



Prácticas directivas bajo el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Management Practices Under the Model of Professional Learning Communities

Práticas de gestão sob o modelo de Comunidades Profissionais de Aprendizagem

Marcela Andrea Peña-Ruz* 

Carme Armengol Asparó** 

Para citar este artículo: Peña-Ruz, M. A. y Armengol Asparó, C. (2024). Prácticas directivas bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 123-145. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17565>



Recibido: 24/10/2022

Evaluado: 21/06/2023

pp. 123-145

N.º 93

* Doctora en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Universidad de Chile. Santiago, Chile. marcela.pena@uchile.cl

** Doctora en Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. carme.armengol@uab.cat

Resumen

El liderazgo en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado, en especial, su influencia en los resultados de aprendizaje de estudiantes y el desarrollo profesional docente. El presente artículo tiene por objetivo analizar las prácticas que directores(as) realizan en el marco del fortalecimiento de la colaboración docente y su vinculación con el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Se realizó un estudio cualitativo con estrategia de estudio de casos múltiples en cuatro centros educativos públicos chilenos. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directores(as) y se formaron grupos de discusión con docentes y equipos directivos. Según los resultados, las principales prácticas efectuadas corresponden a reforzar los liderazgos distribuidos, considerando además la ampliación de niveles de participación. Asimismo, se observa la gestión de cambio y la generación de espacios de aprendizaje colectivo entre docentes como factores relevantes que permiten el desarrollo profesional.

Palabras clave

liderazgo; administrador de la educación; aprendizaje informal; cooperación educacional

Keywords

leadership; educational administrator; informal learning; educational cooperation

Abstract

Leadership in the educational field has been widely studied, especially its influence on student learning outcomes and teacher professional development. This article aims to analyze the practices that principals carry out to strengthen teacher collaboration and their connection with the model of Professional Learning Communities (PLCs). A qualitative study was conducted using a multiple case study strategy in four Chilean public schools. Semi-structured interviews were undertaken with principals, and focus groups were formed with teachers and management teams. The results show that the main practices include reinforcing distributed leadership and increasing levels of participation. Likewise, change management and the generation of spaces for collective learning among teachers were observed as relevant factors that allow for professional development.

Resumo

A liderança no campo da educação tem sido amplamente estudada, especialmente sua influência nos resultados de aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos professores. Este artigo tem como objetivo analisar as práticas que diretores/as realizam no âmbito do fortalecimento da colaboração dos professores e sua vinculação com o modelo de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CPA). Foi realizado um estudo qualitativo com estratégia de estudo de casos múltiplos em quatro escolas públicas chilenas. Foram realizadas entrevistas semiestructuradas com os diretores/as e formados grupos focais com professores e equipes de gestão. Os resultados mostram que as principais práticas realizadas correspondem ao reforço das lideranças distribuídas, considerando também a expansão dos níveis de participação. Além disso, observa-se a gestão da mudança e a geração de espaços de aprendizagem coletiva entre os professores são observados como fatores relevantes que permitem o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave

liderança; gestão educacional; aprendizado informal; cooperação educacional

Introducción

El liderazgo directivo como factor de incidencia en la mejora educativa ha sido investigado por distintos autores (Bolívar, 2019; Leithwood *et al.*, 2006; Maureira y Garay, 2019; Weinstein y Muñoz, 2012); por tanto, su influencia alcanza el proceso de aprendizaje de toda la comunidad escolar (Barber y Mourshed, 2008; Leithwood, 2009).

En Chile, desde la primera década del 2000, la política pública ha procurado el fortalecimiento del liderazgo escolar a partir de programas de formación (Sepúlveda y Aparicio, 2017); de los sistemas de selección de directores por alta dirección pública (ADP), que han dado movilidad al cargo mediante la selección de perfiles más jóvenes y con foco pedagógico en las primeras etapas del proceso (Aravena, 2020); de la generación de centros académicos especializados en liderazgo, desplegados a través de la formación e investigación (Muñoz *et al.*, 2019), entre otras iniciativas que permiten orientar el ejercicio de la dirección de centros educativos.

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) propone una serie de prácticas orientativas del liderazgo a través del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE). En su dimensión “Desarrollando capacidades” señala lo relevante de generar “condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional” (Mineduc, 2015, p. 23), así como la construcción de confianza en los equipos, el reconocimiento de logros individuales y colectivos, entre otras acciones que están en concordancia con la comprensión de un centro educativo como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Asimismo, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (DPPD) enfatiza en la responsabilidad de líderes en el desarrollo de capacidades, al señalar que directores y equipos de liderazgo deberán velar por el DPPD, mediante planes de formación y el fomento de la innovación, junto con el trabajo colaborativo docente (2016).

El desafío que enfrentan líderes escolares es complejo, más aún en escuelas públicas con un alto índice de vulnerabilidad, cuestión que dificulta la instalación de CPA (Morales Inga y Morales Tristán, 2020) y que pone en tensión la gerencia y el liderazgo pedagógico (Campos *et al.*, 2019), generando una cultura docente individualista. Todo esto, bajo un sistema de *accountability* que instala el foco en la rendición de cuentas, donde los procesos de desarrollo profesional docente no siempre son prioridad (Bellei *et al.*, 2016).

A esto se suman otros factores como la movilidad de los directores, puesto que más de un 60 % de ellos no ejerce en el mismo centro educativo luego de cinco años. Situación que es más crítica en el sistema público, donde la cifra asciende a un 70 % (Valenzuela *et al.*, 2018), lo que reduce las posibilidades de sostener procesos de mejora escolar.

