



Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje

Teaching Practices Linked to the Development of Professional Learning Communities

Práticas docentes vinculadas ao desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem

Felipe Sepúlveda* 

Carolina Aparicio-Molina** 

Para citar este artículo: Sepúlveda, F. y Aparicio-Molina, C. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16959>



Recibido: 28/06/2022
Evaluado: 13/03/2023

pp. 382-402

N.º 91

382

* Doctor en Liderazgo y Administración Educacional, University of Mary Hardin-Baylor, Texas, EE. UU. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MiNSoL, Concepción, Chile. fsepulveda@ucsc.cl

** Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. caparicio@ucsc.cl

Resumen

La profesión docente es una actividad clave para el desarrollo de la sociedad; por lo tanto, el análisis de las condiciones laborales de los docentes se ha convertido en un tema de gran importancia debido a los desafíos e implicancias que debe enfrentar el profesorado. Un factor relevante que permita dar respuesta a las múltiples demandas requiere que el profesorado pueda avanzar en la conformación de prácticas multidisciplinares, así como la disposición para el trabajo colaborativo. En este artículo de investigación se analiza la cultura de trabajo colaborativo docente, considerando las dimensiones que son identificadas como relevantes para promocionar una cultura escolar que promueve el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA). De esta forma, se utiliza una estrategia metodológica mixta donde se registra información sobre prácticas pedagógicas vinculadas al desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo y los desafíos que el profesorado identifica para la implementación de una CPA en sus establecimientos escolares. 52 docentes de 16 establecimientos de educación secundaria participaron en el estudio. Con base en las seis dimensiones que caracterizan el desarrollo de una cultura escolar colaborativa, los resultados evidencian diferencias en la implementación de prácticas pedagógicas que promueven una cultura escolar tradicional o vinculada a una CPA. De la misma manera, se identificaron diferencias entre la percepción de los docentes y miembros del equipo directivo. Finalmente, los resultados de esta investigación pueden ser de gran utilidad para la toma de decisiones que impacten en la cultura organizacional y que permitan avanzar hacia la conformación de una CPA efectiva.

Palabras clave

cultura; ambiente de trabajo; práctica educativa; formación profesional

Keywords

culture; work environment; educational practice; professional development

Abstract

The teaching profession is a key activity for the development of society. Therefore, the analysis of the working conditions of teachers has become a topic of great importance due to the challenges and implications that teachers must face. A relevant factor that allows responding to multiple demands requires that teachers can advance in implementing multidisciplinary practices, as well as the disposition for collaborative work. In this article research, the culture of collaborative teaching work is analyzed, considering the dimensions that are identified as relevant to promote a school culture that encourages the development of a Professional Learning Community (PLC). In this way, a mixed methods strategy is used registering information on pedagogical practices linked to the development of a collaborative work culture and the challenges identified by teachers for the implementation of a PLC in their schools. 52 teachers from 16 secondary schools participated in the study. Based on the six dimensions that characterize the development of a collaborative school culture, the results show differences in the implementation of pedagogical practices that promote a traditional school culture or one linked to a PLC. In the same way, differences were identified between the perception of teachers and members of the leadership team. Finally, the results of this research can be extremely useful for decision making in relation to the elements linked to the organizational culture that must be stimulated to move towards forming an effective PLC.

Resumo

A profissão docente é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade; portanto, a análise das condições de trabalho dos professores tornou-se um tema de grande importância devido aos desafios e implicações que os professores devem enfrentar. Um fator relevante que permite responder às múltiplas demandas requer que os professores possam avançar na implementação de práticas multidisciplinares, bem como na disposição para o trabalho colaborativo. Neste artigo de pesquisa, a cultura do trabalho docente colaborativo é analisada considerando as dimensões identificadas como relevantes para a promoção de uma cultura escolar que promova o desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem (CPA). Desta forma, utiliza-se uma estratégia metodológica mista, registrando informações sobre práticas pedagógicas vinculadas ao desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo e os desafios identificados pelos professores para a implantação de um CPA em suas escolas. Participaram do estudo 52 professores de 16 escolas secundárias. Com base nas seis dimensões que caracterizam o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, os resultados mostram diferenças na implementação de práticas pedagógicas que promovem uma cultura escolar tradicional ou vinculada a um CPA. Da mesma forma, foram identificadas diferenças entre a percepção de professores e membros da equipe de liderança. Por fim, os resultados desta pesquisa podem ser muito úteis para a tomada de decisões em relação aos elementos ligados à cultura organizacional que devem ser estimulados para avançar na formação de um CPA eficaz.

Palavras-chave

cultura; ambiente de trabalho; prática educativa; formação profissional

Introducción

Dada la relevancia que tiene el aporte del trabajo del profesorado al desarrollo de sus comunidades, se requiere asegurar una sólida formación profesional. Si bien existen avances importantes respecto a planes de formación docente que establecen los contenidos disciplinarios mínimos para la obtención del grado académico que permita el ejercicio docente, tras obtener el grado de licenciatura o profesional, se presentan grandes desafíos para docentes nóveles y experimentados. Así, las condiciones laborales del profesorado se han convertido en un tema de gran importancia debido a los desafíos e implicancias del desarrollo de la profesión.

