



## Nota técnica

# Conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Un desafío sistémico.

Marcela Peña, Bárbara Zoro, Rebecca Ipinza, Wilda Videla, Millycent Contreras, Germán Cona y Fernanda Goñi.



### Una alianza de:



### Institución asociada:





## **Conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Un desafío sistémico.**

Marcela Peña, Bárbara Zoro, Rebecca Ipinza, Wilda Videla, Millycent Contreras, Germán Cona y Fernanda Goñi.

Nota Técnica

Marzo, 2024

### **Para citar este documento:**

Peña, M., Zoro, B., Ipinza, R., Videla, W., Contreras, M., Cona, G. y Goñi, F. (2024). Conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Un desafío sistémico. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

### **Diseño gráfico editorial:**

Matías Mancilla

*En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.*

# ÍNDICE

1. Introducción	4
2. ¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)?	6
2.1 Dimensiones de las CAPs	7
2.2 Estadios de desarrollo de una CAP	9
3. Rol de las y los líderes educativos en la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional	11
3.1. Rol de las y los líderes intermedios en la formación de una CAP	11
3.2. Liderazgo directivo	15
3.3. Liderazgo docente	18
4. Reflexiones finales	21
Referencias	22

# 1. Introducción

Fortalecer la profesión docente ha sido un foco clave en las reformas a nivel mundial que buscan la mejora educativa. En los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental para alcanzarlo. “Su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Esto implica que, para que las y los estudiantes tengan mayores oportunidades de aprendizaje, los y las docentes también requieren tener oportunidades para desarrollar sus capacidades continuamente, a través de la colaboración profesional (Hargreaves y O’Connor, 2018).

En Chile, las políticas educativas plantean claramente la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente a través de la colaboración y reflexión situada. La ley N° 20.903 (2016) crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente con la finalidad de “contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (art. 11).

En la misma línea, los Estándares de la Profesión Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (2021) señalan que el desarrollo profesional de profesores y profesoras es una actividad situada en el centro educativo. Su énfasis es la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica la necesidad de avanzar en formas más complejas de trabajo colaborativo, donde las escuelas puedan promover el aprendizaje de las y los docentes, favoreciendo su rol protagónico y su responsabilidad de mejorar continuamente sus prácticas.

Para instalar la colaboración profesional en escuelas y territorios, muchos sistemas escolares han abogado por las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs). Se trata de una estrategia organizacional que busca la mejora continua a través de equipos de docentes que trabajan colaborativamente en ciclos recurrentes de indagación colectiva e investigación-acción para lograr mejores resultados para las y los estudiantes a los que atienden (DuFour, et al. 2021).

Las CAPs se desarrollan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes es el desarrollo profesional continuo de los educadores en el lugar de trabajo, y que éste es más poderoso cuando está anclado en la práctica (DuFour et al. 2016). Para ello, las CAPs buscan transformar las relaciones entre docentes, favoreciendo el aprender haciendo: trabajando en sus aulas, revisando y reflexionando colaborativamente sobre los resultados de sus esfuerzos y participando en formas nuevas y diferentes de mejorar su práctica profesional (Pfeffer y Sutton, 2006).

Las CAPs, a pesar de ser vistas con esperanza para la mejora escolar, enfrentan el riesgo de generar escasos avances cuando son implementadas desde un entendimiento y compromiso superficial (Reeves y DuFour, 2016). Para lograr todo su potencial, es esencial comprender que es un camino largo, ya que implica un cambio cultural profundo que involucra el compromiso y apoyo del sistema educativo completo, asegurando condiciones estructurales y relacionales para la implementación de las CAPs; expectativas, comprensiones y procesos claros de aprendizaje para las y los adultos, y monitoreo constante sobre cómo mejorar a través de ellas (Carpenter y Peterson, 2019; Thessin y Starr, 2011; Olivier y Huffman, 2016).

Siguiendo las propuestas de la literatura especializada, la Dirección de Educación Pública (2022) sugiere que una manera efectiva de alcanzar la mejora educativa es la conformación y fortalecimiento de CAPs. Poniendo como norte del trabajo de acompañamiento técnico pedagógico a los equipos directivos, el desarrollo de capacidades para la generación de CAPs.

Considerando lo anterior, y entendiendo que el aprendizaje docente es un proceso planificado y colaborativo que aborda problemas reales y prácticas pedagógicas con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza (Coggshall, 2012), se observa que la generación de CAPs en las escuelas, es una estrategia oportuna de desarrollo profesional docente. Lo anterior, debido a que implica colaboración, intercambio y cuestionamiento crítico continuo de las prácticas pedagógicas, lo que está en línea con los estándares profesionales educativos nacionales e internacionales.

En las siguientes secciones, se presentan los conceptos clave que están a la base de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, como lo son el desarrollo profesional, la colaboración y la reflexión. Desde ahí, comprenderemos qué son las CAPs, cuáles son sus principales dimensiones y cómo éstas van desarrollándose. Para su avance, es imprescindible el liderazgo, tanto a nivel intermedio, escolar, como docente. Finalmente, se especifican algunas claves y desafíos a considerar para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de las CAPs en nuestro país.

## ¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)?

Actualmente, existe amplia bibliografía a nivel mundial sobre cómo las CAPs contribuyen en la generación de capacidades docentes y el aprendizaje de estudiantes (Peña, 2023). No obstante, y pese a lo anterior, el proceso de inmersión del concepto en Latinoamérica todavía es muy reciente y se plantea que no hay una única definición de Comunidad de Aprendizaje Profesional (Stoll y Louis, 2007). A continuación, se presentan algunas conceptualizaciones que existen en torno al término de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Desde la mirada de Vaillant (2016), un aspecto clave de las CAPs es que supone procesos de investigación, el desarrollo de culturas de colaboración al interior de los centros y actores que dinamicen estas prácticas. Peña (2023) tomando a Hord et al. (2010) y Stoll et al. (2004), plantea *una CAP* como: "una estrategia organizacional para centros educativos, que comprende una escuela como un espacio de aprendizaje para la comunidad en su conjunto, donde docentes comparten prácticas educativas, resuelven asuntos propios de su profesión, a través de diálogos con énfasis en el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la generación de conocimiento" (p.30).

Por su parte, la Dirección de Educación Pública (2022) entiende que las CAP "constituyen una modalidad de aprendizaje en contexto cuyos miembros, con base en la responsabilización conjunta por la mejora, generan colaborativamente conocimiento colectivo, centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes, que compromete el análisis de la enseñanza, y reporta cambios a nivel de prácticas y cultura" (p.20).

En la misma línea, Cabezas et al. (2021) señala que la literatura comprende a las CAPs "como equipos de docentes comprometidos que se reúnen regularmente a colaborar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los y las estudiantes" (p.143).

De las definiciones presentadas, se desprende que el foco de una CAP debiera estar en fomentar dinámicas de aprendizaje y desarrollo profesional, mediante una reflexión estructurada que permita a las y los docentes problematizar, analizar datos y buscar soluciones a problemas prácticos que mejoren la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Little, 2003; McLaughlin y Talbert, 2006).