De este modo, el estudio del liderazgo en el contexto de una CPA es fundamental para analizar prácticas implementadas por líderes y fortalecer el DPD de forma colectiva. Esta investigación tiene por finalidad identificar las prácticas que directores desarrollan en el contexto del trabajo colaborativo docente y cómo estas se relacionan con el modelo de CPA¹.

Comunidades profesionales de aprendizaje

Existe una amplia literatura sobre el desarrollo de CPA en el ámbito educativo de Estados Unidos (Hord, 1997; Hord y Hirsh, 2008; Lieberman y McLaughlin, 1992; Louis y Kruse, 1995), Inglaterra (Bolam *et al.*, 2007), y otros países como Singapur (Cheah *et al.*, 2019) y Taiwan (Chen *et al.*, 2016), que dan cuenta de su impacto en los resultados de aprendizaje de estudiantes y su aporte al DPD. A su vez, existe una comprensión conjunta de que una CPA implica un proceso organizativo y de sentido que propicia el desarrollo de estudiantes, docentes y directivos a través de la generación de espacios de aprendizaje colectivo, así como el desarrollo de una misión y visión compartidas para promover la movilidad del centro educativo hacia el cambio (Bolívar, 2019; DuFour *et al.*, 2021; Hord y Hirsh, 2008).

Una institución educativa que se instala desde el aprendizaje e innovación docente debe tener la capacidad de repensar el proceso de enseñanza (Bolívar, 2019), y así fortalecer el DPD. Asimismo, para que el aprendizaje sea parte del quehacer cotidiano, es necesario reculturizar la escuela (Bolívar, 2019), pues cuando esta se construye como una comunidad de aprendices comprende que en sí misma se encuentra la capacidad de mejora (Barth, 1990).

En este contexto, docentes y estudiantes aprenden y contribuyen al desarrollo de otros, cuestión clave para el cambio en la cultura escolar, esto implica centrarse en *aprender sobre cómo aprender*. En esta línea, Vaillant (2017) indica que el desarrollo de una CPA comprende el “dominio teórico y práctico de procesos de investigación; una cultura de colaboración y la participación de diversos agentes dinamizadores, tales como equipos directivos, expertos y especialistas” (p. 276).

1 Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que aborda la incidencia de las prácticas del (de la) director(a) escolar en la conformación y desarrollo de CPA.

Diversas investigaciones han caracterizado las dimensiones o elementos constitutivos de una CPA, desde las miradas del liderazgo, el aprendizaje y las relaciones sociales. Los primeros estudios (Kruse *et al.*, 1995) proponen como foco la comprensión del aprendizaje de docentes y estudiantes desde la misión y los valores compartidos. A partir de este panorama, otros autores (Bolam *et al.*, 2007; Hipp y Huffman, 2010; Hord, 1997; Hord *et al.*, 2010) precisan dimensiones y abordan instrumentos para medir estos atributos; por ejemplo, Bolam *et al.* (2005) proponen una especificación a la inclusión de otros actores educativos, la apertura a redes y procesos de evaluación como categorías de análisis para una CPA.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de las dimensiones y relaciones entre los estudios mencionados, a partir de ejes centrales de CPA con una mirada sistémica de la organización escolar.

Tabla 1

Síntesis de dimensiones CPA

| Autores y autoras | Kruse <i>et al.</i> (1995) | Hord (1997); Hord <i>et al.</i> (2010); Hipp y Huffman (2010); Olivier <i>et al.</i> (2010) | Bolam <i>et al.</i> (2005) |
|---------------------------------|--|--|--|
| Dimensiones propuestas CPA | Normas y valores compartidos | Creencias, valores y visión compartida | Visión y valores compartidos |
| | | Liderazgo distribuido y de apoyo | Liderazgo y gestión |
| | | | Responsabilidad colectiva sobre el aprendizaje |
| | Condiciones estructurales de soporte CPA | Condiciones estructurales | Optimización de recursos estructurales |
| | Recursos sociales y humanos de soporte CPA | Condiciones relacionales | Confianza mutua, respeto y apoyo |
| | Foco en el aprendizaje de estudiantes | Aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica | Colaboración focalizada en los aprendizajes |
| | Colaboración | | Aprendizaje profesional individual y colectivo |
| | Diálogo reflexivo | | |
| Desprivatización de la práctica | Práctica personal compartida | Indagación profesional reflexiva | |
| | | | Apertura, redes y asociaciones |
| | | | Membresía inclusiva |
| | | | Evaluación y sostenibilidad de la CPA |

Algunos estudios en Chile han abordado el modelo de CPA en centros educativos. Aparicio y Sepúlveda (2018), por ejemplo, señalan como limitaciones al desarrollo de CPA cuestiones estructurales que no favorecen el diálogo entre pares, junto con factores humanos en las relaciones entre el profesorado que no permiten un acercamiento basado en la confianza. Asimismo, identifican que la búsqueda de soluciones pedagógicas se genera de reflexiones individuales e informales entre cercanos, elementos distantes de la propuesta de CPA. Por otra parte, el estudio de Guerra *et al.* (2020) en CPA de educadoras de párvulo, si bien reconoce un grado de institucionalidad de las prácticas, menciona que todavía el tiempo para su desarrollo es limitado y reducido por los emergentes del cotidiano.

En Perú, Morales Inga y Morales Tristán (2020) analizan la posibilidad de implementación en contexto de escuelas públicas de bajo desempeño; entre sus hallazgos, mencionan la falta de flexibilidad de la estructura escolar y el sistema en su conjunto, lo que limita la interacción entre pares. Además, identifican una brecha en el rol directivo desde el rol administrativo a uno pedagógico esperado para una CPA, atribuido a factores como las funciones del cargo y la inestabilidad laboral, sin duda elementos críticos de una CPA.

