

Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú

ROSA MARÍA TAFUR PUENTE¹

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

OMAR ANDRÉS ARAVENA KENIGS²

Universidad Católica de Temuco - Chile

OLINDA VÍLCHEZ GONZÁLES³

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ⁴

Universidad Católica de Temuco - Chile

Recibido el 04-05-24; primera evaluación el 29-08-24;
aceptado el 09-01-25

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar la percepción de los líderes escolares sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de comunidades

¹ Doctora en Educación por la UNED-España; Magíster en Gerencia Social por la PUCP; con Maestría en Educación-Mención Docencia en Nivel Superior por la UNMSM. Directora de la Maestría en Educación de la PUCP, coordinadora de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL). Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) Correo electrónico: rtafur@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7481-8804>

² Doctor en Innovación en Formación del Profesorado por la Universidad de Extremadura, España; magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco, director del Departamento de Educación e Innovación de la Facultad de Educación de la UC Temuco; investigador Fondecyt proyecto N° 11240854. Correo electrónico: oaravena@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

³ Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú; magíster en Ciencias del Lenguaje, Ingeniería de la Formación por la Universidad de Besançon en Francia. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Docente universitaria, especialista en liderazgo pedagógico, mentoría a directivos, Comunidades de Aprendizaje Profesional y desarrollo profesional docente. Correo electrónico: olinda.vilchez@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6609-479X>

⁴ Doctora en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura España; magíster en Informática Educativa de la Universidad de La Frontera, Temuco. Académica y directora del Programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco; investigadora Fondecyt Proyecto n°1221855. Correo electrónico: mmellado@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>

de aprendizaje profesional (CAP) en escuelas de Chile y Perú, para lo cual se utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo. Participaron seis líderes escolares seleccionados intencionalmente. La recolección de datos se realizó mediante grupos de discusión, y el análisis se llevó a cabo con la técnica de teoría fundamentada. Los resultados muestran que los participantes destacan el liderazgo pedagógico y distribuido como factor clave para consolidar las CAP, promoviendo la colaboración y reflexión crítica de la práctica docente. Se concluye que las CAP son fundamentales para crear culturas de colaboración que mejoran la calidad educativa, siempre que se logre consolidar una visión compartida del aprendizaje.

Palabras clave: comunidades profesionales de aprendizaje, liderazgo pedagógico, colaboración, reflexión, escuela.

Construction of Professional Learning Communities: Perception of School Leaders from Chile and Peru

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the perceptions of school leaders regarding the principles and practices that guide the construction and development of Professional Learning Communities (PLCs) in schools in Chile and Peru. A qualitative methodology with a descriptive scope was employed. Six school leaders were intentionally selected to participate. Data collection was conducted through focus groups, and the analysis was carried out using grounded theory. The results indicate that participants emphasize pedagogical and distributed leadership as key factors in consolidating PLCs, fostering collaboration and critical reflection on teaching practices. It is concluded that PLCs are fundamental in creating collaborative cultures that enhance educational quality, provided that a shared vision of learning is established.

Keywords: Professional Learning Communities, pedagogical leadership, collaboration, reflection, school

Construção de Comunidades de Aprendizagem Profissional: Percepção de Líderes Escolares do Chile e Peru

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção de líderes escolares sobre os princípios e práticas que orientam a construção e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) em escolas do Chile e do Peru. Utilizou-se uma metodologia qualitativa de caráter descritivo. Participaram do estudo seis líderes escolares selecionados intencionalmente. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais, e a análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de teoria fundamentada. Os resultados indicam que os participantes destacam a liderança pedagógica e distribuída como fatores-chave para a consolidação das CAPs,

promovendo a colaboração e a reflexão crítica sobre a prática docente. Conclui-se que as CAPs são fundamentais para criar culturas colaborativas que melhoram a qualidade educacional, desde que seja consolidada uma visão compartilhada de aprendizagem.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem Profissional, liderança pedagógica, colaboração, reflexão, escola

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración profesional y las diversas modalidades de aprendizaje docente situado en la escuela son temas que han ocupado la atención de diversas investigaciones a nivel internacional (Postholm, 2018; Jauregui, 2022). En esta línea, varios estudios profundizan en las condiciones que se pueden propiciar desde el liderazgo pedagógico para generar culturas efectivas de aprendizaje profesional, destacándose el modelamiento de las prácticas de colaboración y el involucramiento de los equipos directivos en las dinámicas de aprendizaje docente (Bolívar, 2019; Peña-Ruz, 2023).

En específico, una de las estrategias de mejoramiento escolar más abordadas por la literatura especializada son las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), reconocidas como una modalidad de colaboración que puede incidir sustancialmente en la transformación de las creencias pedagógicas, en el fortalecimiento del desempeño docente (Cabezas et al., 2021) y, consecuentemente, en el mejoramiento sostenido del aprendizaje estudiantil (Tayag, 2020; Teran-Ccanre & Méndez-Vergara, 2022). En otras palabras, las CAP refieren a la estrategia colaborativa que puede incidir favorablemente en distintos niveles de la cultura de aprendizaje escolar, como también en diversos actores educativos.

No obstante, algunos autores advierten que la conformación de las CAP no asegura *per se* cambios profundos en las organizaciones educativas (Rincón-Gallardo et al., 2019; Mellado et al., 2020), puesto que, en primer lugar, es importante consolidar ciertos principios orientadores de las prácticas docentes. Estos principios son entendidos como el conjunto de valores compartidos por las personas que orientarán las prácticas al interior de la CAP (Mellado et al., 2020). Así, desde esta perspectiva, la influencia del liderazgo pedagógico resulta decisiva al momento de influenciar una visión compartida sobre los principios que orientarán el quehacer profesional (Hargreaves & O' Connor, 2020; Morales & Morales, 2020). Dicho de otra manera, las CAP precisan un

liderazgo pedagógico con capacidad para modelar la buena colaboración, el diálogo y la reflexión desde una lógica participativa y democrática.