De acuerdo a la literatura (Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015; Kelchtermans, 2006; Vescio et al., 2008; en Weddle, 2022), los principales beneficios de las CAP son:

- a **Reducción del aislamiento:** La colaboración disminuye el sentimiento de aislamiento entre los y las profesoras.
- b **Desarrollo de relaciones de apoyo:** Fomentan la formación de relaciones de apoyo entre los y las docentes.
- c **Fortalecimiento de conocimientos:** Los y las profesoras desarrollan sus conocimientos sobre el contenido y enfoques pedagógicos a través de la colaboración.
- d **Impacto positivo en el rendimiento de los y las estudiantes:** La participación de los y las profesoras en estas comunidades se relaciona positivamente con el rendimiento de los y las estudiantes.

Diversas investigaciones han dado cuenta de su aporte en el incremento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, considerándose una estrategia menos costosa y más, profesionalmente, satisfactoria para mejorar los centros educativos (DuFour, Eaker y DuFour, 2005; Bellibas *et al.*, 2017; Bolam *et al.*, 2005, 2007; DuFour *et al.*, 2021; Hord, 1997; Hord y Hirsh, 2008). Estos beneficios le han brindado popularidad a las CAPs, por lo que muchos sistemas educativos y escuelas han buscado impulsarlas en sus organizaciones, con muy diversos niveles de éxito (Carpenter y Peterson, 2019). Hablar de CAP se ha convertido en un lugar común en el lenguaje educativo, demasiadas escuelas, territorios y organizaciones se autodenominan CAPs sin realmente llevar a cabo las prácticas que caracterizan a las verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional de alto rendimiento (DuFour *et al.*, 2021). La instalación del término en el discurso no garantiza una comprensión compartida de su significado y, lo que es más importante, en la implementación de acciones adecuadas. Utilizar términos impactantes, pero mal comprendidos, puede limitar los esfuerzos de transformación y socavar el propósito original de una CAP (Pffefer y Sutton, 2000).

Para poder obtener los beneficios que prometen las CAPs, es necesario tener una comprensión profunda y compartida de las condiciones que requieren, las ideas que deberían impulsar su trabajo y los obstáculos que, probablemente, encuentren a medida que avanzan (DuFour y Fullan, 2013). De acuerdo a la literatura, el mejoramiento sistémico de la educación por medio de las CAPs es un proceso de transformación cultural del sistema, mucho mayor que simplemente implementar un programa (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). A continuación, profundizaremos en los elementos que caracterizan a las CAPs efectivas.

## 2.1 Dimensiones de las CAPs

Las CAPs se pueden entender como una estrategia metodológica de formación docente, desde la reflexión y la colaboración (Cantarero, 2017). Aunque poseen un gran potencial para el logro de mejores resultados, es necesario el desarrollo de estructuras de reflexión y apoyo para generar experiencias de aprendizaje de adultos, enraizados en las dinámicas de trabajo colaborativo de las escuelas (Carpenter y Peterson, 2019). Ser parte de una CAP disminuye el aislamiento común que viven los y las docentes, incrementando el compromiso con los valores de la escuela, generando responsabilidad compartida en el desarrollo de los y las estudiantes, ayudando, incluso, a comprender mejor el rol del y de la docente (Molina, 2005).

Para que una CAP se implemente efectivamente requiere de la articulación de distintas dimensiones (Hord, 1997; Hord *et al.*, 2010; Peña, 2023): a) valores compartidos; b) liderazgo distribuido; c) condiciones estructurales; d) condiciones relacionales; e) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica; f) práctica personal compartida, además de la inclusión de otros focos en la indagación reflexiva, la conformación de redes y la incorporación de otras y otros actores de las comunidades escolares que no necesariamente son docentes (Bolam *et al.*, 2005, en Peña, 2023). Aunque el nombre de las dimensiones puede variar de autor a otro, sus principios bases son compartidos, relacionados con las dimensiones planteadas (Dogan, Tatik y Yurtseven, 2017), las que se describen brevemente a continuación:

**Tabla 1.** Dimensiones de una CAP.

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
<b>Liderazgo compartido y de apoyo.</b>	Prácticas relacionadas con la participación democrática en la toma de decisiones y el nivel de distribución que se hace del poder al interior de la comunidad educativa (Olivier y Hipp, 2010), además implica la capacidad que pueden tener los equipos de gestión y sostenedores de incentivar la participación de los y las docentes en estas decisiones (Vangrieken et al., 2017).
<b>Visión y valores compartidos.</b>	Prácticas vinculadas con el nivel en que las y los distintos actores de la comunidad educativa, docentes, asistentes, directivos, directivas y equipos de gestión comparten una meta y una visión clara y común sobre el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela, lo que es fundamental para la orientación de las prácticas docentes dentro y fuera del aula (Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).
<b>Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica.</b>	Prácticas que fomentan la colaboración y el diálogo entre docentes, lo que implica trabajar en conjunto para la planificación, resolución de problemas y la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, desarrollando colaborativamente conocimientos, competencias y estrategias que pueden aplicar en su trabajo (Cabezas et al., 2021; Olivier y Huffman, 2010; Slegers et al., 2013).
<b>Práctica personal compartida.</b>	Comprende acciones a través de las cuales los y las docentes colaboran para su desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes, con un foco claro en la desprivatización de la práctica docente, haciéndola pública como espacio para la revisión, observación y resolución de problemas de práctica de manera conjunta (Cabezas et al., 2021; Peña, 2023). Sin perder de vista el desarrollo de la capacidad reflexiva de los y las docentes para aplicar mejores prácticas (Slegers et al., 2013). Algunos ejemplos de práctica personal compartida, pueden ser formas de colaboración profunda como la observación entre pares, la mentoría y el estudio de clases (Little, 1990).
<b>Condiciones de apoyo: Relacionales.</b>	Prácticas asociadas al respeto, la confianza, la posibilidad de criticar constructivamente para la mejora y las relaciones interpersonales entre las y los distintos miembros de la comunidad escolar y el clima o cultura dentro de ella (Cabezas et al., 2021; Leclerc et al., 2012; Slegers et al., 2013). Estas condiciones son básicas no solo para el desarrollo de las CAPs, sino también para la generación de confianza; capacidad fuertemente determinada por el liderazgo practicado en la escuela.
<b>Condiciones de apoyo: Estructura.</b>	Se refiere a una variedad de condiciones que tiene la escuela que permiten que existan espacios de comunicación, tiempos asegurados para la reunión de docentes y la posibilidad de colaborar. Estas condiciones también se ven afectadas por factores macrosociales como políticas que entreguen las posibilidades de contar con tiempos y espacios para la realización sistemática de las actividades (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021). De todas formas, estas condiciones de estructura se pueden ver favorecidas por el apoyo que reciben desde los sostenedores u otros agentes externos como otros establecimientos con los que trabajar en red (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).