En las últimas décadas, el ejercicio de la profesión docente se ha complejizado al alero de la implementación de políticas centradas en la estandarización, la utilización de datos, el fomento del uso de la tecnología de manera superflua y estrategias de evaluación de desempeño que fomentan el trabajo individual (Hargreaves y Fullan, 2014). Esta es la situación de muchos países latinoamericanos que han utilizado como referente políticas de este tipo implementadas en los Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra, basadas en la rendición de cuentas, que tienden a sobrevalorar la estandarización de procesos vinculados a la labor educativa, causando una pérdida de la autonomía docente y tensionando su identidad profesional (Riquelme *et al.*, 2018). Así, un efecto inesperado de las políticas de rendición de cuentas es que los docentes tienden a perder autonomía en relación a qué contenidos enseñar, lo que desprofesionaliza su labor (Assaél *et al.*, 2018). Es así como el profesorado tiende a manifestar la sensación de no ser tratados como profesionales o tener muy limitadas posibilidades de desarrollo profesional, lo que se alza como una de las principales razones para abandonar la profesión (González-Escobar *et al.*, 2020). Una de las consecuencias de este tipo de reformas educacionales se ha evidenciado a través del desinterés en continuar trabajando en el campo educativo. Un estudio reciente reportó que en Estados Unidos anualmente un 16 % de los docentes decide dejar sus trabajos, de ellos un 30 % decide voluntariamente dejar de trabajar en el campo de la educación (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). En esta línea, se espera que para el año 2030 exista un gran déficit de docentes en los sistemas escolares de gran parte del mundo (Unesco, 2016). Es por esto que se hace necesario prestar atención a los factores organizacionales que pueden promover la retención de los docentes en la profesión.

Por otro lado, una de las actuales problemáticas con relación al trabajo docente son los elevados niveles de estrés laboral vinculados al ejercicio de la profesión. Al respecto, en los últimos años ha cobrado relevancia estudiar las implicancias del síndrome de *burnout* en los docentes, puesto que se ha identificado como uno de los factores que explicarían el

abandono de la profesión (Madigan y Kim, 2021). El síndrome de *burnout* se desarrolla gradualmente en la medida en que el individuo percibe su trabajo como insatisfactorio y poco motivante, provocando la sensación de falta de logros, enajenación del trabajo y agobio (Saloviita y Pakarinen, 2021). Se indica que, a nivel global, el aumento de las cargas laborales de los docentes asociados a las exigencias impuestas en el logro de resultados académicos de los estudiantes, sin necesariamente un aumento de los recursos disponibles, ha tenido una implicación en el aumento de la prevalencia del síndrome de *burnout* de los docentes (García-Arroyo *et al.*, 2019).

En definitiva, las condiciones contextuales que propician el desarrollo de un ambiente laboral poco favorable se han profundizado en las últimas décadas. Como consecuencia, cada vez se hace más difícil atraer nuevos estudiantes de pedagogía y más docentes se encuentran dejando la profesión. Por esto, en los últimos años ha aumentado el interés por explorar estrategias que contribuyan al mejoramiento de las condiciones organizacionales para el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. El desarrollo profesional de los docentes ha sido objeto de muchas investigaciones sistemáticas. Susan Rosenholtz (1989) en su ya clásica investigación realizaba una precisa descripción de las condiciones de trabajo de los docentes y sus implicancias para su desarrollo profesional. En esta investigación, se concluía que

la mayoría de las escuelas se caracterizan por condiciones de trabajo aisladas en las que los maestros rara vez se ven o se escuchan enseñar. Los colegas rara vez se comunican entre sí sobre temas de la enseñanza, especialmente solicitando u ofreciendo asesoramiento o asistencia profesional como una estrategia para mejorar. El aislamiento profesional se produce en parte porque, a medida que los profesores actúan para proteger su autoestima. Ellos buscan proyectar una imagen de seguridad profesional y evitan situaciones que puedan demostrar ambigüedad con relación a la falta de idoneidad profesional. (p. 429)

A pesar de que este estudio tiene más de treinta años de antigüedad, en la actualidad las condiciones de trabajo de los docentes no han cambiado significativamente. Es más, muchas de las conclusiones descritas en el trabajo de Rosenholtz siguen estando muy vigentes. Una posible explicación a la limitada evolución en la mejora de las condiciones laborales que operan en las escuelas puede ser atribuida a que las propuestas de mejoras frecuentemente carecen de innovación profunda y terminan siendo “más de lo mismo” (Vaillant, 2016). Al respecto, Fullan (2020) indica que frecuentemente los líderes de organizaciones escolares tienden a ponderar cambios estructurales (procedimientos, políticas internas, horarios, entre otros) por sobre los cambios culturales (creencias, supuestos,

valores, expectativas y hábitos). Las evidencias relativas a la promoción de una cultura de mejoramiento continuo dejan ver que las estructuras tradicionales de las escuelas no han logrado cumplir con las expectativas sobre la excelencia y equidad escolar. Dados los actuales desafíos que se imponen para que el profesorado pueda dar respuesta a las múltiples demandas, cada vez es más necesario revisar las culturas de trabajo al interior de los establecimientos educativos.

Un elemento clave asociado a la cultura de trabajo de organizaciones escolares está relacionado con la complejización de las interacciones entre profesionales de distintas disciplinas, promoviendo prácticas efectivas de trabajo colaborativo. De esta manera, avanzar hacia el trabajo colaborativo ha sido un desafío en los últimos años en el campo de la educación. Históricamente, la profesión docente se ha caracterizado por el trabajo solitario y aislado de sus pares. Esta situación ha promovido la creación de culturas escolares individualistas caracterizadas por las limitadas oportunidades para la reflexión de la práctica, el conservadurismo en lo pedagógico y espacios restringidos para retroalimentación (Hargreaves y Fullan, 2014). En este sentido, una mirada profunda que establezca las características de la colaboración docente no es concluyente en la literatura especializada. En una reciente revisión sistemática de la literatura se concluye que la ausencia de definiciones conceptuales claras dificulta avanzar para describir los efectos organizacionales del trabajo colaborativo efectivo, puesto que no es posible realizar comparaciones entre estudios, contextos o las implicancias atribuidas a buenas prácticas de trabajo colaborativo (Griffiths *et al.*, 2021).

Recientemente, en Chile, el fomento de una cultura de trabajo colaborativo en organizaciones escolares ha sido posicionado como una actividad relevante en las reformas escolares chilenas (Ministerio de Educación, 4 de marzo del 2016). En este sentido, estudios previos habían dado cuenta que las condiciones de trabajo del docente en Chile dejaban muy poco espacio de tiempo (ubicándose dentro de los países menos avanzados en este aspecto con respecto a otros países de la OECD) para implementar esfuerzos colaborativos entre los miembros de la comunidad escolar (Avalos-Bevan y Bascopé, 2017). En este contexto, en esta investigación se plantea analizar la cultura escolar en referencia a la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) como una alternativa que fortalece la colaboración profesional, promoviendo la excelencia, equidad y bienestar personal (Hargreaves y O'Connor, 2018).