En los últimos años, la evidencia sobre CAP efectivas revela la necesidad de cultivar relaciones horizontales en las escuelas, sustentadas en la confianza y la participación auténtica de los distintos agentes educativos en el proyecto institucional (Spillane & Ortiz, 2017). Asimismo, es importante diferenciar que el ambiente de cordialidad de una CAP no debe ser confundida con el escaso cuestionamiento y crítica del quehacer docente. Por el contrario, las CAP que logran generar cambios profundos en la escuela son aquellas en las que sus integrantes se desafían y crean las condiciones para reflexionar críticamente sobre el impacto de sus prácticas en el aprendizaje del estudiantado (Mellado et al., 2019).

Desde el enfoque de liderazgo pedagógico, las oportunidades de aprendizaje profesional situado que ofrecen las CAP representan un componente esencial para el crecimiento y la adaptación continua de las escuelas (Leclerc et al., 2015; Stoll & Kools, 2017). De esta forma, un liderazgo pedagógico efectivo no solo establece la dirección y la visión, sino que también crea las condiciones propicias para que el profesorado y los estudiantes aprendan juntos (Bolívar, 2019; Vaillant, 2019). Lo anterior cobra especial relevancia, puesto que las políticas que orientan los sistemas educativos chileno y peruano han avanzado en recomendaciones y lineamientos, tanto para los equipos directivos y el profesorado, con la finalidad de que las escuelas se transformen en verdaderos escenarios de aprendizaje profesional. Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) actualizó en 2015 el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, documento que define las prácticas que los directores y sus equipos deben desplegar para favorecer los procesos de mejoramiento educativo, que posee un énfasis especial en el fortalecimiento del aprendizaje docente y estudiantil. De igual forma, se implementó la Ley 20.903 (Mineduc, 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual busca elevar los estándares de formación, evaluación y condiciones para el aprendizaje situado del profesorado.

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) puso a disposición, durante 2014, el Marco de Buen Desempeño Directivo el cual describe los estándares y orientaciones para los equipos directivos escolares, con el fin de mejorar la gestión educativa, el aprendizaje profesional docente y, consecuentemente, promover una educación de calidad. Asimismo, se impulsó el Programa Nacional de Formación Docente en Servicio (Minedu, 2023) como una de las principales estrategias integrales para fortalecer la carrera pública magisterial y mejorar la calidad educativa.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción de líderes escolares sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de CAP en escuelas de Chile y Perú. En este contexto, se busca responder ¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la construcción de CAP en escuelas de Chile y Perú?, y ¿Cuál es la percepción de los líderes escolares sobre su influencia en la construcción de las CAP? Asimismo, el estudio busca ofrecer ciertas luces sobre cómo estos líderes entienden y propician la colaboración profesional en sus escuelas, como elementos que inciden en la construcción de una cultura de aprendizaje sostenible.

2. MARCO TEÓRICO

La CAP es una estrategia orientada a la mejora del proceso educativo, la cual constituye un espacio formal de reflexión y rediseño de la institución educativa, sobre la base del trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo entre sus integrantes (Krichesky & Murillo, 2011, 2018; Tiong, 2019). La CAP se desarrolla dentro de la dinámica de la escuela donde ocurre un cambio paradigmático que reorienta los procesos internos, optimiza la calidad y el aprendizaje profesional de los docentes de manera colectiva en beneficio del aprendizaje estudiantil (Krichesky & Murillo, 2018).

La CAP orienta sus acciones al análisis de la práctica reflexiva, con el propósito de generar cambios en la labor pedagógica para atender y resolver los problemas del aula. Estas acciones exigen que en la institución educativa se promueva una cultura de investigación que permita explorar las nuevas tendencias en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje para integrarlas en las actividades cotidianas de la escuela (Stoll & Kools, 2017; Polsthom, 2018; Qureshi & Demir, 2019; Tiong, 2019). Lo planteado implica, para el profesorado y los líderes escolares, desarrollar una actitud crítica de cuestionamiento sobre la propia práctica como un ejercicio profesional permanente, así también, implica la capacidad para innovar en respuesta a los múltiples desafíos educativos.

De acuerdo con Peña-Ruz (2023), uno de los principales beneficios que conlleva la colaboración en el contexto de una CAP es la oportunidad de desprivatizar la práctica docente, lo cual implica abrir las salas de clases para hacer visible el aprendizaje de estudiantes y docentes (Bolívar, 2014; Rincón-Gallardo, 2019). Por tanto, las CAP invitan a las organizaciones a transitar desde una cultura del individualismo hacia un profesionalismo colaborativo, definido por Hargreaves y O'Connor (2019) como una colaboración más pro-

funda, donde los docentes y directivos escolares transforman sus prácticas para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, un aspecto central al que aspiran las CAP es aprender en función de objetivos compartidos que permitan crear un sentido de pertenencia entre sus participantes (Vaillant, 2019; Guerra et al., 2020; Garzón, 2020). De esta forma, los integrantes de la CAP comprenden el aprendizaje como una construcción social que requiere estar activamente implicados en un proceso de mejoramiento desde una interdependencia profesional positiva (Bolívar, 2014; Donoso, 2020). En este contexto, los integrantes de una CAP tienen la oportunidad de discutir y consensuar qué es lo que entenderán por un buen aprendizaje y cuáles condiciones se requieren propiciar para que este ocurra.