Hipp y Weber (2008) señalan que crear las CPA es un proceso complejo; sin embargo, mantenerlas es un reto aún más desafiante, sobre todo en contextos educativos complejos. Para ello se requiere de un esfuerzo de los líderes formales para su desarrollo e implementación (Hipp y Huffman, 2010).

Rol de director y directora en CPA

Una CPA requiere de un esfuerzo de tiempo, recursos, procesos de seguimiento y estímulos profesionales, además de un liderazgo centrado en lo pedagógico que motive y oriente, tanto a docentes como a estudiantes (Vaillant, 2017). Sin embargo, el aumento de tareas y funciones administrativas, junto con un progresivo sentido de la rendición de cuentas, genera un desinterés por asumir roles de liderazgo (Bogotch, 2011; MacBeath, 2011). Más específicamente, los equipos directivos en América Latina dedican un 45 % del tiempo a tareas administrativas, mientras que solo un 33 % a labores pedagógicas (Murillo y Román, 2013).

El rol del director en las CPA debiera ser instruccional en algunos momentos de su ejercicio; aunque se espera que sea capaz de empoderar a los docentes, y promover la autonomía colectiva de los equipos en un marco de actuación predefinido (DuFour *et al.*, 2021). Para McLaughlin y Talbert (2006) una CPA se desarrolla cuando un director renuncia a las medidas de control y apoya la construcción de otros liderazgos. Esto implica distribuir sus atribuciones mediante la promoción de la autonomía de 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 efectivo trabaja como *partner* con los docentes, y se involucra en la búsqueda colectiva de posibilidades de mejora de la escuela.

Esta comprensión de un director se vincula con un liderazgo distribuido, desde una micropolítica escolar (Harris, 2014), que estimula la interacción social y genera condiciones para dicho traspaso; todo ello con un sentido colectivo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Harris, 2009, 2012; Spillane, 2006). Los estudios de Maureira y Garay (2019) sobre el liderazgo distribuido en centros chilenos identifican con baja valoración el desarrollo de estrategias para la renovación de líderes en el interior de los centros, junto con el desarrollo de capacidades, elementos que son centrales a la hora de pensar una escuela como CPA.

Del mismo modo, se espera que el (la) director(a) de un centro educativo que se proyecte como CPA (DuFour *et al.*, 2021), considere cuatro acciones: (a) ser claro sobre su responsabilidad principal; (b) distribuir el liderazgo por toda la institución; (c) involucrar a docentes en una cultura de responsabilidad recíproca, y (d) aportar coherencia a las complejidades de la educación, en congruencia con la estructura y la cultura de la escuela con su propósito central.

Las CPA vistas como estrategias de mejora escolar suponen una lógica de gestión y una lógica pedagógica (Bolívar *et al.*, 2007); pero, además, deben adoptar una perspectiva estructural y cultural que impulse la “recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar” (Gairín y Rodríguez Gómez, 2020, p. 29).

Los marcos comprensivos del liderazgo en el contexto de las CPA son variados, sin embargo, se observan algunos elementos centrales para su caracterización: (a) distribución; (b) misión y visión compartida; (c) aprendizaje individual y colectivo; (d) condiciones para el aprendizaje, categorías que orientan el desarrollo de este estudio.

Metodología

Este estudio se plantea como objetivo identificar las prácticas que desarrollan directores de centros educativos para el fortalecimiento del trabajo colaborativo y analizarlas bajo el modelo de CPA.

La investigación consiste en un estudio de caso múltiple, en la que se consideran varios casos con el fin de mejorar la validez de los resultados (Yin, 2003); es de tipo instrumental, lo cual permite establecer relaciones

entre los casos (Stake, 1998). El enfoque es cualitativo de carácter interpretativo (Flick, 2015), ya que facilita comprender las relaciones entre los distintos elementos (Stake, 1998), y así, profundizar en las prácticas de los directivos, en aras del fortalecimiento de la colaboración docente, a través de CPA es el foco de este estudio.

La muestra corresponde a cuatro casos típicos (Patton, 2002) de directores con los siguientes criterios de inclusión (Creswell y Poth, 2017): (a) promueven y ejecutan, desde hace más de un año, espacios colaborativos docentes en comunidad profesional; (b) cumplen su rol directivo hace más de un año en el centro educativo; (c) lideran centros educativos públicos de la Región Metropolitana, y (d) han sido seleccionados bajo concurso por Sistema de Alta Dirección Pública.

La selección corresponde a un criterio lógico (Patton, 2002), con base en las características previamente descritas, así como la máxima rentabilidad del caso y el acceso al campo de estudio (Stake, 1998). Se estableció contacto con la dirección de cada centro educativo, con el fin de invitar a participar en el estudio informando sobre objetivos y procesos. Una vez confirmada la participación, se organizó el trabajo de campo, según la disponibilidad de cada establecimiento. Las especificaciones de los casos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Características de casos de estudio

| | | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| | Género | Masculino | Femenino | Masculino | Femenino |
| Características del director | Años de experiencia en educación | 27 | 20 | 36 | 25 |
| | Años de experiencia en equipos directivos | 20 | 14 | 20 | 15 |
| Características del establecimiento | Dependencia | Municipal | Servicio local de educación pública | Servicio local de educación pública | Servicio local de educación pública |
| | Niveles educativos | Educación Parvularia. Enseñanza Básica. | Educación Parvularia. Enseñanza Básica. | Educación Parvularia. Enseñanza Básica. | Enseñanza Media Científico-Humanista. Técnico-Profesional. Comercial. Industrial. |
| | Matrícula | 406 | 565 | 327 | 387 |

En relación a las prácticas de colaboración, los centros educativos promueven instancias en forma sistemática y periódica, donde se exponen prácticas pedagógicas por área o departamento disciplinar (caso 1), así como espacios donde colaboran otros profesionales de la educación junto con docentes para el análisis de resultados de aprendizaje y la toma de decisiones conjuntas (caso 2, 3 y 4).