La propuesta para la implementación de una CPA desarrollada por DuFour *et al.* (2016) es utilizada como referente teórico. Así, es relevante destacar que el fomento de prácticas de trabajo colaborativo efectivo involucra promover cambios que contrastan marcadamente con la cultura de la escuela tradicional. Esto significa que la instalación de una CPA busca

romper con estructuras escolares tradicionales que frecuentemente se centran en: la enseñanza por encima del aprendizaje, el trabajo aislado en lugar del trabajo colaborativo y el trabajo docente bien intencionado en lugar del enfoque consistente y agudo en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Marzano y Eaker, 2020). Las siguientes preguntas de investigación guiaron su desarrollo: ¿qué prácticas pedagógicas son reconocidas con el desarrollo de una cultura escolar vinculada con una visión tradicional de la escuela o una CPA? y ¿existen brechas en las percepciones de las prácticas pedagógicas vinculadas al trabajo colaborativo entre los equipos de docentes de aula y de gestión de la escuela? Para esto se examina cómo los docentes vinculan sus prácticas con el desarrollo de una cultura escolar asociada a una escuela tradicional o con una CPA.

Metodología

En esta investigación se utiliza una aproximación metodológica preferentemente cuantitativa, considerando una aproximación cualitativa de recogida de información como una estrategia para profundizar sobre aspectos específicos de interés. El diseño de recogida de datos sigue una lógica *ex post facto* y transversal conforme al objeto de estudio de la investigación. Para la recogida de datos se utilizó un instrumento de autorreporte que consideraba el registro de indicadores cuantitativos y una pregunta final de respuesta libre destinada a que el participante pueda responder libremente en relación con la consulta realizada. Conforme a lo sugerido por Plano y Creswell, (2015), se utiliza esta estrategia de recogida de información, ya que permite registrar tendencias en actitudes y comportamientos de la población objetivo.

Muestra

En esta investigación participaron docentes de centros educativos de nivel secundario (liceos) de dependencia pública ubicados en comunas del centro-sur de Chile, en las regiones de Ñuble y Biobío. Todos los docentes incluidos en el estudio pertenecen a establecimientos escolares pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que ha sido promovido por el Ministerio de Educación de Chile a partir del año 2017. El programa PACE se implementa en establecimientos escolares a los que asisten un alto porcentaje de estudiantes provenientes de familias con altos índices de vulnerabilidad social e históricamente han tenido un acceso limitado a proseguir con estudios de educación de nivel superior. Se aplicó un muestreo por conveniencia a 52 docentes pertenecientes a 16 establecimientos de la región considerada en el estudio en el marco de un taller sobre desarrollo profesional docente. Dentro de los docentes

participantes, 15 ocupaban cargos de gestión, tales como director, jefe de la unidad técnica pedagógica o coordinadores de áreas. Los 37 participantes restantes eran docentes de aula de distintas especialidades y niveles dentro de cada establecimiento.

Instrumento

Se adaptó la propuesta de promoción de un cambio en la cultura escolar, desde una perspectiva tradicional hacia una que promueva la instalación de una CPA, disponible en el manual *Learning by Doing* de DuFour *et al.* (2016), construyendo una escala de diferencia semántica que consideraba cada una de las seis dimensiones de desarrollo profesional docente identificadas como relevantes para la apropiada implementación de una CPA. El instrumento se compone de 37 afirmaciones que describen prácticas que ocurren en el marco del funcionamiento del establecimiento educativo. Cada afirmación considera dos opciones que expresan el diferencial semántico entre una práctica pedagógica asociada a una cultura escolar tradicional o vinculada al desarrollo de una CPA (tabla 1). Dadas ambas opciones para cada ítem, los participantes debían seleccionar la afirmación que mejor representaba la manera de trabajar en su actual establecimiento escolar. Adicionalmente, el participante debía valorar con qué frecuencia la práctica pedagógica seleccionada ocurría durante la normal operación de su institución educativa, basándose en una escala tipo Likert de 5 puntos que iba desde “nunca” hasta “siempre”. Por último, el instrumento incluyó una pregunta de respuesta abierta dirigida a registrar libremente las impresiones de los respondientes con respecto a cuál de las prácticas docentes presentadas debería ser priorizada para poder avanzar en la instalación de una CPA.

Tabla 1.

Descripción de prácticas docentes que promueven una cultura de trabajo tradicional o vinculada al desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje

Cultura escolar tradicional	Cultura escolar vinculada a una CPA
1. Propósito fundamental de la enseñanza	
- Foco en la enseñanza	- Foco en el aprendizaje
- Énfasis en qué se está enseñando	- Énfasis en lo que los estudiantes están aprendiendo
- Foco en la cobertura curricular	- Foco en demostrar el dominio del currículo
- Al docente se le entrega documentación relativa a las bases curriculares y los contenidos de aprendizaje de sus cursos	- El docente participa en equipos colaborativos dedicados a compartir conocimiento asociado al currículo
2. Utilización de las evaluaciones	
- Evaluaciones sumativas poco frecuentes	- Evaluaciones formativas con frecuencia