De acuerdo con varios autores, las CAP se conciben como una estrategia de aprendizaje profesional situado (Kinyota et al., 2019; Kools et al., 2020; Teran-Ccanre & Méndez-Vergara, 2022), en tanto permiten a los profesores resignificar sus prácticas juntos, sobre la base de las dificultades que enfrentan en su propio contexto de desempeño. En tal sentido, los docentes se comprometen en forma voluntaria a mejorar sus prácticas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y la mejora continua de la organización (Donoso, 2020), en la medida que aumenta el sentido de autoeficacia y la calidad de la reflexión pedagógica (Wang et al., 2015). Por consiguiente, es esencial que las escuelas desarrollen la capacidad para cuestionar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus docentes, de modo que resulte posible avanzar paulatinamente hacia desafíos profesionales que tributen y amplíen en capital social y cultural del profesorado.

Para Labelle y Jacquin (2018, como se cita en Vílchez, 2023, p. 27) la organización y desarrollo de la CAP se basa en cuatro principios: (a) el aprendizaje en lugar de enseñanza; (b) la colaboración en lugar de competencia; (c) los resultados en lugar de intenciones; y (d) las evidencias en lugar de opiniones. Por su parte, los estudios clásicos de Louis y Kruse (1995) y Stoll y Louis (2007) destacan algunos principios claves de las CAP como, por ejemplo, la construcción de valores y visión compartida; la responsabilidad colectiva por el aprendizaje; la creación de confianza, el respeto y apoyo mutuo; el intercambio del saber profesional y de las buenas prácticas, y la apertura a aprender en redes más amplias (Krichesky & Murillo, 2011; Bolívar & Bolívar-Ruano, 2015; Rincón-Gallardo et al., 2019). En definitiva, estos principios actúan como una brújula que permite a los integrantes de la CAP el definir sus propósitos de aprendizaje y trabajar colaborativamente para concretarlos en prácticas cotidianas al interior de la escuela.

Para concretar estos principios en la dinámica escolar resulta necesario generar las condiciones organizativas y culturales, lo cual implica convertir a la escuela en un espacio de investigación, reflexión, indagación, colaboración y colegialidad (Leclerc et al., 2015), donde se promueva el acompañamiento en el desarrollo de la práctica reflexiva (Anijovich & Capelletti, 2018). Es decir, la implementación de las CAP involucra el avanzar hacia cambios de tipo estructural, referidos a tiempos y condiciones de trabajo (Tayag, 2020; Flores-Fahara et al., 2021; Cabezas et al., 2021). A la vez, se necesitan cambios de tipo cultural, los cuales se encuentran asociados a la construcción de nuevas disposiciones y formas de relacionarse entre las personas, que contribuyan así, a generar climas de confianza para aprender (Hargreaves & Fullan, 2018; Rincón-Gallardo et al., 2019; Vaillant, 2019).

En atención al punto anterior, la investigación sobre liderazgo educativo asocia la conformación de las CAP con estilos de liderazgos distribuidos y democráticos que estimulan la participación y la corresponsabilidad de los actores educativos en los procesos de innovación (Castillo-Armijo et al., 2017; Spillane & Ortiz, 2017). Asimismo, se ha reconocido que las CAP requieren la presencia de un liderazgo pedagógico que oriente las decisiones y prácticas, con un énfasis en el mejoramiento del aprendizaje en los distintos niveles de la organización (Bolívar, 2014; Vaillant, 2017).

Es importante mencionar que las discusiones y decisiones de las CAP se basan en evidencia contundente sobre el aprendizaje de los estudiantes y la incidencia de las prácticas pedagógicas en el proceso educativo (Leclerc, 2012). En esta línea, las prácticas de liderazgo pedagógico deben favorecer la búsqueda de evidencia, desde la indagación colaborativa, para avanzar hacia soluciones de los problemas vinculados al aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2019). En otras palabras, el trabajo de las CAP debe ser altamente contextualizado y pertinente con las dificultades y oportunidades que el profesorado enfrenta cotidianamente en el aula.

Algunas prácticas referidas a la CAP efectivas que destacan en la literatura, son las siguientes: la capacidad para establecer una colaboración rigurosa centrada en el análisis crítico de la práctica pedagógica, y la reflexión y el diálogo en función de datos y referentes especializados (Jáuregui, 2022; Díaz-Pérez et al., 2024). Estas prácticas se encuentran permeadas por un liderazgo pedagógico distribuido (Spillane & Ortiz, 2017), en el cual todos los integrantes se corresponsabilizan por el aprendizaje. También se destaca que las prácticas están fuertemente centradas en favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje como el eje articulador de las relaciones y dinámicas profesionales.

Por lo expuesto, el constituirse en una comunidad de aprendizaje profesional exige que los diversos actores educativos se encuentren motivados para desarrollar un trabajo colaborativo que permita concretar objetivos comunes (García-Martínez et al., 2018). Lo anterior resulta esencial para la configuración de una cultura de aprendizaje entre pares la cual propicie la reflexión constante y la retroalimentación de las prácticas educativas (Mellado et al., 2020). Por tanto, la consolidación de las CAP en la escuela no solo fortalece la colectividad y la eficacia de la comunidad, sino que también contribuye a fortalecer un profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020) y escuelas con capacidad para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

En el contexto de seis escuelas de Chile y Perú, la presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (Maxwell, 2019) que busca aportar conocimiento sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de las CAP, desde la percepción de sus equipos directivos. Se utiliza un paradigma interpretativo con la finalidad de analizar sus particularidades temporales y locales a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004). En cuanto a su alcance, se trata de una investigación descriptiva (Sánchez-Vasquez et al., 2010), en tanto busca especificar las características y perfiles de las comunidades escolares, tal y como se presentan en un momento particular, desde la perspectiva de las personas que las integran. Cabe mencionar que el estudio se desarrolló durante el primer trimestre académico del año 2024.