Los instrumentos utilizados corresponden a dos técnicas cualitativas: entrevista semiestructurada y grupos de discusión, las pautas fueron validadas a través de juicio de expertos. El trabajo de campo consideró la aplicación de:

1. Cuatro (4) entrevistas semiestructuradas a directores(as), comprendidas como un “encuentro individual basado en una guía de temas” (Flick, 2015, p. 110), con foco en su experiencia personal, de las cuales su opinión fue relevante para la comprensión del tema abordado y la construcción de conocimiento (Kvale, 2011). El objetivo de este instrumento fue levantar las prácticas que directores promueven para el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente.
2. Ocho (8) grupos de discusión que “ponen en relieve la construcción activa del significado” (Barbour, 2013, p. 65). Se desarrollaron dos grupos de discusión por cada caso: el primero, centrado en la reflexión de los equipos directivos; mientras que el segundo compuesto por docentes de la misma institución, conformado por informantes con características diferentes (Flick, 2015) como el ciclo donde imparten clases (Educación parvularia, primer y segundo ciclo), género y disciplina; así, se completó un total de ocho (8) integrantes (tabla 3). El objetivo de estas instancias fue precisar las prácticas que el (la) director(a) lleva a cabo en el contexto del trabajo colaborativo docente, junto con las dificultades y expectativas tanto del profesorado como de directivos.

El contacto con los participantes de cada grupo de discusión se dio por autorización previa por parte de la dirección del centro, a través de convocatoria abierta y voluntaria al equipo docente y directivo.

Tabla 3*Conformación de grupos de discusión*

| Grupo | Rol | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
|-----------|---|--------|--------|--------|--------|
| Directivo | Director | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Encargados de Convivencia Escolar | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Inspector general | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Docente de apoyo a jefe Unidad Técnico-Pedagógica | - | 1 | - | - |
| Docente | Docente de Enseñanza Básica (1.º ciclo) | 2 | 3 | 3 | - |
| | Docente de Enseñanza Básica (2.º ciclo) | 3 | 3 | 2 | - |
| | Educadoras de párvulo | 1 | - | 2 | - |
| | Profesionales de Programa de Integración | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Docente Enseñanza Media Científico-Humanista | - | - | - | 4 |
| | Docente enseñanza Media Técnico-Profesional | - | - | - | 3 |
| | Total de participantes | 12 | 13 | 12 | 12 |

Los instrumentos fueron diseñados con base en cuatro categorías que se obtienen de la revisión bibliográfica sobre CPA: (a) liderazgo distribuido, (b) misión y visión compartida, (c) aprendizaje individual y colectivo, (d) condiciones para el aprendizaje; todas ellas de carácter deductivas. Se sumó una categoría inductiva: gestión del cambio (tabla 4).

Tabla 4*Categorías de la investigación*

| Tipo | Categoría | Descripción |
|------------|------------------------------------|--|
| Deductivas | Liderazgo distribuido | Prácticas para el desarrollo de responsabilidad compartida, nuevos liderazgos y espacios de diálogo entre pares. |
| | Misión y visión compartida | Prácticas para el desarrollo un ideario compartido por la comunidad en su conjunto a través de espacios de participación y deliberación democrática. |
| | Aprendizaje individual y colectivo | Prácticas para el desarrollo del aprendizaje de directivos y docentes, tanto a nivel personal como colectivo. |
| | Condiciones para el aprendizaje | Prácticas para el aseguramiento de condiciones y recursos (tiempo, materiales, honorarios, etc.) para el aprendizaje profesional, junto con las condiciones de clima y relaciones sociales en el interior de la comunidad. |
| Inductiva | Gestión del cambio | Prácticas para la generación de cambios en el proyecto educativo, modelos pedagógicos y estilos de liderazgo. |

El desarrollo del trabajo de campo se implementó a través de plataformas tecnológicas, debido a la situación de confinamiento generada por la pandemia del covid-19 (Hernán et al., 2021). Para ello, este estudio privilegió un contacto sincrónico a través de videollamadas (grabadas) vía *Zoom Pro* para implementar las tres técnicas mencionadas anteriormente. Cada una de las instancias fue grabada para su posterior transcripción.

El estudio de los datos correspondió a análisis de contenido mediante una codificación deductiva (Gibbs, 2012), a partir de cinco pasos propuestos por Creswell (2009), Miles y Huberman (1984): (a) clasificación de los datos con base en técnicas y categorías; (b) lectura completa y general de datos; (c) reducción de información a través de sistema categorial deductivo; (d) exposición de datos; (e) extracción de conclusiones por dimensión. La categorización fue de carácter deductivo e inductivo, mediante la codificación de las citas de los distintos informantes. Los datos se analizaron en el programa *QDA ATLAS.ti. 9*, lo que permitió organizarlos en categorías mayores predefinidas.

La validación de esta investigación se trabajó por medio de una triangulación metodológica, con recolección de datos de las mismas categorías a través de distintos actores y técnicas (Denzin y Lincoln, 1994). Asimismo, en el análisis se integraron los datos por cada categoría, lo cual evidenció convergencias y diferencias de percepción, según informantes y metodologías.