**Fuente:** Elaboración propia



## Reflexionemos

*Considerando las dimensiones de las CAPs, ¿en cuáles crees que tu establecimiento está logrando las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más trabajo? y ¿por qué?*



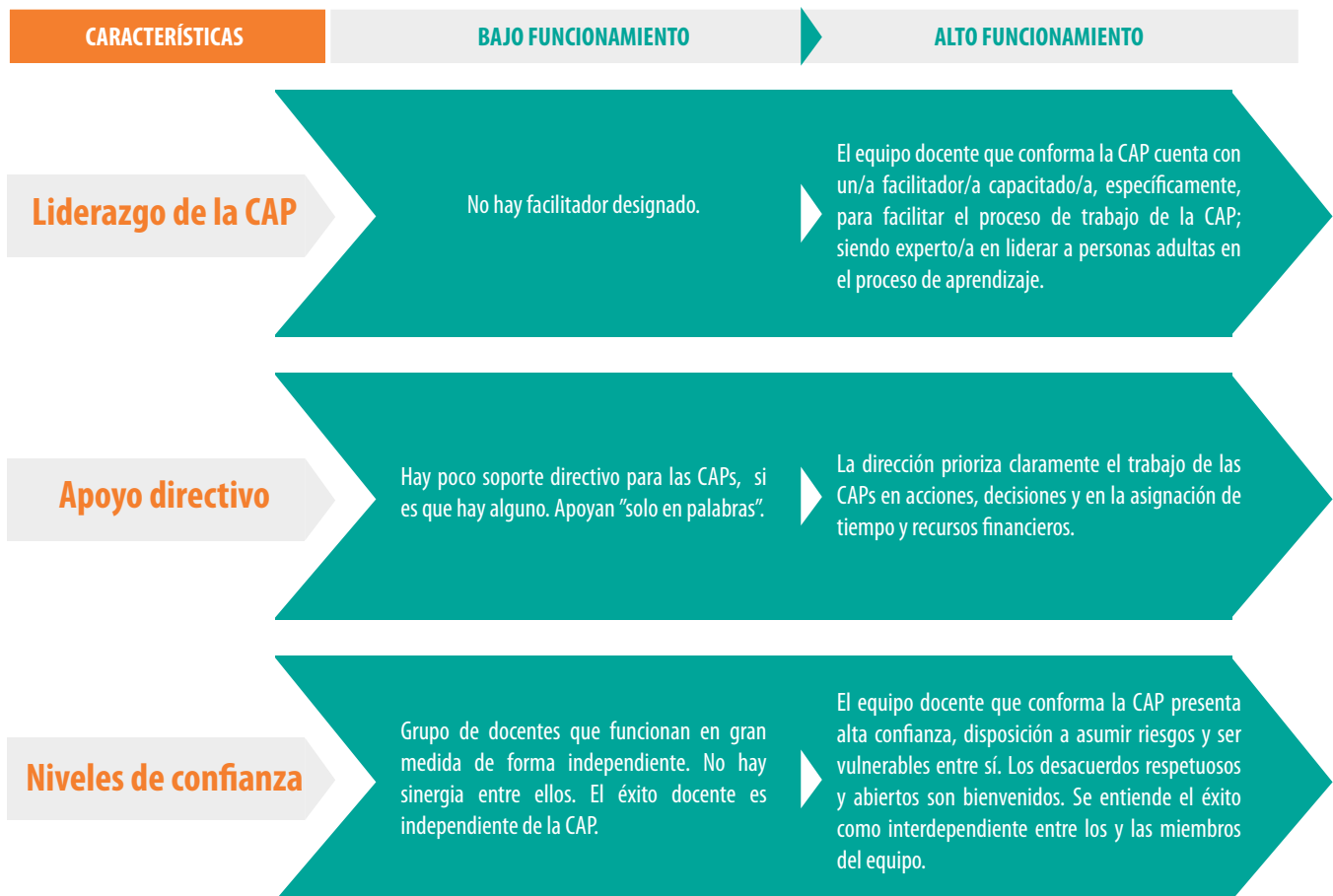
## 2.2 Estadios de desarrollo de una CAP

Las dimensiones anteriores dan cuenta de condiciones y prácticas requeridas para el funcionamiento efectivo de las CAPs. Esto nos muestra el panorama a nivel escuela, pero es clave también entender qué esperamos que suceda en los equipos de docentes que se constituyen en CAPs.

Las CAPs no logran constituirse y ser efectivas de un día a otro. La profundización de su trabajo requiere de un tránsito, donde paulatinamente se van institucionalizando prácticas clave. Distintos autores han identificado los estadios o fases de desarrollo que representan estos tránsitos, que muestran el proceso desde antes de que inicien las CAPs hasta mostrarse cómo podría verse el trabajo de las CAPs en lugares que han logrado su institucionalización (DuFour et al., 2008; DuFour et al., 2010; Olivier et al., 2010).

Venables (2018) plantea una rúbrica de desarrollo de las CAPs, permitiendo que los equipos puedan reflexionar sobre en qué estadio se encuentran respecto a siete grandes características de las CAPs de alto funcionamiento, desde la perspectiva de lo que sucede dentro de los equipos de trabajo de CAPs. Todas estas características se plantean desde un nivel "disfuncional", donde no se observa un desarrollo en el ámbito, mientras que el nivel de alto funcionamiento se trata del desarrollo más alto. Es importante considerar que las categorías son temporales, lo que significa que una CAP puede moverse en cualquier dirección o estado de la rúbrica en el tiempo. A continuación, se presentan las características del nivel máximo de la rúbrica.

Figura 1. Continuo de funcionamiento de las CAPs.



**Profundidad de la conversación**

Todas las discusiones sobre enseñanza y aprendizaje permanecen en la zona de confort, con cuidado de no ofender y mantener la armonía por encima de todo, incluso a riesgo de no hacer lo mejor para los y las estudiantes.

Las conversaciones sustantivas sobre enseñanza y el aprendizaje son rutinarias entre las y los miembros de la CAP. Las y los miembros son reflexivos en sus contribuciones, no temen ahondar en temas que los saquen de su zona de confort y a cuestionar el pensamiento grupal, cuestionando creencias.

**Compromiso con la propuesta**

Significativo descrédito. Compromiso superficial con tareas de la CAP. Tanto el disentimiento pasivo como el agresivo son comunes. Los miembros ven que el tiempo de reunión de la CAP disminuye su tiempo individual. Conversaciones a la salida de EE muy negativas.

Cada miembro no solo ha aceptado el concepto y trabajo asociado a las CAP, sino que es un embajador de la causa, sabiendo el impacto positivo que pueden tener para el aprendizaje de las y los estudiantes.

**Foco de las reuniones**

Las reuniones pueden comenzar debatiendo sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero pronto cualquier tema suscitado por cualquier miembro suscita problemas. Se realiza muy poco trabajo productivo.

El corazón de todas las reuniones es mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes, a través de la mejora de las prácticas docentes. La planificación se lleva a cabo preguntando: ¿Cuál es la mejor manera de enseñar esto para este estudiantado? Es decir, hay un foco en la interacción del núcleo pedagógico, contextualizado a sus aulas particulares.

**Calidad de la colaboración**

Los miembros dominantes presionan su agenda sobre el resto y no son cuestionados. Cuando el equipo "acepta" hacer algo para la próxima reunión, casi la mitad de los miembros no lo hacen, sin consecuencia. Si el aporte de algún miembro mejora como resultado de una reunión, es más por accidente que por diseño.

Todos y todas trabajan de manera interdependiente para producir las mejores lecciones, evaluaciones o intervenciones posibles para el aprendizaje de los y las estudiantes. Los desacuerdos son aceptados; los egos no lo son. Todos y todas se benefician de participar de la CAP. Las reuniones son, sin excepción, relevantes, significativas y productivas.