Cultura escolar tradicional	Cultura escolar vinculada a una CPA
- La evaluación determina a los estudiantes que no alcanzan el nivel esperado final de la unidad	- La evaluación determina a los estudiantes que necesitan más tiempo y apoyo
- Los resultados de las evaluaciones son utilizados para recompensar o corregir a los estudiantes	- Los resultados de las evaluaciones son utilizados para informar y motivar a los estudiantes
- Las evaluaciones son poco frecuentes e incluyen todos los contenidos de una unidad	- Se evalúan pequeñas porciones de contenido con frecuencia
- La evaluación es preparada por cada profesor	- La evaluación se prepara conjuntamente en grupos colaborativos
- Cada profesor determina el criterio utilizado para evaluar el nivel de dominio del estudiante	- Los criterios de evaluación son consensuados en equipos para asegurar consistencia entre los miembros del equipo docente
- Se utiliza un instrumento de evaluación	- Se utilizan diferentes instrumentos y estrategias de evaluación
- El desempeño del estudiante se evalúa principalmente mirando promedios generales	- Se monitorea a cada estudiante detallando sus logros por competencias esenciales
3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	
- Cada docente define las estrategias de respuesta basado en su experiencia y conocimientos	- Se define la respuesta a través de un método sistematizado que asegura el apoyo de cada estudiante
- Existe un tiempo establecido para entregar apoyo a los estudiantes que lo necesitan	- El tiempo disponible para entregar apoyo a los estudiantes es variable
- El enfoque es remedial	- El enfoque es intervenir
- Los estudiantes con bajo desempeño son invitados a tutorías fuera del horario de clases	- Los estudiantes con bajo desempeño reciben apoyo adicional durante sus horas de clases
- Se le entrega una oportunidad para demostrar lo aprendido	- Se entregan múltiples y variadas oportunidades para demostrar lo aprendido
4. Trabajo de los profesores	
- Existe una cultura de trabajo independiente	- Existe una cultura de trabajo colaborativo
- Cada profesor enfatiza lo que los estudiantes deben aprender de acuerdo con su experiencia y conocimientos	- El énfasis de los contenidos esenciales es determinado a través de un trabajo colaborativo
- Cada profesor asigna la prioridad con respecto al contenido de aprendizaje del curso	- La prioridad de enseñanza de los contenidos de aprendizaje es determinada por el equipo docente
- Cada profesor determina la secuencia con que se enseña el currículo de curso	- El equipo docente acuerda la secuencia con que se enseña el currículo del curso
- Cada docente define sus estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes	- Existen equipos que colaboran ayudando a otros profesores a que sus estudiantes mejoren su aprendizaje
- En general, las estrategias de enseñanza son poco compartidas	- Existen oportunidades para compartir las estrategias de enseñanza efectivas

Cultura escolar tradicional	Cultura escolar vinculada a una CPA
- Las decisiones pedagógicas están basadas en preferencias individuales	- Las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento compartido de las buenas prácticas docentes
- En general, en las oportunidades de trabajo colaborativo se tratan temas no asociados con el desempeño académico de los estudiantes	- En general, en las oportunidades de colaboración se centran en el análisis del desempeño académico de los estudiantes
- En general, se utiliza el discurso "mis estudiantes", "tus estudiantes"	- En general, se utiliza el discurso "nuestros estudiantes"
5. Cultura escolar	
- Se privilegia la independencia (trabajo individual)	- Se privilegia la interdependencia (trabajo compartido)
- Es frecuente escuchar quejas o reclamos con respecto a la situación del establecimiento escolar	- Es frecuente observar una actitud de compromiso con el establecimiento escolar
- Existe un plan de mejoramiento estratégico a largo plazo	- Existe un plan de mejoramiento que reconoce mejoras a corto plazo
- Las buenas acciones de docentes y estudiantes son destacadas con poca frecuencia y de manera genérica	- Se acostumbra a destacar a docentes y estudiantes de manera específica creando una cultura de reconocimiento de buenas prácticas
6. Desarrollo profesional docente	
- Capacitaciones externas (talleres y cursos)	- Aprendizaje asociado al quehacer docente
- El desarrollo profesional está organizado como eventos que ocurren una vez en el año	- El desarrollo profesional está organizado como un proceso continuo y ocurre como parte de la rutina de trabajo
- Basado en presentaciones o cursos para todos los docentes del establecimiento	- Basado en investigación-acción desarrollada en equipos de trabajo
- Se aprende principalmente escuchando los contenidos de un evento de capacitación	- Se aprende aplicando los contenidos de una capacitación
- Se aprende individualmente, asistiendo a talleres y cursos	- El aprendizaje es colectivo y se produce a través del trabajo en equipo
El impacto de las capacitaciones es evaluado con base en la satisfacción (ejemplo: en desacuerdo, altamente de acuerdo)	El impacto de las capacitaciones está basado en evidencia de un mayor aprendizaje de los estudiantes
Los docentes son expuestos a una gran cantidad de nuevos conceptos y prácticas en poco tiempo	Se promueve la consistencia en la aplicación de iniciativas limitadas y focalizadas

Fuente: adaptado de DuFour *et al.* (2016).

El proceso de adaptación y validación del instrumento consistió, primero, en la traducción del inglés al español de cada afirmación del documento original, adaptando algunos conceptos de acuerdo con la realidad escolar de Chile. El documento finalizado fue validado mediante juicio de experto de tres profesionales del área de la educación para lograr el mejor ajuste contextual en términos de las afirmaciones propuestas en cada ítem. Una vez adaptados los ítems al idioma y contexto, se procedió

a retrotraducir el instrumento para verificar que cada ítem mantenía el sentido propuesto en el documento original. Se calculó la fiabilidad interna para cada dimensión incluida en el instrumento, calculando los parámetros de Alpha de Cronbach y Omega (tabla 2). Es de esperar que una adecuada fiabilidad presente valores por encima de 0,7, donde las dimensiones 2, 4 y 6 alcanzan este nivel. En el caso de las dimensiones 1 y 6, se alcanzan valores de fiabilidad muy cercanos a 0,7, y la dimensión 3 presenta un valor de fiabilidad de 0,518. Al respecto, es relevante considerar que, a medida que se disminuye la cantidad de ítems en cada subescala, es de esperar que también disminuya y sea más difícil alcanzar valores de fiabilidad más elevados (Field, 2013). Esta situación puede explicar los valores menores de fiabilidad en el caso de las dimensiones con menor cantidad de ítems.

Tabla 2.