Resultados

El estudio se efectuó entre agosto de 2021 y enero de 2022, y comprendió el diseño, el trabajo de campo y el análisis de datos. Cabe mencionar que, durante el periodo de pandemia, los centros educativos en Chile gestionaban sus procesos administrativos y pedagógicos a distancia; es decir, los centros educativos se estuvieron cerrados por más de 250 días, entre 2020 y 2021 (OECD, 2022); sus actividades presenciales las retomaron desde agosto de 2021.

A continuación, se presentan los resultados organizados en las categorías que componen el estudio, y en las que se incluyen los de las entrevistas y los grupos de discusión.

Distribución del liderazgo

Los casos estudiados dan cuenta de una serie de prácticas que buscan ampliar el liderazgo; vale decir, aumentar los espacios de participación democrática para la toma de decisiones, incluyendo a los docentes en un sistema educativo jerarquizado, en el que la dirección es el centro, como

lo señala un director: “nuestro sistema escolar todavía es muy monolítico... el director es como el pesebre medio sagrado” (entrevista a director, caso 1). Asimismo, se intenta generar estructuras de gestión más participativas, junto con relaciones de carácter horizontal: “la gran mayoría de decisiones que involucran a los docentes se preguntan: ¿qué opina usted con respecto a lo que dijo el Ministerio? ¿Qué opina usted, según su experiencia en aula?” (entrevista a docente, caso 2).

Sin embargo, en el caso 3 se identifica, en contradicción de las percepciones de la dirección, cierta imposición del trabajo colaborativo y de metodologías, sin profundizar en las necesidades reales de los docentes: “nos impusieron cómo íbamos a trabajar, en vez de partir preguntándonos si estábamos bien con la metodología que teníamos, si queríamos cambiarla, cómo podríamos cambiarla” (entrevista a docente, caso 3).

Por otra parte, en este ámbito se destacan las prácticas directivas que permiten reconocer las capacidades de otros profesionales del centro educativo; así, se generan equipos de liderazgo amplios, visibles y validados en su quehacer; esto es un común denominador en los casos estudiados. Sin embargo, esta tarea —en palabras de directivos— requiere definir roles claros, delegar responsabilidades y acompañar las tareas propuestas, de este modo se sitúa al líder como un facilitador del desarrollo de otros: “[la directora] nos acompaña en el desarrollo del trabajo de las funciones, nos acompaña hasta el final del proceso mismo... está ahí monitoreando” (jefa de UTP, caso 2)

Finalmente, en esta categoría, los casos valoran la importancia de la generación de confianza que promueve el director al considerar, por un lado, el saber de otros desde su ejercicio profesional, junto con la posibilidad de lograr con éxito su desarrollo, y por otro, la confianza demostrable en las capacidades técnicas de apoyo, tanto por parte del líder como del equipo de liderazgo, quienes requieren desplegar oportuna y efectivamente sus competencias: “otra característica importante creo que es el nivel de competencia, que tenga el o la o los líderes desde un equipo de gestión, creo que eso genera mucha confianza en los docentes” (docente, caso 1).

Esta confianza también se proyecta hacia los espacios democráticos de reflexión; así, docentes aluden a la necesidad de fortalecer la libertad de expresión de ideas y opiniones diversas, sin que esto pueda traer un perjuicio a quien decida plantearlas, percepción emitida principalmente por el cuerpo docente de los casos estudiados.

Misión y visión compartidas

Los hallazgos en esta categoría proyectan dos ámbitos de prácticas compartidas por los casos: sentidos de la educación y visión estratégica. Se identifica una reflexión personal sobre la educación de directores(as),

tanto desde un ámbito social como político, para ir avanzando en su cuestionamiento y en la instalación de ciertas comprensiones como el sentido de lo público, de la inclusión u otros paradigmas educativos. El trayecto relatado por directores pretende generar lenguajes comunes y problematizaciones que permitan hacer eco en la colectividad:

Entonces, yo diría que lo primero fue instalar el concepto de lo público, y lo público dentro de la calidad... “¿Qué vamos a entender por escuela pública?”, que siempre se reían, porque yo les decía “mira, allá afuera tienen letrero que dice ‘escuela pública’”. (Entrevista a director, caso 4)

Por otra parte, en este ámbito se identifica el despliegue de una visión estratégica que implica tener una mirada amplia de lo que sucede en el centro educativo, esto les permite a los directores anticiparse, proyectar, generar sentidos sobre la educación y establecer acuerdos con equipos directivos que fomenten el trabajo colectivo. Asimismo, la comprensión de una visión estratégica funciona como eje articulador del trabajo más allá de las contingencias: “la visión compartida, yo creo que ayuda mucho a que la escuela tenga un pivote, tenga algo para dónde tiene que ir” (jefe UTP, caso 2)

Aprendizaje individual y colectivo

En esta categoría se encuentra una primera línea discursiva vinculada al despliegue de prácticas para el fortalecimiento del propio aprendizaje del (de la) director(a), mediante un desarrollo continuo, formal e informal, en el interior del equipo directivo; de este modo, se proyectan desafíos para directores/as: “Yo creo que el director, la directora, no se puede sentar en los laureles, tiene que estar siempre activo formándose, leyendo, escuchando, mirar otras cosas, estar en redes con otros directores” (entrevista a directora, caso 4).

En este sentido, el equipo directivo se comprende como un grupo que aprende, indaga y busca acuerdos en comprensiones de base del proceso pedagógico, que permitan contribuir a la mejora escolar. Asimismo, valora las experiencias de quienes conforman los equipos, sus diferencias generacionales y de formación, utilizando la observación como un mecanismo de aprendizaje: “por ejemplo, el autoperfeccionamiento entre nosotros para aunar criterios... nosotros primero aprendemos, nos perfeccionamos y luego vamos a un aula” (entrevista a director, caso 2).