3.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron seis directivos de centros escolares. En particular, formaron parte del estudio un director, una directora y una coordinadora pedagógica de tres escuelas ubicadas en la región de La Araucanía, Chile. Asimismo, un director, una directora y una coordinadora pedagógica de tres escuelas pertenecientes a la provincia de Cuzco, Perú. Estos equipos directivos tenían un rango de edades entre los 35 y 48 años. Los directivos cuentan con un promedio de experiencia profesional de cinco años a cargo de la dirección de la escuela y las coordinadoras pedagógicas contaban con un promedio de siete años de experiencia en ese rol.

La selección de los participantes fue intencionada en función de las siguientes características: (a) liderar escuelas reconocidas por mantener y evidenciar prácticas de trabajo colaborativo; (b) liderar escuelas de tipo públicas; (c) tener un cargo de directivos con más de cinco años de experiencia dirigiendo la escuela; y (d) voluntariedad de los participantes para participar del estudio.

Desde los aspectos éticos de la investigación, cada participante firmó un consentimiento informado el cual describe los resguardos de la investigación, siguiendo las recomendaciones del reglamento de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Entre otros aspectos, se informó sobre el anonimato y confidencialidad de los datos, así como sobre los resguardos éticos y la devolución de la información. Asimismo, el equipo de investigadores utilizó los criterios de calidad propuestos por Lincoln (1995) y Calderón (2002), referidos a la relevancia, la flexibilidad, la perspectiva epistemológica, la dependencia, la subjetividad crítica y la reciprocidad.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para iniciar la investigación, en primer lugar, se revisó el proyecto educativo institucional (PEI) de las escuelas para situar el contexto y conocer el marco normativo de las actividades de la CAP. Posteriormente, se realizaron dos grupos de discusión virtual, a través de la plataforma Google Meet. Estos grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de dos horas y fueron grabados para facilitar su posterior transcripción y análisis.

Para el desarrollo de los grupos de discusión, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada (Valles, 2002). Este guion de preguntas fue elaborado por el equipo de investigadores en virtud de la literatura sobre CAP, el cual posteriormente fue sometido a una revisión de validez de contenido por parte de expertos, quienes valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de cada pregunta, asignándoles una puntuación de 1 a 5. Asimismo, para cada pregunta, los jueces podían formular una alternativa de redacción, en caso de ser necesario.

Tabla 1. *Guion de preguntas para equipos directivos*

Prácticas de la CAP:
1. ¿Cómo se originó el trabajo en CAP en su institución educativa?
2. ¿Cómo es el desarrollo habitual de una sesión de la CAP en su institución educativa?
3. ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje que desarrolla la comunidad profesional?
4. ¿Cuál es su rol como directivo escolar en el trabajo de la CAP?
5. Principios de la CAP:
6. ¿Cómo se han sentido en el trabajo desarrollado por la CAP?
7. ¿Cómo es la relación, las dinámicas de trabajo entre los profesionales al interior de la CAP?
8. ¿Cuáles son los principales logros de su CPA?
9. ¿Qué factores facilitadores y obstaculizadores que usted ha enfrentado para desarrollar una CAP?

En el caso de las escuelas de Chile, el grupo de discusión fue moderado por una investigadora de Perú, y, en el caso de las escuelas peruanas, por un investigador chileno. De igual manera, se aplicaron los criterios de calidad (Díaz-Bazo, 2018) como la reflexividad de los investigadores, la validez y credibilidad a través de la descripción realizada sobre la metodología y, por último, para el criterio de la credibilidad se presentaron los resultados a los participantes del estudio.

3.4. Procedimientos de análisis

El análisis de los datos se realizó con ayuda del *software* ATLAS.ti. La técnica utilizada fue la teoría fundamentada, desarrollada a través de tres etapas secuenciales. En primer lugar, se llevó a cabo la codificación abierta que permitió la segmentación y comparación recurrente de los datos en términos de sus similitudes y diferencias para el levantamiento de categorías (San Martín, 2014). En segundo lugar, se ejecutó la codificación axial que permitió a los investigadores identificar las relaciones y asociaciones entre las categorías obtenidas. Finalmente, se realizó la codificación selectiva, que implicó la teorización a partir de las relaciones encontradas con la finalidad de dar respuesta al objetivo del estudio (Bonilla-García & López- Suárez, 2016).

4. RESULTADOS

Se presentan los hallazgos de los casos: la categorización se realizó de manera inductiva a partir de la información recogida que responde a los criterios de relevancia, exclusividad y complementariedad de la información. A continuación, se exponen los resultados de la investigación que corresponden a las expresiones textuales de los directivos, organizadas en cinco categorías de análisis.

Categoría: Factores movilizadores para el surgimiento de la CAP

Los resultados de este estudio evidencian que la CAP es adoptada como estrategia para favorecer los procesos de mejoramiento escolar, asociados principalmente a los resultados educativos de los y las estudiantes. En tal sentido, uno de los participantes menciona que “comenzamos a trabajar en las CAP a través de una iniciativa del Ministerio de Educación frente al bajo rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones internas y externas” (Director 2, Perú). Por su parte, la directora 1 de Chile comenta lo siguiente: “Partimos el trabajo en la CAP a partir del monitoreo pedagógico que reveló el estado de los aprendizajes de los estudiantes por debajo de los estándares nacionales de logro”.