**Fuente:** Adaptado y traducido de Venables (2011 y 2018).

**Reflexionemos**

*De acuerdo a la figura anterior, ¿en qué nivel de funcionamiento crees que se encuentran las Comunidades de Aprendizaje Profesional en tu centro educativo?*

*Pensando en el trabajo colaborativo desarrollado en su centro educativo: ¿Qué características aún requieren de mayor trabajo para alcanzar un mejor funcionamiento?, ¿qué apoyos necesito para acercarme a un mejor funcionamiento?*

# 3.

## Rol de las y los líderes educativos en la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional

Para que las CAPs impulsen la reforma educativa sistémica, es esencial crear condiciones que fomenten la comprensión, la colaboración y la acción colectiva en todos los niveles (Van Clay et al., 2011). Las y los líderes educativos, tanto del nivel intermedio, directivos escolares, como docentes líderes, tienen un rol fundamental para el éxito de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016), generando las condiciones para una colaboración profesional que transforme las organizaciones en entornos de aprendizaje continuo (Montecinos y Cortez, 2015), donde docentes colectivamente toman riesgos y buscan estrategias audaces para lograr aprendizajes profundos (Datnow y Park, 2019).

Para lograr el potencial que las CAPs prometen, es necesario asegurar condiciones estructurales, construir expectativas y procesos claros y compartidos, proveer apoyo constante y oportunidades de aprendizaje para adultos en las organizaciones educativas. Todas y todos los líderes deben trabajar juntos para abordar los desafíos inherentes al proceso de las CAPs, reconociendo que el momento adecuado para actuar es siempre el presente (DuFour y Fullan, 2013).

Esto implica que las y los líderes del nivel intermedio, directivos escolares y docentes líderes tengan claro lo que, desde su rol, pueden contribuir para el logro del objetivo de una CAP. Es decir, mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. A continuación, se desarrollan los principales aspectos que cada nivel educativo debe abordar para aportar a la mejora sistemática guiada por CAPs.

### 3.1 Rol de las y los líderes intermedios en la formación de una CAP

El mejoramiento sistémico de la educación, por medio de las CAPs, es un proceso de transformación cultural del sistema, que requiere de un fuerte empuje por parte del nivel intermedio<sup>1</sup> (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). El rol del nivel intermedio para potenciar el desarrollo e implementación de CAPs se vincula a proveer de **estructura, condiciones y cultura** que aporten a sostener el proceso de reforma que conllevan. Si crear y mantener escuelas que aprenden a mejorar no es una prioridad en todo el territorio, la efectividad de la escuela dependerá, en exceso, del compromiso heroico de un/a líder o de unos pocos o pocas docentes (Lezotte, 2011 en DuFour et al., 2021), no siendo sustentable a largo plazo.

<sup>1</sup> El nivel intermedio, en Chile, es entendido principalmente como sostenedores educativos, sean estos municipales o privados, Servicios Locales de Educación Pública, así como también los supervisores provinciales del Ministerio de Educación, quienes pueden proveer de apoyo a centros educativos de sus territorios asociados (Zoro et al. 2022).

Para esto, **se sugiere que los niveles intermedios se involucren con docentes y directivos en el desarrollo y liderazgo del proceso de implementación y fortalecimiento de las CAPs**. Aportando en **desarrollar capacidades** en las y los docentes, directivos y su propia organización, el aprendizaje colaborativo; mostrar una **visión clara sobre cómo las CAPs** se ajustan al proceso de mejora del territorio, para que el trabajo de cada CAP aporte a las **metas territoriales**; y proveer de **apoyo diferenciado** de acuerdo a las necesidades particulares de cada centro educativo, para impulsar a avanzar al siguiente paso de su crecimiento como CAPs (Salleh, 2016).

Existen múltiples formas de conceptualizar cómo se provee de las condiciones para el florecimiento y sostenimiento de CAPs a nivel intermedio, las que se puede ver de forma alineada con las dimensiones de las CAPs planteadas en el apartado anterior (Olivier y Huffman, 2016). En términos de **liderazgo distribuido y de apoyo**, la literatura es clara en señalar que para implementar cambios se requiere involucrar a las partes interesadas y tomar decisiones con ellos sobre cómo abordarlos (DuFour y Fullan, 2013). En el contexto anglosajón, donde distritos han estado interesados por instalar el proceso de mejora a través de CAPs a nivel del territorio, las y los líderes que han logrado mejores resultados han impulsado la **apropiación y el apoyo** a través del trabajo con grupos de directivos a nivel distrital. Estos han sido conformados, específicamente, como grupos de estrategia o comités directivos del CAPs (Thessin y Starr, 2011) o se han reconvertido reuniones o redes de directivos en espacios para impulsar el trabajo de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016; Eaker y Keating, 2012; DuFour et al., 2021). Las y los miembros de estos grupos pueden mejorar su comprensión del proceso de CAPs al compartir experiencias y desafíos de sus propias comunidades escolares, adoptando una perspectiva más amplia y enriquecedora del concepto de CAPs y experimentando, en primera persona, procesos de colaboración entre pares. Se convierten en responsables de proveer directrices para el trabajo de las y los docentes en las CAPs y mejorar los procesos asociados, sirviendo como enlaces entre el distrito y las escuelas (Thessin y Starr, 2011; DuFour et al., 2016).

Uno de los roles fundamentales del liderazgo intermedio es construir una **visión compartida de aprendizaje y mejora continua**, junto con un conjunto de estrategias y prácticas para lograr implementarla (Anderson y Rincón-Gallardo, 2021). Las CAPs son una estrategia clave que los territorios pueden abrazar como vehículo para generar esa visión. En estos casos, las y los líderes del nivel intermedio requieren apoyar la comprensión de las CAPs y su aporte a la mejora, así como **comunicar claramente las intenciones y prácticas sobre el proceso de las CAPs** en reuniones y a través de interacciones a lo largo del tiempo, buscando que el proceso de las CAPs quede integrado en la cultura. Para ser capaces de hacer esto, el nivel intermedio requiere tener en sus oficinas un fino entendimiento de las prácticas y procesos que orienten el trabajo de las CAPs, para así poder transmitirlo y modelarlo con claridad (DuFour et al., 2021). Contar con una definición clara de un proceso de indagación compartida y herramientas comunes, es fundamental para la creación de un lenguaje común con significados ampliamente compartidos de conceptos clave (Thessin y Starr, 2011). No basta con difundir y modelar los procesos, es necesario la monitorización constante de la existencia de un lenguaje y visión compartidos, esto se puede realizar durante encuentros de redes o reuniones donde las y los líderes escolares puedan explicar sus acciones en relación a las CAPs y las razones a la base, pudiendo apropiarse y retroalimentar el proceso entre pares

y niveles (Pirtle y Tobia, 2014).

La literatura es clara en señalar que desde el nivel intermedio se requiere liderar dando autonomía y, a la vez, generando responsabilización y propósitos claros (DuFour et al., 2016). DuFour y sus colaboradores (2021) hablan de un **liderazgo simultáneamente flexible y firme**, donde se fomenta la autonomía y la creatividad de los equipos dentro de un marco territorial que especifica prioridades y parámetros claros y específicos. Esto implica que establecen “desde arriba” principios y prácticas que esperan ver en las CAPs de las escuelas, al mismo tiempo que se provee de amplia libertad, múltiples apoyos y herramientas para que las escuelas puedan implementar de la forma que mejor los beneficie y haga sentido, confiando en sus conocimientos y experiencia.