Fiabilidad interna y dimensiones de instrumento utilizado en la investigación

Dimensión	N.º Ítems	Alpha	Omega
1. Propósito fundamental de la enseñanza	4	0,662	0,688
2. Utilización de las evaluaciones	8	0,722	0,738
3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	5	0,518	0,560
4. Trabajo de los profesores	9	0,855	0,887
5. Cultura escolar	4	0,698	0,710
6. Desarrollo profesional docente	5	0,790	0,796
TOTAL	37	0,934	0,937

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos por parte de los directivos y docentes participantes ocurrió en el marco de un taller de cierre anual de actividades vinculadas con la ejecución de la implementación del acompañamiento docente. En esta oportunidad, como parte de la reflexión de los desafíos de mejora, se les solicitó a cada asistente responder el instrumento en formato de lápiz y papel. Previo al registro de las respuestas, cada participante debió leer y firmar un consentimiento informado que especificaba que sus respuestas podrían ser utilizadas con fines de investigación, la voluntariedad de su participación, el aseguramiento del anonimato de cada respuesta y los eventuales beneficios personales y para su institución de participar en esta investigación.

Una vez recogidas las encuestas, se procedió a sistematizar la información en una hoja de cálculo, codificando las respuestas al valor correspondiente de acuerdo con la escala utilizada y registrando la información

del cargo ocupado por cada participante. Se construyó una nueva variable que consideraba las respuestas de cada participante y su nivel de acuerdo, teniendo en cuenta si las respuestas estaban identificadas bajo el paradigma de una escuela de organización sin CPA o una escuela con una CPA. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico JASP Versión 0.16.2 (Jasp-Team, 2022). Dado que las variables utilizadas en esta investigación no cumplían con los requisitos de normalidad (test de Shapiro-Wilk) y homocedasticidad (test de Levene), los datos se analizaron utilizando estrategias no paramétricas (Kruskal-Wallis).

En cuanto a la pregunta abierta del cuestionario, a saber, “¿Cuál de estos indicadores señalados piensa usted que se debería priorizar para comenzar a transformar su establecimiento en una verdadera comunidad profesional de aprendizaje?”, se realizó un análisis de contenido basado en categorías preestablecidas relacionadas con el enfoque del instrumento y la comprensión del alcance de una CPA (DuFour *et al.*, 2016; Gibbs, 2012). Para ello, se utilizó el *software* QDA Miner Lite V2.0.9 (Provalis Research, 2016).

Resultados

El propósito general de esta investigación era analizar cómo diferentes prácticas docentes se relacionan con una cultura escolar tradicional o con el desarrollo de una CPA. A continuación, se presentan las tendencias principales de los datos recopilados, así como análisis comparativos entre las prácticas docentes relacionadas con cada una de las dimensiones consideradas en el fomento de una CPA. Los análisis también tienen en cuenta las respuestas recopiladas de los docentes y parte del cuerpo directivo de los establecimientos participantes.

Descripción de prácticas docentes vinculadas con una cultura de trabajo docente tradicional o de una CPA

Al revisar las tendencias generales en relación con prácticas docentes vinculadas a una cultura escolar tradicional o vinculada con una CPA se aprecian diferencias para cada dimensión considerada en el estudio. Para representar las tendencias generales, los datos fueron codificados otorgando un valor negativo a las prácticas asociadas con una cultura escolar tradicional y valores positivos a las prácticas vinculadas a una CPA.

En la figura 1, se representa en el eje Y las distribuciones asociadas a cada tipo de cultura considerada, donde el punto 0 representa el punto medio entre ambos enfoques. La caja gris en la figura 1 representa la

distribución central del 50 % de los datos registrados, y la línea gruesa ubicada dentro de la caja representa el valor de la mediana registrada para cada dimensión considerada en el estudio.

Se aprecia una distribución general de las respuestas uniforme entre ambas culturas escolares presentadas a los docentes. Una excepción se aprecia para la dimensión 5, llamada cultura escolar, la que se encuentra sesgada hacia prácticas vinculadas con el desarrollo de una CPA. En esta dimensión, un 49 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre en sus escuelas se privilegia el trabajo compartido. De la misma manera, un 43 % de los docentes reconoce que en sus establecimientos existe una cultura de reconocimiento de buenas prácticas que las identifica de manera específica a estudiantes y docentes.

En contraparte, la dimensión 6 vinculada con el desarrollo profesional docente se asocia más a prácticas docentes asociadas con una cultura escolar tradicional. Al respecto, sobre el 48% de los docentes indicó que siempre y casi siempre las jornadas de capacitación son organizadas para el equipo docente en conjunto, y que el aprendizaje individual se logra asistiendo a talleres y cursos. Así mismo, el 61 % de los docentes indicó que el impacto de las jornadas de capacitación es evaluado en base al índice de satisfacción de la actividad.

La dimensión 1 (propósito fundamental de la enseñanza) también mostró una tendencia vinculada al desarrollo de prácticas escolares tradicionales. En esta dimensión, un 60 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre el énfasis se pone en la cobertura curricular. Adicionalmente, un 42 % indica que el material pedagógico y los contenidos de aprendizaje de sus cursos se les entregan, denotando una poca participación en la toma de decisiones en relación con el contenido y la selección de materiales requeridos para enseñarlos.

Por último, se observó una leve tendencia hacia prácticas pedagógicas vinculadas a una visión más tradicional de la cultura escolar en la dimensión 4 referida al trabajo de los profesores. En esta dimensión, sobre el 53 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre es el docente de forma individual el encargado de priorizar los contenidos de aprendizaje en su curso, define la secuencia de enseñanza de los contenidos y selecciona las estrategias para propender a la mejora en el aprendizaje de sus estudiantes.

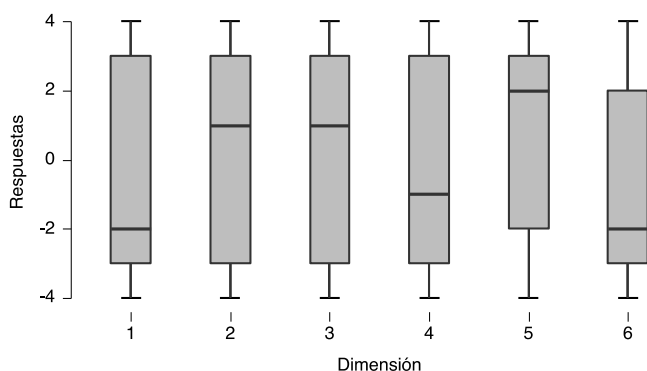


Figura 1.