Una segunda línea discursiva está relacionada con el desarrollo de otros actores de la comunidad escolar, en especial, los docentes. En este sentido, se observa un despliegue de prácticas que se relacionan con la generación de confianza para el aprendizaje entre pares. Esto implica

motivar, valorar y apoyar el trabajo: “A veces no están las confianzas como para poder trabajar. [...] a lo mejor yo no quiero mostrar una práctica, porque mis compañeros van a decir: ‘ay, es más trabajo para mí’” (entrevista a docente, caso 1).

La implementación de modelos de aprendizaje docente de carácter colaborativo y reflexivo, basados en la experiencia, es un punto común de relato, en los grupos de discusión. En este sentido, el ejercicio de compartir la práctica ha sido un desafío para las comunidades y líderes escolares: “poder relevar aquellas prácticas que los docentes ponen al servicio de los estudiantes y que son exitosas o, por qué no decirlo, aquellas prácticas que no son tan exitosas, y que tenemos que revisar o ajustar en su implementación” (entrevista a jefa UTP, caso 4).

Finalmente, una práctica destacada ha sido la gestión de espacios de autoformación interna, recogiendo las necesidades y capacidades de aprendizaje del grupo docente: “nuestros profes sí tienen la disposición, pero hemos tenido que autocapacitarnos en relación a cuáles son nuestras principales competencias y compartirlas con los demás para poder enfrentar estos desafíos” (entrevista a inspectora general, caso 2).

Condiciones de apoyo para el aprendizaje

En esta categoría se definen, en primera instancia, aquellas prácticas directivas asociadas al desarrollo y mantenimiento de las relaciones en el interior de la comunidad, que han sido un punto común en los casos analizados. En este ámbito, se advierte la capacidad de comunicación y escucha activa para comprender mejor el contexto escolar. Esto implica un diálogo fluido desde dos elementos: la empatía y la flexibilidad para generar cambios a partir de lo que se escucha: “Tienes que ser empático y poder comunicar de forma eficiente, no necesariamente es poder instalar tu tema, [...] y a veces tenemos que cambiar las perspectivas que tenemos” (entrevista a director, caso 4).

Asimismo, adquiere relevancia la capacidad de líderes escolares para motivar el DPD, a partir del reconocimiento de los logros del equipo docente, así como el fortalecimiento de la autoestima profesional, debido al bajo reconocimiento social. Se advierte, en voz de los docentes, la necesidad de que el director haga más explícito ese apoyo en el reconocimiento de los logros obtenidos, tanto de forma personal como colectiva.

Por otra parte, se observa como necesidad por parte de los docentes, el apoyar sus iniciativas escolares a través de instancias de reflexión y ampliación de estas, en referencia a “institucionalizar” proyectos y actividades que surjan desde el profesorado. Todo esto lleva a fortalecer un clima laboral positivo, centrado en la generación de confianza como elemento de base para un espacio de aprendizaje:

muchos profes dicen eso: “Soy profesor no más”, y yo digo: “Pero, ¿cómo profesor no más?”, o sea qué potente ser profesor en este país. Entonces, yo creo que ese trabajo tampoco se ha hecho con los profesores en Chile, de trabajar la autoestima. (Entrevista a directora, caso 4)

Finalmente, el despliegue de capacidades de liderazgo para la colaboración y CPA se evidencia en la generación de condiciones, tanto temporales para el trabajo colaborativo, como también organizativas. Se suma a ello, la necesidad de gestionar recursos materiales, tecnológicos, debido al contexto de teletrabajo, siempre y cuando estos sean pertinentes y oportunos:

es la optimización del tiempo, creo que pasa mucho en los equipos que, y en las escuelas en general, porque hay tanta cosa emergente, urgente, que dejamos lo importante de lado y creo que en eso... el que tengan esta visión amplia de poder ver como una visión a futuro, de poder organizar, de dar el espacio para que podamos compartir prácticas. (Entrevista a docente, caso 1)

Gestión del cambio

En esta categoría emergente se abordan aquellas prácticas que directores(as) han desplegado para establecer cambios en los modelos de gestión ya instalados, lo que trae como consecuencia un análisis del estilo del liderazgo que se despliega, el cual ha pasado desde paradigmas autoritarios a la generación de espacios de participación y reflexión “democrática; así, directores/as comprenden que para el desarrollo de la tarea de liderar se requiere el aporte de todos. La complejidad de este *nuevo* liderazgo se produce en dos sentidos: (a) en función de la cultura escolar existente, que recoge las creencias y prácticas anteriores; y (b) en trabajar coordinadamente en este cambio con el equipo directivo en su conjunto: “Porque, aunque vamos creando espacios de participación, nucleares, con toma de decisiones, más autónomo, se va generando siempre esta tensión que se espera que el otro o la otra resuelva por nosotros” (entrevista a director, caso 1)

Por otra parte, el trabajo con docentes requiere un fortalecimiento del cambio de comprensión de su rol para pasar desde un modelo tradicional al de un facilitador, es decir, dejar atrás la figura de *funcionario* para convertirse en un *educador*. Este cambio de liderazgo trae consigo determinadas resistencias que es necesario trabajar con mayor profundidad para detectar las causas de esta actitud docente.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación reportan aspectos centrales para la discusión sobre la comprensión del liderazgo y la colaboración entre pares dentro de centros educativos chilenos, lo que permite identificar determinadas claves para la implementación de CPA a partir de las prácticas que directores(as) desarrollan en este contexto.