Al mismo tiempo que el nivel intermedio exige, tiene la responsabilidad de brindar la capacidad y apoyo para cumplir con lo que pide (Van Clay et al. 2011). Esto implica que el nivel intermedio debe trabajar con las y los líderes escolares para **identificar el apoyo y los recursos específicos** que necesitarán para lograr lo que se les exige, y estar a la altura de brindar el apoyo y los recursos necesarios. Esto conlleva **establecer relaciones de confianza** y bidireccionalidad, donde las partes se sientan seguras para poder solicitar apoyos y resolver dudas, dejando claro que están ahí para trabajar en conjunto (Olivier y Huffman, 2016; DuFour y Fullan, 2013). Dentro de las **condiciones de apoyo estructurales** que requieren asegurar se encuentra el apoyo en la creación de horarios y tiempos necesarios para la colaboración sobre enseñanza y aprendizaje. Además, se deben establecer estructuras que fomenten la colaboración continua entre niveles del sistema, como redes o reuniones entre directivos (Olivier y Huffman, 2016).

Parte de la responsabilidad del liderazgo es ayudar a otros a desarrollar la capacidad de tener éxito en lo que se les pide que logren (DuFour et al., 2016). Por ello, el **acompañamiento y desarrollo de capacidades** de las y los directivos es esencial para garantizar que estén preparados para liderar y apoyar el proceso de las CAPs. Para ello, las escuelas requieren un acompañamiento sistemático, que contemple estrategias basadas en el aprendizaje de adultos, como fomentar la agencia de las y los líderes escolares, desarrollar un trabajo conjunto, modelar prácticas, desarrollar conversaciones constructivas, conectar con otros recursos, blindar el foco en lo pedagógicos de posibles distracciones externas y la diferenciación en el acompañamiento (Honig y Rainey, 2020).

Poder movilizar un cambio cultural implica que el nivel intermedio no sólo tenga un discurso sobre CAPs, sino que sea capaz de **practicar lo que predica**. Por ello, a nivel de oficinas territoriales es necesario reorientar su propio trabajo en el aprendizaje, creando sus propias CAPs en ellas y así modelar lo que esperan de las y los docentes en el aula (DuFour et al., 2016). La literatura sobre distritos efectivos en implementar CAPs sugiere que el **aprendizaje colaborativo** se promueva modelando sistemáticamente esta práctica en el nivel intermedio y directivo antes de llegar a las y los docentes (Pirtle y Tobia, 2014; Thessin y Starr, 2011). Se deben proporcionar múltiples recursos y herramientas para aprender sobre el concepto y procesos asociados a las CAPs, formación de líderes de equipos de gestión y docentes líderes, así como asistencia técnica externa en las etapas iniciales de las CAPs. Asimismo, es clave poder proveer estructura para compartir entre centros educativos, promoviendo el aprendizaje lateral (DuFour et al., 2021). En estas instancias -pudiendo tratarse de redes, CAPs entre directivos, CAPs de personal de nivel intermedio- es clave brindar oportunidades constantes y sistemáticas para que sus miembros analicen evidencias de sus propias

prácticas de forma colaborativa, aportando al desarrollo de la **práctica personal compartida** (Olivier y Huffman, 2016). Es necesario que todos los niveles experimenten aquello que las y los docentes se espera que realicen, por lo que propiciar estos espacios, desde el nivel intermedio, es fundamental para generar una comprensión profunda del alto grado de confianza que requiere y se desarrolla al hacer esto. La observación y retroalimentación entre escuelas, por medio de caminatas pedagógicas o visitas a reuniones de otras CAPs, es una práctica efectiva para fomentar esto (Olivier y Huffman, 2016; Pirtle y Tobia, 2016).

Una dimensión clave del trabajo del nivel intermedio en el apoyo a las CAPs se vincula con proveer de un **enfoque de uso de datos** (Olivier y Huffman, 2016; Van Clay et al., 2011). Esto implica que el nivel intermedio sea capaz de proveer sistemas de gestión y rápido acceso a datos relevantes para las CAPs, como datos de resultados de aprendizaje. Un rol fundamental es poder modelar el uso efectivo de los datos desde las y los profesionales de este nivel, generar acompañamientos basados en datos, entregando orientaciones para realizar conversaciones y talleres de análisis de datos en las escuelas, así como generando instancias de desarrollo profesional que aumenten la literacidad de las personas para el uso de datos. Para modelar el uso de datos, es necesario que en las reuniones con directivos, espacios de redes e instancias de encuentro con las comunidades en general, se propicien espacios para facilitar debates sobre datos (Olivier y Huffman, 2016).



## Reflexionemos

### Nivel escolar:

***Pensando en el liderazgo del sostenedor y supervisores externos:***  
*¿es una prioridad para este nivel el desarrollo de CAPs?, ¿en qué dimensiones evidencias apoyo del nivel sostenedor y/o supervisores para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más apoyo?, ¿cómo puedo pedir más apoyo?*

### Nivel intermedio:

*¿Es una prioridad para su organización el desarrollo de CAPs en los centros escolares del territorio?, ¿en qué dimensiones cree que está brindando un apoyo adecuado para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren fortalecer el apoyo?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?*

## 3.2 Liderazgo directivo

En esta sección se habla de liderazgo directivo, lo cual refiere a las prácticas de equipos directivos, refiriéndose como mínimo al trabajo de directores, directoras y jefes y jefas de UTP. Sin embargo, la mayoría de los estudios hablan sobre el rol de las y los directores en las CAPs. En el contexto anglosajón, de donde proviene la mayor parte de la literatura sobre CAPs, existe evidencia relevante sobre las prácticas y capacidades de las y los directores escolares en el desarrollo de las CAPs, estableciéndose como un rol clave para su desarrollo. La estructura organizacional en dichas latitudes posiciona a directores y directoras como la figura clave del liderazgo pedagógico y responsable final de las decisiones estratégicas y pedagógicas. En el contexto chileno, el liderazgo directivo es repartido, teniendo las y los jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) un rol clave en los procesos pedagógicos, llegando incluso a afirmarse que el liderazgo directivo en Chile se organiza en una estructura bicéfala (Aravena y Quiroga, 2019). Considerando que la literatura refiere a las prácticas de liderazgo pedagógico que en Chile se distribuyen entre, al menos, director/a y jefe/a de UTP, se entenderá que se está interpellando al equipo directivo en el caso chileno.

De acuerdo a la evidencia empírica, el liderazgo directivo debiera ser pedagógico en algunos momentos de su ejercicio, pero, a su vez, se espera que sea capaz de empoderar a las y los docentes, desarrollando la autonomía colectiva de los equipos en un marco de actuación predefinido (DuFour et al., 2021). Para McLaughlin y Talbert (2006), una comunidad de aprendizaje fuerte se desarrolla cuando un director o una directora renuncia a las medidas de control y apoya la construcción de otros liderazgos. Esto implica distribuir sus atribuciones generando la autonomía de otras y otros líderes, junto con delegar la autoridad; desarrollar la toma de decisiones en forma colaborativa y dejar de ser quien soluciona los problemas en forma central (Louis et al., 1996). En esta misma línea, Lieberman (1995) concluye que un director o directora efectiva trabaja como *partner* con las y los docentes, involucrándose en la búsqueda colectiva de posibilidades de mejora de la escuela.