Se devela también que las instituciones educativas optan por implementar la CAP por ser una estrategia que “pone énfasis en las interacciones docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas” (Director 2, Chile). En cuanto a su funcionamiento, las sesiones de la CAP se realizan “inclusive en período virtual, en época de pandemia ha habido estrategias importantes para monitorear el logro de aprendizajes” (Director 2, Perú). En el contexto educativo peruano, el director 2 menciona que “esta estrategia se consolida a través del acompañamiento y monitoreo de un mentor designado por el Ministerio de Educación, quien facilita el aprendizaje en la escuela”. Respecto al mismo tema, la Coordinadora 1 de Perú agrega que “el rol del mentor consiste en acompañarlos, mostrarles la estrategia, generar en ellos el deseo de investigación, acompañarlos en la planificación, ejecución y evaluación de la CAP a través de un proceso reflexivo”.

El equipo directivo también cumple un papel fundamental en la implementación de la CAP en la escuela, puesto que hace “comprender la importancia de esta macro estrategia” (Directora 2, Perú), y acompaña a los docentes en el proceso de “repensar y reimaginar lo que estamos haciendo en la escuela, para que luego de una discusión democrática, los resultados de la reflexión queden plasmados en nuestro proyecto educativo” (Director 2, Chile). Cabe anotar que las reuniones de la CAP no se limitan a la realización de una

reflexión conjunta, sino que se toman decisiones para las acciones de mejora institucional y luego de sistematizarlas, estas son incorporadas en la normativa escolar. “Lo que hemos hecho es articular nuestra CAP con nuestros planes de mejoramiento, pero principalmente con nuestro proyecto educativo institucional” (Director 2, Chile).

Otro factor que moviliza para el surgimiento de la CAP en la escuela es la necesidad de fortalecer la reflexión profesional docente, tal como menciona, el siguiente testimonio:

en un inicio los docentes evidencian niveles de reflexión pedagógico superficiales, atribuyendo la responsabilidad de los bajos resultados a las familias y a los propios estudiantes, sin embargo, a medida que la CAP se afianzaba, los docentes iban reaccionando positivamente ante las situaciones que se presentaban e iban mejorando su participación en el proceso de planificación. (Directora 1, Chile)

En este sentido, los relatos de los directivos de Chile y Perú dan cuenta del aporte de la CAP para favorecer paulatinamente la autonomía profesional de los docentes, tal como menciona la Coordinadora de Perú: “En el proceso de sistematización de la data los directivos trabajaban junto a mí, en un inicio, y posteriormente lo hacían solos”. En el caso de Chile, el director 3 menciona que “los docentes tienen autonomía en la CAP, se les da confianza para que funcionen de la mejor forma posible y se responsabilicen por su propio aprendizaje”.

Sin embargo, existen factores que han limitado la implementación de la CAP como por ejemplo “la rotación de maestros de año a año debido a su condición de personas vulnerables dentro de su plana docente o la contratación de docentes nuevos para el siguiente año” (Director 2, Perú). Otra dificultad identificada “fue la sobrecarga de documentación que la administración del ministerio de educación exigía a los directivos, lo que distraía su acción pedagógica para liderar la CAP” (Coordinadora Perú).

Categoría “El liderazgo distribuido en la construcción de la cultura colaborativa”

En esta categoría, en las CAP de Perú se identificó que la presencia de un liderazgo distribuido donde se potencia a los docentes y se les atribuye roles en la conducción de CAP, tal como menciona la directora 1 de Perú: “no siempre soy yo la que dirijo, busco también entre los maestros a personas que puedan dirigir de acuerdo a [sic] sus potencialidades que se vaya encontrando en el monitoreo y acompañamiento para que puedan ser las personas quienes

dirijan”. De igual forma, el director 1 de Perú menciona: “esta organización de la CAP con el involucramiento de los docentes ha generado confianza en los maestros para que ellos también la puedan dirigir”.

En cuanto a las prácticas directivas que propician la construcción de una CAP se menciona que:

he promovido la interacción, la horizontalidad, y el involucramiento, principalmente en la dinámica de la CAP, he identificado en los docentes sus fortalezas para la conducción de dinámicas de trabajo interactivas donde se produce el aprendizaje entre pares y de esta manera se fortalece en los docentes la capacidad de liderar. (Director 1, Perú)

Por su parte, la directora 1 de Perú menciona que “en la CAP existe una participación innata, espontánea de los docentes que asumen roles de conducción de las actividades”. Como se aprecia, el directivo ejerce un liderazgo distribuido en dos momentos: en un primer momento existe un acompañamiento con tareas asignadas para luego pasar a un segundo momento de mayor protagonismo del docente, quien es preparado para esta actividad a lo largo de las sesiones de las CAP.

El liderazgo distribuido de los directivos propicia el desarrollo de una cultura colaborativa de aprendizaje en la CAP que se replica en la manera de enseñar de los docentes en el aula. Esto constituye un aporte fundamental para la mejora de los aprendizajes en la escuela, tal como plantea la directora 1 de Chile: “Ya hay una marcada tendencia de que los niños aprendan de manera colaborativa; mejoró la calidad de la tarea en el aula, producto precisamente de esta colaboración”. Asimismo, la coordinadora de Perú destaca el mejoramiento de la calidad de la colaboración, mencionando que,

Los docentes se reunían para trabajar colaborativamente, no se tenía un trabajo colaborativo como tal, de corte pedagógico, como es en la comunidad de aprendizaje profesional, y allí se empieza a generar una cultura colaborativa centrada en los aprendizajes en la escuela (Coordinadora, Perú)

Finalmente, el director 2 de Perú comenta: “Ya no podemos trabajar de manera aislada, esto nos sirve para trabajar también nuestras unidades de aprendizaje e incluso las CAP ya están establecidas en nuestros instrumentos de gestión”.