Distribución general de las respuestas por dimensión¹

Fuente: elaboración propia.

Comparación de prácticas pedagógicas considerando la cultura escolar y cargo en el establecimiento educativo

Considerando las respuestas de los participantes, se creó una nueva variable llamada *tipo de cultura*, codificando los datos conforme a si cada respuesta se identificaba con una práctica vinculada a una cultura tradicional o a una CPA. Luego se construyeron dos gráficas para comparar las tendencias considerando los valores promedio de cada dimensión y el cargo ocupado en el centro educativo (figura 2).

En términos generales, se observa que las prácticas pedagógicas asociadas a una cultura escolar vinculada a una CPA tienden a ser mayores que las prácticas más tradicionales. Este patrón es muy claro en el caso de las respuestas registradas por los miembros del equipo de gestión escolar, el cual presenta diferencias significativas $H(1) = 4,762$, $p = 0,029$. Sin embargo, se encuentra menos clara en el caso de las respuestas registradas por los docentes, la cual consistentemente no registra diferencias significativas entre ambos tipos de cultura escolar considerados $H(1) = 0,481$, $p = 0,488$.

El análisis de los valores promedios registrados para cada dimensión y tipo de cultura —lo que representa la frecuencia de ocurrencia de cada práctica pedagógica vinculada a cada dimensión consultada— permite

¹ La escala negativa (0 a -4) representa las respuestas asociadas a prácticas docentes vinculadas a una escuela tradicional, y la escala positiva (0 a 4) las vinculadas a una cultura de una CPA.

apreciar una variación entre los niveles de ejecución entre las dimensiones consideradas, lo que tiende a ser similar para ambos tipos de cultura escolar incluidos en el estudio. Al comparar los datos agrupados para docentes y el equipo de gestión utilizando un test no paramétrico de tipo Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas entre los valores reportados para las dimensiones en ambos tipos de cultura, $H(1) = 3,336 (5)$, $p < 0,001$. Dadas las diferencias significativas detectadas, se realizó un análisis *post-hoc* con corrección de Bonferroni conforme a lo sugerido por Field (2013) para un análisis no paramétrico. Este análisis indica que la dimensión 6 (desarrollo profesional docente) presenta diferencias significativas con respecto a las dimensiones 1, 2 y 4 ($p < 0,01$); sin embargo, no registra diferencias con las dimensiones 3 y 5. La segunda dimensión que también registra valores más bajos para ambos tipos de cultura es la dimensión 3 (estrategias de respuestas cuando los estudiantes no responden), la cual registró diferencias significativas en comparación con las dimensiones 2 y 4 ($p < 0,05$).

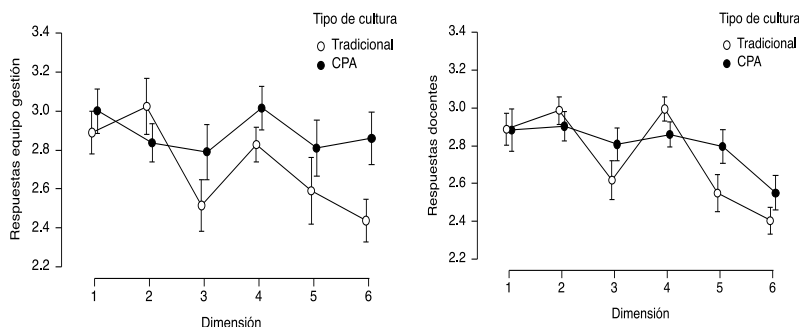


Figura 2.

Prácticas vinculadas a una cultura escolar tradicional o a una CPA considerando el cargo (izquierda: equipo de gestión y derecha: docente). Se representan los valores promedio e intervalos de confianza (95 %) para cada dimensión

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos para la pregunta abierta permiten ver una tendencia del profesorado en considerar como prioridad para su propia institución la cultura escolar (tabla 3). Desde la comprensión del profesorado, la cultura escolar es un elemento clave para cualquier transformación y motivación por el aprendizaje de toda la comunidad, especialmente en los elementos que favorecen el trabajo colaborativo desde el reconocimiento, o como indican los docentes: “Una cultura escolar permite realizar un trabajo en equipo, evaluando los avances, reconociendo capacidades, lo que favorece la motivación en la comunidad escolar” (Profesor, 12). Seguidamente, esta visión de cultura se vincula con que la institución escolar sea un lugar de aprendizajes profesionales en los fines propios de cada

disciplina. Por ello, la categoría de *trabajo de los profesores* aparece como un espacio de reflexión sobre el *para qué* del trabajo docente y el énfasis en la colaboración, como se presenta en la siguiente cita: “Las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento compartido de las buenas prácticas docentes. Las buenas prácticas indican buenos resultados, mejores logros de objetivos pedagógicos con cada uno de los alumnos” (Profesor, 17). Finalmente, la categoría *desarrollo profesional docente* emerge como una tercera prioridad, para lo cual se indica: “Considero que este indicador alberga a los demás” (Profesor, 33); o bien: “Capacitación con respecto al desarrollo profesional docente está débil” (Profesor, 2).

Tabla 3.