Por otra parte, las CAPs requieren el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un enfoque de liderazgo pedagógico, centrado en el desarrollo de docentes y estudiantes, no así en la microgestión (observaciones de clases, evaluación docente y retroalimentación) de los aprendizajes (Fullan y Quinn, 2016). Pues la dirección escolar no cuenta con el tiempo para el despliegue de esa práctica permanente, sino para proyectar su trabajo en las orientaciones y la generación de conocimiento conjunto entre líderes, docentes y la comunidad. En palabras de DuFour y Mattos (2013 en DuFour et al. 2021), "Un profesor de álgebra tiene más posibilidades de ser más eficaz cuando trabaja semanalmente con otros profesores de álgebra para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, que cuando es observado por un ex profesor de estudios sociales cuatro veces al año" (p. 40).

Hord (2017) haciendo referencia a los Estándares de Liderazgo (Professional Learning Association), señala tres dimensiones fundamentales para la gestión del cambio y la mejora escolar:

- Desarrollar capacidades para aprender a aprender. Proceso que implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la toma de decisiones sobre desarrollo profesional a partir de estándares definidos.
- Abogar por el aprendizaje profesional, articulando el aprendizaje de estudiantes y docentes, promoviendo procesos formativos de alta calidad.

- Crear sistemas de apoyo, que focalicen la eficacia del aprendizaje profesional, preparando equipos para la colaboración efectiva capaz de crear altas expectativas para el aprendizaje profesional.

Hacer lo anterior requiere de la instalación de una visión de mejora continua, procesos claros para poner esto en marcha, desarrollo de capacidades, provisión de tiempos y recursos, así como monitoreo y constante entusiasmo y motivación por parte de las y los directivos escolares (Vaillant, 2019). En un estudio realizado en un distrito de Estados Unidos, se logró identificar que las diferencias en los logros de las CAPs se debían principalmente al trabajo de directivos escolares (Thessin, 2019). La investigación encontró que, a pesar de que el nivel intermedio brindó apoyo a todas sus escuelas por igual para implementar CAPs, se produjeron grandes disparidades en el desarrollo de éstas entre las escuelas del mismo territorio luego de dos años, atribuyendo estas diferencias al trabajo de las y los directivos (Thessin, 2019). La provisión de tiempo para que las y los docentes se reúnan, una estructura de equipos de trabajo y aprendizaje profesional, proporcionado por la oficina del distrito, eran insuficientes para asegurar el establecimiento de CAPs de alto funcionamiento (Thessin, 2015). Fueron prácticas específicas, realizadas por los directivos en apoyo a las CAPs, las que marcaron la diferencia. Las y los directivos que lograron CAPs efectivas compartían enfocarse en asegurar lo siguiente (Thessin, 2019):

1

**Comunicación de expectativas claras para el trabajo de las CAPs:** Para esto, las y los directores se aseguraban de tener un claro dominio de los procesos de indagación colaborativa y protocolos propios de una CAP, para poder orientar el trabajo de los y las docentes, así como marcar ciertos tiempos, solicitando que las CAPs se pusieran una meta y generando hitos para monitorear su avance. La literatura señala que algunos y algunas directivas asistían a algunas reuniones de las CAPs, participando como un o una docente más, de forma de poder retroalimentar el proceso. En otros casos, los y las directivas realizaban reuniones con los y las docentes líderes de cada CAP, para monitorear el trabajo, proveer retroalimentación, generar comunicación entre equipos y construir una visión compartida de mejora, alineada entre las metas de cada CAP y los planes de mejora a nivel escuela.

2

**Provisión de aprendizaje profesional en las escuelas sobre CAPs:** Además de proveer orientaciones claras sobre las expectativas del trabajo de las CAPs, los y las directivas de escuelas con CAPs efectivas se preocupaban activamente de desarrollar las capacidades de sus docentes para aprender colaborativamente. Para hacer esto, los y las directoras del mencionado estudio realizaban prácticas como desarrollar ciclos constantes de talleres para preparar a sus docentes, donde además de explicar la teoría, generaban experiencias para modelar herramientas y protocolos que potencian el trabajo de las CAPs, como desarrollar discusiones basadas en datos, examinar evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes en conjunto o desarrollar cafés mundiales. Además, algunas y algunos directores les dieron la oportunidad a sus docentes de participar en talleres y seminarios sobre CAPs fuera de la escuela. Otra práctica relevante de las y los directivos para proveer instancias de aprendizaje a los y las docentes era que, a través de la participación en



las CAPs, pudieron identificar qué necesitaban aprender mejor los y las docentes para mejorar su trabajo como CAP y, a partir de ello, generar nuevos talleres para proveer de conocimientos y herramientas que pudiesen apalancar ese trabajo.

3

**Establecimiento de una cultura escolar centrada en el aprendizaje y la colaboración:** En escuelas con CAPs efectivas las y los directivos se aseguraron de construir un ambiente de colaboración y confianza. Para esto, las y los directivos proveyeron de dirección y, a la vez, autonomía. Por ejemplo, orientando a los equipos a que debían ponerse una meta y cumplirla, pero dando el espacio para que fueran las y los docentes quienes definan su meta, de acuerdo a lo que ellos y ellas necesitasen trabajar, confiando en que se esforzarán en lograrla. Se identifica, también, que las y los directivos de centros educativos con CAPs efectivas se preocupan de generar instancias donde la toma de decisiones es participativa y se modela un trabajo colaborativo en todas las instancias de reunión. Por ejemplo, en la reuniones del profesorado o talleres de formación ampliados, se diseñan para desarrollar trabajo en grupos y deliberar en conjunto, llegando a las metas de cada reunión en conjunto. Instalar culturas de liderazgo distribuido y confianza en el trabajo de las y los docentes resulta fundamental para romper la forma aislada de trabajar e instalar los beneficios de la colaboración (Leithwood et al., 2020).

Otro punto importante, es poder distribuir el liderazgo, para lo que es fundamental que las y los líderes puedan ayudar a las y los docentes a aprender a liderar (DuFour et al., 2021). Para ello, se sugiere desarrollar a docentes líderes, con una alta motivación y validación de sus pares, para facilitar las discusiones y guiar a sus pares en reuniones de CAPs. Siendo agentes clave en el desarrollo profesional de sus pares. Los y las directivos, tal como todas y todos los líderes educativos, deben tener una responsabilidad con quienes se ponen en una posición de liderar, brindarles retroalimentación y apoyo a medida que avanzan.