Categoría: Estrategias de aprendizaje de la CAP

En esta categoría se describe algunas estrategias de aprendizaje utilizadas durante las reuniones de la CAP. El director 1 de Perú comenta que “las sesio-

nes de CAP inician con una data, resultados de un diagnóstico, por ejemplo, el monitoreo de una encuesta sistematizada”. La directora 1 de Chile menciona que “en la CAP se han desarrollado grupos de discusión con los niños, respecto a qué y cómo les gustaría aprender en la sala de clases”. Finalmente, la directora 1 de Perú manifiesta que “también se discuten las necesidades de los estudiantes y los padres de familia para complementar el diagnóstico inicial de las CAP”.

Por otra parte, la directora 1, Chile plantea que

A partir de la información recogida y analizada en el desarrollo de la reunión, la metodología que emerge prioriza el diálogo reflexivo como la principal estrategia de aprendizaje colaborativo donde el docente es acompañado por el equipo directivo para realizar una reflexión crítica de las prácticas pedagógicas, que es complementada con lecturas y documentos normativos.

Por su parte, la coordinadora de Perú explica que “durante la reunión de la CAP íbamos desarrollando con los directivos esta desconstrucción y a partir de ello, ellos proponían también como lo han mencionado, los acuerdos de mejora permanente de la práctica pedagógica”.

En los testimonios también se aprecia cómo la colaboración emerge como una estrategia de aprendizaje; al respecto, la directora 2 de Perú mencionó que “en la CAP el trabajo en equipo se evidencia como una necesidad para el aprendizaje entre pares”. Por su parte, la directora 1 de Chile refiere que “en estos espacios, un grupo de profesores actúan como amigos críticos, y generan una discusión mucho más profunda en torno a las prácticas”. Por último, la directora 1 de Perú plantea: “en la CAP los docentes toman decisiones y a partir de ellas, asumen compromisos de mejora ante la problemática analizada y los registran en un acta para ser analizados en la siguiente CAP”.

Categoría: La reflexión desde la actividad del aula

La práctica reflexiva es una preocupación permanente de los miembros de la CAP y es el eje central de su desarrollo. La directora 1 de Chile lo explica de la siguiente manera:

Junto al equipo directivo, cuando iniciamos el proceso de la CAP nos preocupábamos por diseñar los espacios de reflexión, pero también asumimos un rol de par. En las jornadas participamos realizando preguntas que generen discusión. En ese sentido, junto a la jefa de UTP estamos mucho en el aula y eso también nos permite enriquecer y consolidar la discusión al interior de la CAP.

En este mismo sentido, el director 1 de Perú agrega: “La experiencia en el aula se complementa con el análisis reflexivo de la teoría que sustenta los aprendizajes de la práctica reflexiva”. En este sentido, se destaca que la práctica reflexiva en la CAP no es ajena a la formación del directivo, puesto que este, durante su proceso de aprendizaje de desarrollo de la CAP contó con el acompañamiento de un mentor. Al respecto, la coordinadora de Perú menciona que: “pude generar en ellos el deseo de investigar, los acompañé cuando planificaban juntos las reuniones, les acompañé para poder evaluar posteriormente la ejecución de las sesiones de las CAP, todo esto a través de un proceso reflexivo”.

Este acompañamiento y formación del directivo le permitió desarrollar la práctica reflexiva en los docentes durante las reuniones de la CAP y así enfocarse en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, el director 1 de Perú manifiesta que: “Gracias al acompañamiento, los docentes aprenden colaborativamente en esas reuniones pedagógicas para lograr introducir mejoras en sus prácticas en el aula”. Por su parte, la directora 1 de Chile comenta:

Desde que trabajamos en la CAP las actividades de aprendizaje se desarrollan en colaboración con el docente y con otros compañeros, se profundiza más en los objetivos de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades de las diferentes asignaturas del currículum.

Categoría “Sentido de pertenencia y confianza como principio de la CAP”

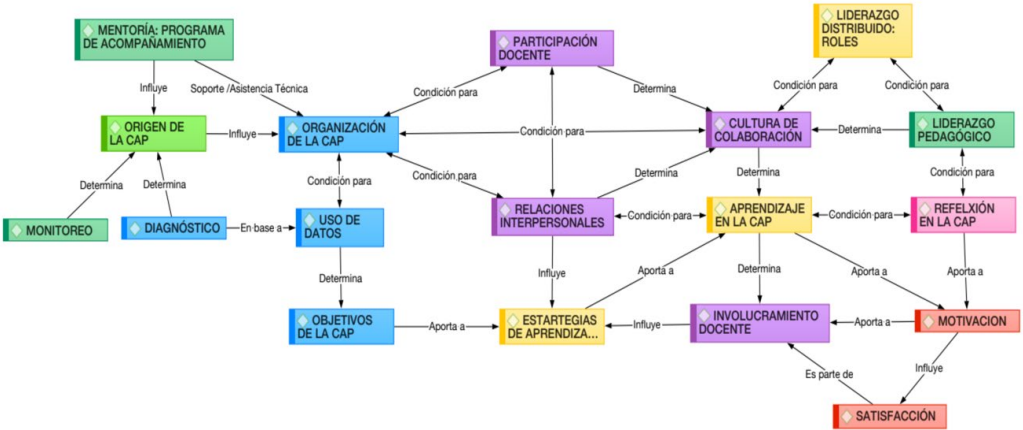
Los docentes sienten que forman parte de una comunidad, lo cual genera en ellos un sentido de pertenencia que se transmite a los estudiantes durante las interacciones en el aula. El director 2 de Chile plantea que “esto se evidencia en el cambio de ánimo, los niños se ven felices, porque los profesores están comprometidos”. Asimismo, el director 1 de Perú destaca:

La organización formal de las reuniones de la CAP, la comunicación de manera antelada, la conformación de los equipos de trabajo, los participantes, el tiempo adecuado generan una participación efectiva, unánime y puntual a estas actividades, lo que contribuye a la consolidación de la CAP como comunidad identificada en la escuela y por ende el sentido de pertenencia a ella

En esta generación de sentido de comunidad, los directivos de Chile y de Perú valoran la confianza generada entre los docentes como resultado de las reuniones de la CAP donde se realizan diálogos respetuosos, críticos y abiertos entre pares. Tal como plantea la directora 1 de Chile:

La confianza es fundamental para generar la participación de los docentes en las reuniones, ya que muchas veces existía miedo a reconocer los problema [sic] de práctica y dificultades, tanto como directivo como docente de aula, con la práctica de la CAP y la cultura de aprendizaje se ha difuminado estos temores, se ha generado compromisos.

Figura 1. Puntos comunes de desarrollo de las CAP en las escuelas de Perú y Chile



La Figura 1 muestra las relaciones existentes entre las diferentes categorías encontradas en las escuelas de Perú y Chile. Se aprecia que el origen de la CAP fue apoyado por un programa de mentoría que favoreció el monitoreo y diagnóstico para definir los objetivos comunes de trabajo. Asimismo, la cultura de colaboración emerge como un factor central, la cual es facilitada por un liderazgo distribuido y afecta tanto las relaciones interpersonales como el aprendizaje en la CAP. El liderazgo pedagógico también resulta clave para promover la reflexión, lo que contribuye al mejoramiento continuo de las prácticas docentes. Además, la participación docente y las relaciones interpersonales juegan un rol crucial en el aprendizaje y el compromiso de los profesionales. Finalmente, el involucramiento docente impulsa la motivación, que a su vez, influye en la satisfacción dentro de la CAP. Asimismo, se evidencia que la toma de decisiones basadas en datos al interior de la CAP es fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio evidencian que los líderes de escuelas chilenas y peruanas perciben las CAP como una estrategia clave para promover la colaboración y el aprendizaje profesional, y consideran como un eje transversal la reflexión crítica de la propia práctica. Según los líderes entrevistados, las CAP permiten desarrollar dinámicas de colaboración que permite al profesorado valorar sus conocimientos y reconocer sus experiencias, creando así un entorno de aprendizaje continuo. Lo anterior se encuentra en sintonía con lo planteado por Bolívar (2019) y Vaillant (2019), quienes afirman que las CAP es una estrategia que se adapta a las necesidades y particularidades de cada contexto escolar.

En cuanto a los principios que orientan la construcción de las CAP, los líderes chilenos y peruanos destacaron la importancia de un enfoque participativo y democrático. Este principio de horizontalidad se refleja en la distribución del liderazgo entre los docentes de estas escuelas. Al respecto, Spillane y Ortiz (2017) enfatizan que el liderazgo distribuido es un aspecto clave en la construcción de culturas de colaboración efectivas. Los líderes también perciben que las prácticas de reflexión colaborativa son esenciales para el desarrollo de las CAP, lo cual refuerza los hallazgos de estudios previos (Krichesky & Murillo, 2011; Peña-Ruz, 2023). De acuerdo con los directivos, la reflexión colaborativa les permite a los docentes analizar de manera crítica su propio desempeño y el impacto de sus prácticas en el aula, para crear una cultura de mejora continua. Esto concuerda con lo señalado por Mellado et al. (2020), quienes destacan la reflexión como un ejercicio que favorece la profesionalización docente y contribuye a consolidar una cultura de confianza y apertura, factores indispensables para la sostenibilidad de las CAP.

Los resultados también dan cuenta de la práctica basada en evidencia y el análisis de los datos educativos como principios clave de las CAP. De acuerdo con Leclerc et al. (2015), el uso de datos e información escolar asegura que las decisiones que se tomen al interior de las CAP se orienten con mayor precisión hacia la mejora del aprendizaje estudiantil.

En términos de prácticas específicas, los líderes mencionaron que las CAP no solo promueven la colaboración entre docentes, sino que también fomentan la participación activa en el rediseño de las prácticas pedagógicas. Este rediseño está orientado hacia el logro de objetivos compartidos, lo cual es consistente con los estudios que destacan la importancia de un sentido de pertenencia y corresponsabilidad al interior de las CAP (Hargreaves & O'Connor, 2020; Postholm, 2018). A través de estas prácticas, los docentes

se sienten involucrados con la escuela y son conscientes del impacto de sus prácticas en el aprendizaje estudiantil.

Finalmente, los directivos destacan el rol fundamental de los agentes externos, como los mentores, en las primeras etapas de implementación de las CAP. Este acompañamiento, como mencionan Aravena-Kenigs et al. (2023), ofrece a los docentes nuevas perspectivas y modelos de acción que pueden integrar en su quehacer diario. De este modo, las CAP no solo se ven enriquecidas por la experiencia interna de los docentes, sino que también se nutren de aportes externos que contribuyen a su consolidación y sostenibilidad a largo plazo.

6. CONCLUSIONES

Este estudio contribuye con sus aportes al conocimiento sobre la percepción de los líderes escolares respecto de los principios y prácticas que guían la construcción las CAP en escuelas de Chile y Perú; ambos sistemas educativos caracterizados por implementar políticas e iniciativas orientadas a fortalecer el liderazgo pedagógico, el aprendizaje profesional docente y la colaboración situada en la escuela. Se concluye que, si bien las CAP son valoradas como una estrategia esencial para impulsar la colaboración docente y la mejora-miento educativo, los hallazgos revelan que su instalación y funcionamiento no dependen de modelos estructurados o prescriptivos, sino de la capacidad de los líderes escolares y del propio profesorado para fomentar un entorno que promueva la reflexión crítica en atención a las necesidades, características y particularidades de sus contextos.