La categoría *distribución del liderazgo* demuestra el gran reto que líderes escolares están permanentemente enfrentando, tanto con relación al fomento de niveles de participación como a la “desacralización” de la figura del director, cuestiones necesarias para el desarrollo de CPA (Hord *et al.*, 2010; Louis *et al.*, 1996). De este modo, directores(as) intentan discursivamente y con algunas prácticas superar los paradigmas tradicionales del poder centralizado; sin embargo, los relatos dan cuenta de un nivel incipiente en la distribución efectiva del liderazgo en tanto participación en la toma de decisiones como en el desarrollo de capacidades, entre otros elementos. En el mismo sentido, Maureira (2016) señala que lo más frecuente es encontrar distribución formal de responsabilidades, y no una distribución del tipo cultural, que implica procesos más profundos de cambio.

Por otra parte, los hallazgos coinciden con la literatura sobre la necesidad de un líder que es capaz de reconocer las capacidades de otros profesionales, tanto para distribuir el liderazgo como para apoyar su autonomía pedagógica (Hord *et al.*, 2010). Esta confianza, en palabras de docentes, también se construye desde la demostración de capacidades profesionales que den seguridad y orienten el camino. En los casos estudiados se observa una clara comprensión de un (una) director(a) como un profesional que acompaña a los equipos en las tareas, un guía tanto desde los aspectos técnicos como relacionales; así, se transforma en un “mentor”, esto limitado más específicamente a los equipos directivos, quienes relevan dichas prácticas, no así en docentes donde la figura del (de la) director(a) se visualiza con relaciones menos directas.

La categoría “Misión y visión compartida” da cuenta de su desarrollo más allá de una CPA, donde la construcción de lenguajes compartidos es una prioridad de directores(as) participantes en el estudio. Conceptos de base como educación pública, inclusión y aprendizajes, que se problematizan, alcanzan un nivel de acuerdo en los discursos y, con ello, el reto de instalar metas desafiantes y claras (DuFour *et al.*, 2021). Para docentes y directivos es necesario instalar una figura de líder que proyecte el futuro de la institución de forma segura y que demuestre capacidades para su logro. Hay que considerar que el contexto de pandemia configuró una necesidad de abordar las problemáticas de forma conjunta, que por un lado fortaleció la colaboración (Peña, 2023), pero también situó a la escuela en un espacio de incertidumbre permanente.

En la categoría “Aprendizaje individual y colectivo” se destaca la comprensión de un director(a) que aprende continuamente, que es capaz de enfrentar con flexibilidad nuevos desafíos y de apoyar el aprendizaje colectivo (DuFour *et al.*, 2021), lo cual se evidencia en los relatos docentes y directivos que en contextos de pandemia se rearticulaban para el aprendizaje, periodo en el que se incorporaron a las dinámicas escolares espacios de autoaprendizaje, ya que no solo es importante el desarrollo del director(a), sino la generación de espacios de confianza para el aprendizaje colectivo y el poder compartir prácticas. En este sentido, avanzar en el trabajo conjunto entre directivos y docentes en la lógica de *partner* (Lieberman, 1995) es un desafío en esta categoría, pues se identifica una brecha entre ambos estamentos, donde la colaboración existe entre docentes o entre directivos, procesos que deberán ser superados en la pretensión de formar CPA.

Además, en Chile se presenta una tensión que afecta en especial a las direcciones de escuelas: aún se ven afectadas por la burocratización de la rendición de cuentas, así el (la) director(a) debe cumplir un doble rol, dividido entre los resultados estandarizados y el proceso de aprendizaje institucional, colectivo y personal (Campos *et al.*, 2019), lo que sin duda incide en la posibilidad real de formar CPA, estrategia que logra objetivos a mediano o largo plazo.

Ahora bien, en la categoría “Condiciones de apoyo para el aprendizaje”, los casos estudiados dan cuenta positiva sobre la apertura de espacios colaborativos, tanto para la autoformación como para compartir experiencias y prácticas docentes; sin embargo, existe una percepción negativa sobre las condiciones necesarias para la profundización y seguimiento de estos espacios con miras a producir aprendizajes significativos y aplicados a la práctica docente, ya sea por los tiempos destinados a estas acciones (horas no lectivas) como también por la falta de apoyo institucional a las iniciativas docentes y a la valoración de su trabajo, factor central para el desarrollo del capital profesional del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2014).

El estudio de Aparicio y Sepúlveda (2018) ratifica la necesidad de contar con horas para el desarrollo de CPA, pero también destaca los factores de desconfianza a la profesionalidad del cuerpo docente por parte de directivos, punto necesario de profundizar en otros estudios. La insuficiencia del tiempo destinado al trabajo colaborativo también es mencionada por Sagredo *et al.* (2020), quienes además plantean que predomina la dimensión micropolítica del tiempo, vale decir, organizada desde la mirada del líder.

Ahora bien, en Chile, el rol de sostenedores en la definición contractual y aplicación de la ley sobre las labores docentes no se puede invisibilizar, pues en ese marco la dirección de escuela requiere integrar una mirada

de DPP que permita el aseguramiento de las condiciones mínimas para su desarrollo, entonces cumple un papel de “negociador” en dichas tareas. Esto no es destacado en todos los relatos, pero dada la organización del sistema educativo nacional vale la pena considerar estas prácticas como claves en esta dimensión.