## Reflexionemos

### Nivel escolar:

*Pensando en el liderazgo del equipo directivo, ¿qué prácticas de liderazgo crees que se están logrando realizar de forma efectiva?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué prácticas necesitan más trabajo?*

### Nivel intermedio:

*Pensando en el liderazgo de los equipo directivos de mi territorio, ¿qué acciones realizo para identificar las prácticas de liderazgo que requieren fortalecer las y los directivos de los centros educativos?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué acciones realizo para fortalecer las prácticas de liderazgo directivo que permiten el desarrollo de CAPs efectivas?*

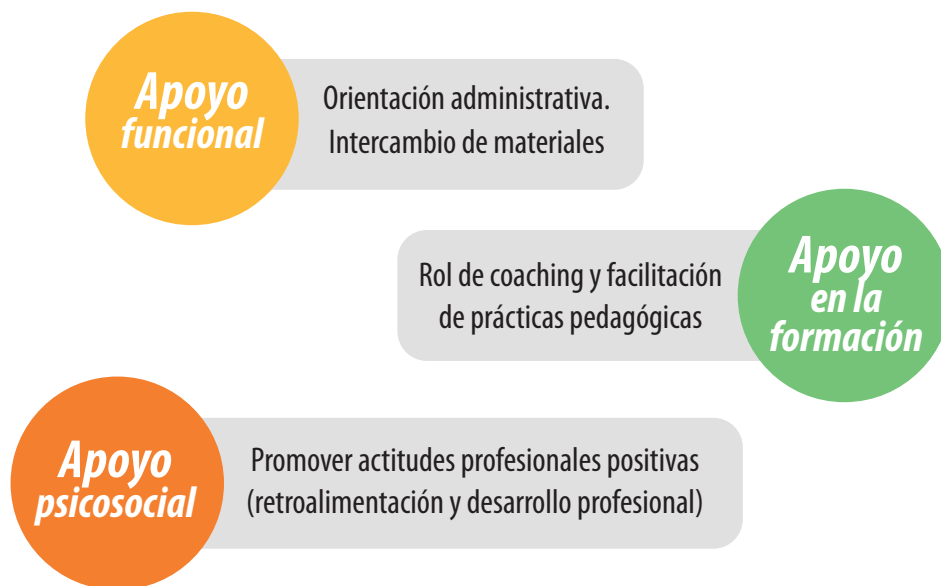
### 3.3 Liderazgo docente

En el contexto de desarrollo de una CAP, el rol que juegan las y los docentes es fundamental. En tanto, son quienes participan de una CAP y, a la vez, facilitan dichos espacios de desarrollo profesional. En este ámbito, son pocos los estudios que exploran el desarrollo de docentes líderes en el contexto de una CAP, más aún en el contexto latinoamericano. Chen y Zhang (2022), en un estudio de una escuela secundaria de Shangai, identificaron que estos son reconocidos por su experiencia profesional y ejercen prácticas de liderazgo influyente en la orientación de su asignatura o especialidad en que se desempeñan.

Si bien el liderazgo docente no ha sido estudiado de forma profunda, como en otros roles dentro de la escuela, existen variados estudios que han abordado este tema. La revisión sistemática de literatura, desarrollada por Harris et al. (2017), reconoce una variada definición de este concepto, pero todas coinciden en cuatro categorías clave: 1) poseen influencia sobre sus pares y no desde un rol formal, posicionándose como fuentes de innovación y cambio; 2) movilizan la colaboración, como una acción más allá de sus propias aulas, a través de CAPs, o bien estructuras informales; 3) aspiran no sólo a la excelencia de su práctica docente, sino a nivel de la escuela, aportando al cambio institucional; 4) comprenden que su quehacer tiene impacto en los resultados de aprendizaje.

Las formas de influencia de los y las docentes líderes con sus pares se da principalmente vinculada al apoyo (Cherubini, 2007; Collinson, 2012; Fairman y Mackenzie, 2015). Éste se puede organizar a partir de tres modalidades (Harris et al., 2017), como se observa en la siguiente figura:

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia con base a Harris et al., 2017.

Ahora bien, al pensar en las y los líderes docentes de una CAP, se abre una primera consideración: *¿Cómo se define a estos y estas docentes?*. En este sentido, Bush (2015) señala que las y los líderes docentes son nombrados formalmente o emergentes, siendo el primero parte de la estructura formal con un cargo determinado, mientras que el segundo es de carácter informal. Ambos son parte de una estructura de liderazgo distribuido. Es complejo poder establecer estrategias de desarrollo profesional docente bajo un rol de autoridad posicional de docentes, esta estructura puede generar conflictos y limitar los liderazgos emergentes (Harris, 2005). Por tanto, un primer elemento clave es propiciar estrategias que permitan no imponer el liderazgo de docentes a través de nombramientos, si estos no son reconocidos por sus pares.

Algunos estudios han podido profundizar sobre las prácticas y/o capacidades que los y las docentes, que lideran CAP, han tenido que desplegar a través de distintas experiencias de desarrollo. La investigación de York-Barr y Duke (2004), clasifica las prácticas de liderazgo docente en siete categorías, que precisan un perfil diverso y complejo como se aprecia en la siguiente figura:

**Figura 3.** Categoría de prácticas de liderazgo docente en el contexto de una CAP.



*Fuente:* Elaboración propia con base a York-Barr y Duke, 2004.

Por otra parte, Day y Harris (2003) identifican cuatro roles funcionales de docentes líderes, en el contexto de la escuela. El primero, considera una mirada articuladora que permite traducir los principios de la mejora escolar en las prácticas individuales de aula. Por otra parte, y en relación a la vinculación con sus pares, se espera que puedan movilizar al profesorado para trabajar en colaboración hacia un objetivo colectivo. Otra línea, tiene que ver con una perspectiva de reconocimiento profesional, al actuar como fuente de experiencia e información respecto a los procesos educativos. Finalmente, un aspecto clave es forjar relaciones estrechas con sus colegas que permitan la generación de aprendizaje.

En complemento, Venables (2018) propone una serie de responsabilidades que implica el rol de un o una docente líder en el contexto de una CAP. Esto implica elementos de carácter relacional, como acciones vinculadas al desarrollo profesional docente, tales como:

- 1 Guiar a la comunidad hacia los objetivos que se han planteado.
- 2 Formular preguntas que inciten a la reflexión, que cuestionen el pensamiento convencional y lleven las conversaciones a un nivel más profundo.
- 3 Mantener la seguridad emocional de las y los miembros de la comunidad durante las conversaciones.
- 4 Garantizar que se escuchen todas las voces.
- 5 Promover y modelar la honestidad y el respeto en las conversaciones.
- 6 Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar cuando esté “atascada”.
- 7 Mediar en los desacuerdos y ayudar a la comunidad a navegar por “las aguas a veces turbulentas” de la dinámica interpersonal.
- 8 Trabajar por el bien de la comunidad.
- 9 Ser capaz de dar un paso atrás, sobre todo cuando nos vemos arrastrados emocionalmente a una dinámica de grupo problemática.
- 10 Trabajar por el bien de la comunidad.

De este modo, el rol del o de la docente líder se presenta como un actor clave en el desarrollo de las CAP. Con foco, principalmente, en la generación de relaciones y actividades que promuevan el aprendizaje entre pares, así como el desarrollo de un rol ejemplar en materia de innovación, aporte a la mejores escolar y la comprensión del currículum escolar.