Un aspecto crucial que emerge es la relevancia del liderazgo pedagógico y distribuido, el cual influye en el involucramiento del profesorado para asumir corresponsabilidad en el mejoramiento de las prácticas educativas. Por tanto, es imprescindible resguardar que las CAP se encuentren permeadas por relaciones de horizontalidad y confianza, y evitar la presencia de liderazgos jerárquicos y autocráticos que centralizan la toma de decisiones en las escuelas.

El estudio también destaca la relevancia del análisis crítico de las prácticas como principio clave de las CAP. Lo anterior representa un desafío para los líderes escolares, quienes deben resguardar que las CAP no se materialicen en espacios de simple intercambio de experiencias, sino que se transformen en escenarios estimulantes de aprendizaje y reflexión profunda sobre el qué, cómo y para qué se aprende en la escuela. En otras palabras, las CAP poseen el reto de repensar las pedagogías tradicionales y abrir nuevas posibilidades acordes a las escuelas del siglo XXI.

Como limitación del estudio, podemos mencionar el número reducido de participantes, lo cual dificulta realizar generalizaciones amplias de los resultados. No obstante, el estudio ofrece una base sólida para futuras investigaciones que podrían explorar diversas perspectivas sobre la influencia del liderazgo en las CAP. En específico, como futuras líneas de investigación se propone indagar en los programas de formación directiva, específicamente en el desarrollo de competencias de liderazgo pedagógico, así como también sobre el desarrollo de actitudes y recursos personales que despliegan los líderes para fortalecer la cultura de colaboración y la sostenibilidad de la CAP. De igual forma, se sugiere profundizar en las transformaciones que se producen al interior del núcleo pedagógico (desempeño docente, involucramiento del estudiante y calidad de la tarea educativa) como consecuencia del trabajo de las CAP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (28), 74-92.
- Aravena-Kenigs, O., Villagra Bravo, C., Troncoso Bustos, C., & Mellado Hernández, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Bolívar, A. (2014). Autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, M. (2015). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Universitat Nova Civilización.
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cabezas, V., Gómez, G., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

- Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en Salud. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 473-482.
- Castillo-Armijo, P., Puigdemílliv Aguadé, I., & Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 41-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Díaz-Bazo, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 792-801.
- Díaz-Pérez, C., Guzmán-Meza, M., & Gastello-Mathews, W. (2024). Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Transformación de la enseñanza docente. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 279-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100279>
- Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131.
- Flick, U. (2004). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28556>
- García-Martínez, I., Higuera Rodríguez, M., & Martínez Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Garzón M. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Revista Visión de Futuro*, 24(1), 236-259. [10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es](https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es)
- Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Jauregui, I. (2022). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24) <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>

- Kinyota, M., Kavenuke, P., & Mwakabenga, R. (2019). Promoting Teacher Professional Learning in Tanzanian Schools: Lessons from Chinese School-Based Professional Learning Communities. *Journal of Education, Humanities & Sciences*, 8(1). <https://jehs.bongotech.info/index.php/jehs/article/view/127>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12383>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20181>
- Leclerc, M., Dumouchel, C., & De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. doi:10.18162/fp.2015.285.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin Press.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Gobierno del Perú.
- Ministerio de Educación. (2023). *Programa Nacional de Formación Docente en Servicio*. Gobierno del Perú.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morales, S., & Morales, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>

- Murillo, F. & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Peña-Ruz, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educare*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Qureshi, A. M., & Demir, K. (2019). A Comparative Review of the Literature on Pakistani Science Teachers' Professional Development. *Science Education International*, 30(3), 223-235.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez Vazquez, M., Blas Lahitte, H., & Tujague, M. (2010). El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 103-116.
- Spillane, J., & Ortíz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas* (pp. 155-1769). Diego Portales.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Open University Press.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://www.proquest.com/docview/2080940738>
- Tayag, J. R. (2020). Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534. <https://doi.org/10.13189/UJER.2020.080446>
- Teran-Ccanre, A., & Méndez-Vergara, J. (2022). Innovación escolar y comunidades profesionales de aprendizaje. Revisión teórica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria*, 4(2), 67-78.
- Tiong, N. 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. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/565>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Vílchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/24556>
- Wang, H., Hall, N., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>

Roles de autor: Tafur, R.: Administración del proyecto – Conceptualización – Investigación – Supervisión – Escritura Borrador original. Aravena, O.: Conceptualización – Metodología – Escritura Borrador original – Escritura Revisión y edición. Vílchez, O.: Software Análisis formal – Curación de datos – Escritura Borrador original – Escritura Revisión y edición Visualización. Mellado, M.: Validación – Recursos – Conceptualización.

Cómo citar este artículo: Tafur, R., Aravena, O., Vílchez, O., & Mellado, M. (2025). Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Educación*, XXXIV(66), 75-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004>

Primera publicación: 7 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717882065004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Rosa María Tafur Puente, Omar Andrés Aravena Kenigs,
Olinda Vílchez Gonzáles, María Elena Mellado Hernández
**Construcción de comunidades de aprendizaje
profesional: percepción de líderes escolares de Chile y
Perú**
**Construction of Professional Learning Communities:
Perception of School Leaders from Chile and Peru**
**Construção de Comunidades de Aprendizagem
Profissional: Percepção de Líderes Escolares do Chile e
Peru**

Educación

vol. 34, núm. 66, p. 75 - 97, 2025

Pontificia Universidad Católica del Perú,

ISSN: 1019-9403

ISSN-E: 2304-4322

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004>