Frecuencia de categorías en pregunta abierta

Categorías	Frecuencia
1. Propósito fundamental de la enseñanza	4
2. Utilización de las evaluaciones	4
3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	2
4. Trabajo de los profesores	6
5. Cultura escolar	8
6. Desarrollo profesional docente	5

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Tradicionalmente, la profesión docente se ha caracterizado por ser un trabajo individual con limitados espacios para compartir aprendizajes entre colegas. Sin embargo, la tendencia actual de las políticas educativas referidas al desarrollo profesional docente reconoce la relevancia de fomentar los espacios de colaboración entre el profesorado. Una efectiva política de colaboración profesional puede tener efectos en el desempeño académico de los estudiantes y los índices de retención docente, y promueve la implementación de innovación y cambio educativo (Hargreaves y O’Connor, 2018). El cambio del desarrollo profesional docente desde el aislamiento hacia la colaboración involucra una transformación en las prácticas y creencias del profesorado. En este sentido, es importante reconocer que los cambios culturales son muy desafiantes, especialmente cuando no se tiene claro cuál es el tipo de cultura que desea ser promovido y las razones que sustentan la necesidad de promoverla. Bajo este marco, el objetivo principal del presente estudio era determinar cómo los equipos docentes vinculan diferentes prácticas asociadas al ejercicio de la profesión con el desarrollo de una cultura escolar que propicia o dificulta el trabajo colaborativo docente. Para esto, se consideraron las seis

dimensiones propuestas por DuFour *et al.* (2016) para el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. La información fue analizada en base a los niveles de desarrollo de prácticas asociadas a cada dimensión y considerando las percepciones presentadas por los equipos docentes que ocupan diferentes cargos al interior de sus establecimientos escolares.

En términos del tipo de cultura escolar predominante, los resultados indicaron que las dimensiones asociadas a establecer un propósito fundamental de la enseñanza, las características del trabajo docente y el desarrollo profesional docente mantienen prácticas docentes más vinculadas a una cultura escolar tradicional. Específicamente, con relación a las estrategias de desarrollo profesional docente, se reconoce que las actividades de capacitación se caracterizan por ser prescritas para la totalidad del equipo (sin discriminar niveles y especialidad), y su impacto es evaluado en base a los niveles de satisfacción del evento. La definición de este aspecto como una debilidad por parte del profesorado a través de la pregunta abierta, da cuenta de un persistente malestar respecto a cómo se organizan las formaciones en el ejercicio. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios, en los que se informa que los instrumentos de monitoreo de las capacitaciones se basan en bitácoras, formularios, actas de lo realizado y evaluaciones de satisfacción, sin encontrar evidencia sistematizada que dé cuenta de un impacto sobre capacidades o conocimientos de los docentes participantes (Bellei *et al.*, 2010). En otra investigación del mismo autor, se reconoce un aporte superficial de las asesorías técnicas educativas externas dado que están fundadas en procesos de transformación frágiles e inestables promovidos por personas aisladas. En el mismo trabajo se indica que las experiencias favorables se caracterizan por la participación de la gran mayoría del equipo docente y directivo, y apuntan a una transformación profunda de los modos de hacer y pensar profesionalmente por los docentes (González y Bellei, 2013). Estas conclusiones son coherentes con las respuestas registradas a través de la pregunta de respuesta abierta, donde los docentes reconocen que las alternativas de desarrollo profesional docente son débiles y destacan la relevancia con respecto a que las decisiones pedagógicas se encuentren fundadas en la identificación de las buenas prácticas que ocurren en el establecimiento escolar. En este sentido, Sawyer y Ramírez (2019) sostienen que el desarrollo profesional docente en una CPA se caracteriza por fomentar la presencia de expertos en instrucción internos al establecimiento y la promoción de espacios de indagación docente como un poderoso catalizador de procesos de desarrollo profesional.

Una tendencia distinta se evidenció con respecto a la percepción de los participantes en relación con las oportunidades para reconocer buenas prácticas, tanto de los docentes como de los estudiantes, lo que puede ser vinculado con el tipo de cultura escolar asociada al desarrollo de una CPA.

Estos últimos resultados se contrastan con los hallazgos reportados con docentes en el mismo contexto, con relación a la implementación de prácticas de liderazgo instruccional donde se informa que en las comunidades escolares se generan limitadas oportunidades de retroalimentación a los docentes y estudiantes (Sepúlveda y Aparicio, 2019). Parte de la naturaleza de la profesión docente involucra ser capaz de lidiar con la incertidumbre; sin embargo, el equipo de gestión y los equipos docentes pueden fomentar estrategias que permitan afrontar ese desafío (Kelchtermanns, 2006). En esto radica la importancia de abrir espacios de colaboración, visita y observación de aulas que permitan recoger información precisa y objetiva para orientar la retroalimentación precisa al trabajo docente.

El análisis de los datos de esta investigación, considerando el cargo (docente o equipo de gestión), indica que estos últimos presentan una percepción más favorable en términos de las prácticas escolares vinculadas con el desarrollo de una CPA, mostrando diferencias significativas en comparación con las prácticas vinculadas al desarrollo de una cultura escolar tradicional. En el caso de las respuestas registradas por docentes, si bien se aprecia una tendencia hacia prácticas vinculadas con el desarrollo de una CPA, estas no se diferencian de forma significativa con respecto a las prácticas vinculadas al desarrollo de una cultura escolar tradicional. Estos resultados coinciden con los observados en estudios anteriores. En muchas ocasiones se debe reconocer que los docentes presentan distinta información y perspectivas sobre las estrategias de liderazgo escolar en relación a las que presentan los equipos de gestión de la escuela (Goff *et al.*, 2014). Así mismo, los equipos de liderazgo tienden a sobrevalorar sus prácticas de gestión en relación a las valoraciones asignadas por sus dirigidos. Esta tendencia es particularmente persistente, especialmente cuando se observan prácticas de liderazgo transformacional, lo que puede ser explicado por las presiones de intentar responder de acuerdo a los estándares esperados al cargo (Jacobsen y Bøgh Andersen, 2015). Una investigación con equipos de gestión chilenos da cuenta de la discrepancia entre los directivos y docentes; los primeros declaran promover modelos colaborativos e intervencionistas, y los docentes perciben estilos de liderazgo que privilegian la entrega de directrices y resoluciones unidireccionales (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Un reciente estudio desarrollado en el contexto de liceos técnicos profesionales chilenos, similares a los incluidos en esta investigación, concluye que frecuentemente los equipos de dirección delegan la toma de decisiones técnicas en los encargados de especialidades (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Este estilo de liderazgo directivo puede implicar la existencia de brechas entre las acciones que se desean priorizar por parte del equipo de gestión y, en este caso, los encargados de área, situación que se percibe a la luz de los resultados de este estudio. En este sentido, se reconoce la importancia que tiene la

comunicación efectiva para ir reduciendo las brechas en la percepción de equipos directivos y docentes, lo que tiene implicancias en los niveles de satisfacción en el trabajo (Song y Meier, 2022).