### Reflexionemos

*En atención al rol de directivos y docentes en el desarrollo de una CAP, ¿qué capacidades se requieren fortalecer al emprender el desarrollo de una CAP?, ¿cómo se puede articular el trabajo del docente líder con el liderazgo de directivos en un centro educativo que se proyecta como CAP?*

## 4. Reflexiones finales

Crear y sostener comunidades educativas que aprenden, requiere dejar atrás la mirada de que los y las docentes carecen de algo, que tiene que ser entregado por algún agente externo (Ávalos, 2007). El objetivo es pasar a una visión donde podamos identificar las capacidades y recursos que tenemos para poder movilizar los aprendizajes, tanto de los y las docentes, como de los y las estudiantes.

El desarrollo de una CAP supone la articulación de distintos elementos vinculados a la cultura escolar basada en la colaboración, comprensiones y sentidos comunes respecto del aprendizaje y sobre cómo desarrollarlo, así como también condiciones estructurales que permitan el desarrollo profesional docente. De este modo, los esfuerzos para su funcionamiento dependen no sólo de la escuela en sí misma, sino del sistema educativo que apoya y sostiene su implementación, a través de recursos y fortalecimiento de capacidades pertinentes, así como el reconocimiento que desde la escuela es posible generar cambios.

Para el desarrollo de una CAP se requiere la instalación de una práctica sistémica que permita el desarrollo de capacidades, como la distribución del poder a través de mecanismos de participación y autonomía. Donde confluyen los esfuerzos de líderes que cumplen cargos directivos en la escuela, docentes líderes de sus centros, así como el liderazgo intermedio ejercido por sostenedores y otras y otros actores educativos.

Cuando líderes educativos y docentes se ven a sí mismos como agentes de cambio, y trabajan juntos para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollan la creencia compartida de que sí se puede mejorar. Sintiendo colectivamente seguros de que sus acciones logran un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

El fortalecimiento de capacidades para el desarrollo de una CAP se observa como una necesidad en los distintos niveles (docentes, directivos y sostenedores). Lo anterior implica, entre otros elementos, el cambio en las lógicas de acompañamiento a los centros educativos, la autonomía de directivos en la gestión de recursos, ajustes en los roles -sobre todo directivo- que se comprendan como movilizadores del aprendizaje de la escuela en su conjunto.

# Referencias

Anderson, S. y Rincón-Gallardo, S. (2021). Learning to Lead School Districts Effectively. Ohio Inclusive Instructional Leadership. Disponible en: [https://ohioinclusiveinstructionalleadership.org/wp-content/uploads/2023/05/Anderson-Rincon-Gallardo\\_Lit-Review\\_final.pdf](https://ohioinclusiveinstructionalleadership.org/wp-content/uploads/2023/05/Anderson-Rincon-Gallardo_Lit-Review_final.pdf)

Aravena, F. y Quiroga, M. (2019). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile, *International Journal of Leadership in Education*, 22:6, 670-684, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492022

Bellibas, M.; Bulut, O. y Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education* 43(3), 353–374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>

Blitz, C. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>

Bolam, R., McMahon, AJ., Stoll, L., Thomas, SM., Wallace, M., Greenwood, AM., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., y Smith, MC. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES, GTCe, NCSL. <http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf>

Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill; Open University Press.

Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral y J. Alves (Orgs.). *Promoção do sucesso escolar – uma visão integrada* (págs. 47-68). Fundação Manuel Leão.

Busch, T. (2015). Teacher leadership: Construct and Practice. *Educational Management Administration & Leadership* <https://doi.org/10.1177/1741143215592333>

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

Cantarero, M. (2017). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Madrid, España.

Carpenter, R. y Peterson, D.S. (2019). "Using Improvement Science in professional learning communities: From theory to practice." (pp. 275-294). In R. Crowe, B. N.

Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266.

Coggshall, J. C. (2012). Toward the effective teaching of new college- and career-ready standards: making professional learning systemic. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2012/05/toward-effectiveteaching.pdf>

Chen, L. y Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leader in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>

Cherubini, L. (2007). Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction. *Professional Educator*, 29(1), 1-12.

Datnow, A. y Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.

Day, C. y Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Boston: Springer-Kluwer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32)

Dirección de Educación Pública. (2022). Fundamentos Modelo de Capacidades para el Apoyo Técnico - Pedagógico versión ajustada 2022. MINEDUC, Chile.

Dogan, S., Tatık, R. Ş. y Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1203–1229. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0479>

DuFour, R., Eaker, R. y DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R. (2015). *Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform*. Bloomington: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*, (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. y Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R. y Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.

Eaker, R. y Keating J. (2012). *Every school, every team, every classroom: District leadership for growing Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Fairman, J. C. y Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.



Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>

Harris, A. (2005). Liderazgo de los profesores: ¿Más que un mero factor de bienestar?. *Leadership and Policy Schools* 4(3). 201-219 <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>

Harris, A., Ng, D., Jones, M. y Ngye, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En Weinstein, J. y Muñoz, G., (Ed). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Diego Portales.

Hipp, K. y Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects*.

Honig, M y Rainey, L. (2020). *Supervising Principals for Instructional Leadership: A teaching and learning approach*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Disponible en: <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hord, S., Roussin, J. y Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.

Hord, S. M. (2016). Learning together for leading together. En K. Louis, S. Hord y V. von Frank (Eds.) *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Leadership* (pp. 37-55).

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14. doi: <https://doi.org/10.22230/ijepl.2012v7n7a417>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1–17). New York: Teachers College Press.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations)

Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*. 105. 913-945. 10.1111/1467-9620.00273.

Louis, K. S., Marks, H. M., y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.

McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.

Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.

Montecinos, C. y Cortez, M. (2015) Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docentes. *Revista Docencia*, 55, 52-61.

Olivier, D. y Huffman, J. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools, *Asia Pacific Journal of Education*, 36:2, 301-317, DOI: 10.1080/02188791.2016.1148856

Olivier, D. F. y Hipp, K. K. (2006). Leadership Capacity and Collective Efficacy: Interacting to Sustain Student Learning in a Professional Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1177/105268460601600504>

Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.

Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Pirtle, S. S. y Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL Insights*, 2(3).

Reeves, D. y DuFour, R. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69–71.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: educational change as social movement*. Routledge.

Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300.

Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. y Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A Multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118–137. 10.1086/671063

Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas. Berkshire, UK: Open University Press.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-12.

Pfeffer, J. y Sutton, R. I. (2006). Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management. Boston: Harvard Business School Press.

Thessin, R. A. (2015). Learning from one urban district: Planning to provide essential supports for teachers' work in professional learning communities. *Educational Planning*, 22(1), 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208550.pdf>

Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463-483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>

Thessin, R. A. (2021). The Principal's Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. *Educational Planning*, 28(2), 7-25.

Thessin, R. A. y Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities districtwide. *Kappan Magazine*, 92(6), 48-54.

Vaillant, D. (2019) Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1) 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

Van Clay, M., Soldwedel, P. y Many, T. (2011). *Aligning School Districts as PLCs*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.00>

Venables, D. R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*. Corwin Press.

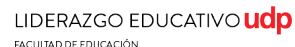
Venables, D. (2018). *Facilitating teacher teams and authentic PLCs: The human side of leading people, protocols, and practices*. Alexandria, VA: ASCD.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Zoro, B., Uribe, M. y Sánchez, B. (2022). *Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.



Una alianza de:



Institución asociada:



[www.celider.cl](http://www.celider.cl)