La literatura señala que un (una) director(a) debe generar espacios, condiciones y metodologías para que otros aprendan (Bolam *et al.*, 2005; DuFour *et al.*, 2021; Hord *et al.*, 2010), no solo recursos materiales, sino también herramientas adecuadas que potencien un trabajo colaborativo efectivo (Gairín y Rodríguez Gómez, 2020). Esta fue una debilidad en los casos estudiados, pues se identificó una suerte de inseguridad por parte de docentes en poder compartir sus prácticas, debido a la reacción de sus colegas, cuestión que metodológicamente puede y debe ser desarrollada a partir de diseños de diálogos docentes abiertos, fundamentados y aplicados a la práctica.

Asimismo, en esta categoría se hace referencia a ciertas capacidades que directores(as) deben desplegar para el fortalecimiento de relaciones de confianza, como la comunicación efectiva, la escucha activa, la empatía y la flexibilidad, reconocidas como recursos personales para el MBDLE (Mineduc, 2015), y que pueden ser desarrolladas en programas especializados sobre liderazgo escolar, ya que son habilidades que la política pública propone.

En Chile, la formación directiva ha tenido un desarrollo positivo en la integración de habilidades y contenidos asociados al DPD sobre el liderazgo de forma amplia y transversal; sin embargo, las metodologías para la formación directiva siguen siendo tradicionales y teóricas (Muñoz *et al.*, 2019). En este sentido, vale la pena reflexionar sobre cómo los directivos fortalecen su comprensión del desarrollo profesional y generan acciones en sus escuelas que impacten en el aprendizaje colectivo, si no cuentan con esa experiencia, por lo que es probable que repitan prácticas de formación tradicional extraescolar, sin fortalecer las capacidades internas de aprendizaje.

Por último, la categoría emergente “Gestión del cambio” es clave en el inicio y desarrollo de las CPA, y es un elemento central en el cambio del estilo de liderazgo que un modelo distribuido requiere. La pretensión de instalar una CPA, pensada como mejora escolar, supone un paso previo: la preparación para el cambio (PPC). Este concepto ha sido poco abordado en la literatura y requiere de condiciones organizacionales y equipos para su desarrollo (De la Vega, 2022). En este sentido, son importantes las tres dimensiones que componen la PPC: intención, emoción y cognición (Zayim y Kondacky, 2014, citado por De la Vega, 2022), para comprender —desde los directivos— las implicaciones de los procesos de cambio permanente y sistemático, ya que no basta con la implementación de algunas acciones.

El desarrollo de CPA supone un cambio cultural que requiere años de transformación (personal y colectiva), así como de recursos y organización que sostengan en el tiempo dichos cambios; también demanda el fortalecimiento de la formación de directores(as) y liderazgos medios, que permita el desarrollo de capacidades de autoaprendizaje y reflexión en el interior de las CPA para aportar a su desarrollo.

Referencias

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencia de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(171), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4666>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from within*. Jossey Bass.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P. y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Bogotch, I. (2011). The state of the art: Leadership training and development: US perspectives: above and beyond recorded history. *School Leadership & Management*, 31(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.560662>
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill. Open University Press.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J., García, R. y González, M. (2007). El centro como contexto de innovación. En J. Gairín (coord.), *Curso de asesoría pedagógica* (pp. 1-72). Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del director de escuela en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cheah, Y. H., Chai, C. S. y Toh, Y. (2019). Traversing the context of professional learning communities: Development and implementation of technological pedagogical content knowledge of a primary science teacher. *Research in Science & Technological Education*, 37(2), 147-167. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1504765>
- Chen, P., Lee, C., Lin, H. y Zhang, C. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148853>
- Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley 20.903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://bcn.cl/2f72c>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- De la Vega Rodríguez, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 231-250. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. ix-xvi). Sage Publications.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, J. y Rodríguez Gómez, D. (coords.). (2020). *Aprendizaje organizativo en informal en los centros educativos*. Pirámide.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cuaderno de Pesquisas*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.685858>

www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02621711211190961/full/html

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hernán García, M., Lineros González, C. y Ruiz Azarola, A. (2021). Cómo adaptar la investigación cualitativa en contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hipp, K. y Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities*. Rowman y Littlefield Education.
- Hipp, K. y Weber, P. (2008). Developing a professional learning community among urban school principals. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 4, 46-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837804.pdf>
- 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). Corwin Press.
- Hord, S., Roussin, J. y Sommer, W. (2010). *Guiding professional learning communities*. Corwin Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kruse, S., Louis, K. y Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. En K. S. Louis y S. Kruse (eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-45). Corwin Press.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School leadership. What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.
- Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. En A. Lieberman (ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1-17). Teachers College Press.
- Lieberman, A. y McLaughlin, M. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.
- Louis, K. y Kruse, S. (eds.). (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. <https://doi.org/10.3102%2F00028312033004757>

- Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. En K. K. Hipp y J. B. Huffman (eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Salesianos Impresiones.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas*, 6(1), 89-105. <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/34>
- Maureira, O. y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. Díaz y A. Veloso (coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 147-159). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/530/1/MaureiraO_GarayS_2019_Liderazgo-distribuido.pdf
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (Mineduc). (2015). *Marco de la buena dirección y liderazgo escolar*. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf
- Morales Inga, S. y Morales Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, (361), 141-170. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36106.pdf?documentId=0901e72b8162f02f>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluator and research methods*. (3.^a ed.). Sage Publications.
- Peña, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Sagredo Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P. y Careaga Butter, M. P. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass Ltd.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata Ediciones.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 263-294). Universidad Diego Portales.
- Valenzuela, J. P., Allende, C. y Vanni, X. (2018). *Nota técnica N.º 8. Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primero hallazgos para políticas públicas*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (CIAE).
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). (2012). *¿Qué sabemos de los directores en Chile?* Salesianos Impresiones.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Sage.