Conclusión

Promover una cultura escolar de mejoramiento continuo requiere que los equipos de liderazgo centren su accionar en modificar las estructuras de trabajo predominante e influir sobre las normas, valores, creencias, hábitos y rituales que conforman la actual cultura organizacional de la escuela. Así, el fomento de una cultura escolar sustentada en una CPA se basa en focalizar la acción sobre el aprendizaje del estudiante, la apertura de espacios colaborativos y avanzar en logros de resultados basados en consistentes evidencias (Marzano y Eaker, 2020). Los hallazgos de esta investigación muestran que existen avances en cómo se implementan las evaluaciones y las estrategias que pueden ser vinculadas con el desarrollo de una CPA. Asimismo, se evidencia que existen desafíos con respecto a promover alternativas más atractivas en cuanto al desarrollo profesional docente, condiciones de trabajo y establecer una visión moderna sobre el propósito fundamental de la escuela. Dada la complejidad de promover cambios culturales dentro de una organización, se hace relevante que las iniciativas en este ámbito establezcan con claridad y coherencia el resultado que se espera lograr. De otra manera, se corre el riesgo de que las reformas vinculadas a promover la colaboración docente sean intrascendentes y carezcan de la profundidad y los resultados deseados.

Limitaciones y proyecciones

Los resultados registrados en esta investigación corresponden a una herramienta de autorreporte. Sin duda, habría sido interesante poder complementar los resultados con otras estrategias de recolección de información, tales como entrevistas en profundidad y observaciones de aula, para contrastar las impresiones informadas por los participantes con otras fuentes de información. A través de estos procedimientos se podría avanzar en comprender con una mayor profundidad el alcance de las prácticas docentes asociadas al desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo.

Con relación a las proyecciones identificadas en esta línea de trabajo, sería deseable avanzar en el diseño de investigaciones que apunten a conocer cómo la promoción de culturas de trabajo colaborativo tiene efectos sobre los niveles de satisfacción en el lugar de trabajo y los niveles de efectividad docente. Así como también comprender qué sentido cobra el

trabajo docente en contextos donde se han iniciado procesos de CPA, para profundizar en aquellos elementos de la cultura y el trabajo profesional que resignifican este tipo de modelos.

Agradecimientos y financiamiento

Los autores de esta investigación desean agradecer la participación de los docentes y miembros del equipo directivo que estuvieron disponibles para responder conscientemente a la herramienta de recogida de información utilizada. Sin duda, la participación se valora, ya que es un aporte para avanzar en el conocimiento de la materia trabajada en esta investigación.

Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt Iniciación de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, con el número de folio 11190330, liderado por el autor principal de este artículo.

Referencias

- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Avalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bellei, C., Raczynski, D. y Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso. En C. Bellei (ed.), *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* (pp. 31-76). OchoLibros.
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L. (2019). The Trouble with Teacher Turnover: How teacher Attrition Affects Students and Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2016). Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. En *Solution Tree* (3th ed.). Solution Tree. <https://doi.org/doi:10.1201/b15963-203>
- Field, A. (2013). Discovering Statistics Using SPSS. En *SAGE Publications* (4th ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04270_1.x
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- García-Arroyo, J., Osca-Segovia, A. y Peiró, J. (2019). Meta-analytical Review of Teacher Burnout Across 36 Societies: The Role of National

Learning Assessments and Gender Egalitarianism. *Psychology and Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo*. Morata.

Goff, P., Goldring, E. y Bickman, L. (2014). Predicting the Gap: Perceptual Congruence between American Principals and their Teachers' Ratings of Leadership Effectiveness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(4), 333-359. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9202-5>

González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 31-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.52-iss.1-art.144>

González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>

Griffiths, A., Alsip, J., Hart, S., Round, R. y Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. Corwin.

Jacobsen, C. y Bøgh, L. (2015). Is Leadership in the Eye of the Beholder? A Study of Intended and Perceived Leadership Practices and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841. <https://doi.org/10.1111/puar.12380>

Jasp-Team. (2022). *Jasp* (0.16.2).

Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality in Workplace Conditions. A Review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019) Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

Madigan, D. y Kim, L. (2021). Does teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of its Association with Academic Achievement and Student-reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Marzano, R. y Eaker, R. (2020). *Professional Learning Communities at work and High-Reliability schools*. Solution Tree.

- Ministerio de Educación. República de Chile. (4 de marzo del 2016). Ley 20 903: Crea el sistema de Desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Plano, V. y Creswell, J. (2015). *Understanding Research A Consumer's Guide*. Pearson Education.
- Provalis Research. (2016). *QDA Miner Lite*. V2.0.9
- Riquelme, G., López, A. y Bastías, L. (2018). La *accountability* educacional: Una discusión teórica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 119-131. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735riquelme8>
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace Conditions that Affect Teacher Quality and Commitment : Implications for Programs. *The Elementary School Journal*, 89(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/461584>
- Saloviita, T. y Pakarinen, E. (2021). Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-level Variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sawyer, I. y Ramirez, M. (2019). *Professional Learning Redefined. An Evidence-based Guide*. Corwin.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192-224. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487-503. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Song, M. y Meier, K. (2022). Walking the Walk: Does Perceptual Congruence Between Managers and Employees Promote Employee Job Satisfaction? *Review of Public Personnel Administration*, 42(2), 195-225. <https://doi.org/10.1177/0734371X20966646>
- Unesco. (2016). *The world needs almost 69 millions new teachers to reach the 2030 education goals*. Autor.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.