

INVESTIGACIONES

Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo*

Professional Learning Communities in Chile: Dimensions and Development Stages

*Verónica Cabezas^{a, b}, Constanza Gómez^c, Vanessa Orrego^c, María Paz Medeiros^c,
Pilar Palacios^c, Amanda Nogueira^c, Marcela Suckel^d, Armando Peri^a*

^a Pontificia Universidad Católica de Chile.
vcabezag@uc.cl, ajperi@uc.cl

^b Núcleo Milenio en Desarrollo Social.

^c Elige Educar.
cgomez@eligeeducar.cl, vorrego@eligeeducar.cl, paz.medeiros@gmail.com,
ppalacios@eligeeducar.cl, aanogueira@uc.cl

^d Universidad de Concepción.
marcelasuckel@udec.cl

RESUMEN

La formación continua situada, en particular, la colaboración docente y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en los establecimientos educacionales, ha cobrado especial relevancia como mecanismos de desarrollo profesional. Esta investigación se centra en el análisis de las diferentes dimensiones que componen una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), la relación con características individuales de sus integrantes y sus establecimientos, junto con la clasificación y caracterización de los establecimientos en función de las fases de desarrollo de una CAP. Para ello, se realizó un diseño metodológico mixto secuencial a 49 establecimientos en la Región Metropolitana y Bío-Bío, aplicándose 889 cuestionarios a profesionales de la educación y 100 a directivos, además de 15 entrevistas en profundidad. Los resultados arrojan, entre otras cosas, que los directivos tienen mejor percepción sobre las dimensiones de una CAP que los profesionales de la educación, y que los profesionales que se desempeñan en el nivel de educación párvulos tienen mejor percepción que los de otros niveles.

Palabras clave: trabajo colaborativo, desarrollo profesional, colaboración entre pares, mejora escolar, rendición de cuentas.

ABSTRACT

Situated continuing teacher training, and particularly teacher collaboration and the development of professional learning communities in educational establishments, has gained relevance as a professional development mechanism. This study focuses on the analysis of the different dimensions that form a Professional Learning Community (PLC), their relationship with the personal characteristics of the participants and their schools, along

* Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FON181800247, año 2018); por ANID – Programa Iniciativa Científica Milenio – Código: NCS17_015/Núcleo Milenio en Desarrollo Social y por ANID- Fondecyt Iniciación (11180293). Agradecemos el apoyo del Ministerio de Educación de Chile por brindarnos acceso a diferentes bases de datos. Además, agradecer a Alionka Miranda y Úrsula Bravo por su aporte y apoyo en este estudio.

with their classification and characterization depending on the development stages of a PLC. For this purpose, we carried out a mix method design in 49 schools of the Metropolitan and Bio-Bio regions in Chile, applying questionnaires to 889 education professionals and 100 school managers. The results indicate that principals have a better perception of the dimensions of professional learning communities than teachers, and that teachers that work in early-childhood settings, have a better perception than those working in other grade levels.

Key words: collaborative work, professional development, peer collaboration, school improvement, mixed methods.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional docente ha adquirido especial relevancia a la luz de la emergencia y consolidación de la sociedad del conocimiento, que exige a profesores y estudiantes el desarrollo de habilidades para enfrentar un mundo en constante cambio (Hargreaves, 2019; Perrenoud, 2004, como se citó en Cornejo & Fuentealba, 2008; Schleicher, 2018a; Claro *et al.*, 2017). En particular, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas –también denominadas “habilidades del siglo XXI”– emergen como elementos claves para la docencia actualmente (Schleicher, 2018b).

Estas demandas han motivado estudios sobre cómo aprenden y cuáles son las actividades de desarrollo profesional docente más efectivas (Ávalos, 2011; Darling-Hammond *et al.*, 2017; OCDE, 2009; 2019). Los debates sobre la formación continua han variado significativamente en el último período, pasando desde una cultura del ejercicio individual hacia una del profesionalismo colectivo (Donoso, 2020; Montecinos, 2003; Vincent-Lancrin *et al.*, 2019). De esa manera, mientras las modalidades de formación docente presencial y fuera de las escuelas han ido disminuyendo, el aprendizaje entre pares y las sesiones de planificación conjunta en los mismos establecimientos han crecido y se proyecta que sigan haciéndolo (Cornejo & Fuentealba, 2008; Vincent-Lancrin *et al.*, 2019).

Uno de los modelos que destaca en este proceso son las comunidades de aprendizaje profesional (CAP o PLC por sus siglas en inglés: professional learning communities) (Bunker, 2008; Vescio *et al.*, 2008), las cuales recogen los aportes del trabajo colaborativo entre docentes como una forma efectiva para favorecer su desarrollo profesional dentro del establecimiento (Blitz & Schulman, 2016; Chappuis *et al.*, 2009; Supovitz, 2002), entregándoles más oportunidades para acceder al conocimiento distribuido y contextualizado para basar sus decisiones profesionales (Montecinos, 2003). Aprendiendo dentro de sus comunidades educativas, los docentes pueden complementar o adquirir nuevos conocimientos y habilidades (Admiraal *et al.*, 2019; Darling-Hammond *et al.*, 2017), así como la oportunidad exponerse a nuevas ideas, examinar continuamente su ejercicio profesional (Blitz y Schulman, 2016; Vangrieken *et al.*, 2017), entre otros.

La literatura existente se enfoca en describir qué son las CAP, sus principales características y su rol en educación (Aparicio & Sepúlveda, 2019; Bolívar, 2014; Capllonch & Figueras, 2018; Hord & Sommers, 2008; Stoll *et al.*, 2006). Otras investigaciones se centran en los significados y valoraciones entregadas a las CAP (Castillo *et al.*, 2017), o en los factores humanos y físicos necesarios para la conformación de estos grupos de trabajo (González-Weil *et al.*, 2018; Muñoz & Garay, 2018). A nivel nacional, los estudios se han orientado a documentar los esfuerzos existentes para fomentar el trabajo colaborativo en los establecimientos (Montecinos, 2003; Spuler, 2016; Vaillant, 2007).

Sin embargo, es escasa la literatura sobre el nivel de desarrollo de las CAP y cómo se asocia a características de los establecimientos educativos y de sus docentes. La necesidad de entender a los docentes no solo como actores del sistema escolar sino como agentes del mismo entorno hacen relevante este estudio (Infante *et al.*, 2011). Por todas las razones mencionadas anteriormente, surge la necesidad de analizar empíricamente la percepción sobre las dimensiones de las CAP, cómo influyen las características sociodemográficas de quienes participan y de los establecimientos que las albergan y, a su vez, la clasificación de los centros educativos en una determinada fase de desarrollo a partir de sus dimensiones y características particulares.

2. DIMENSIONES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Si bien no hay una definición unívoca sobre qué son las comunidades de aprendizaje profesional (Blitz & Schulman, 2016; Bunker, 2008; Stoll *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008), en general, la literatura las comprende como equipos de docentes comprometidos que se reúnen regularmente a colaborar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los estudiantes (Bolam *et al.*, 2005; Hord & Sommers, 2008).

Roberts y Pruitt (2008), mencionan que existen diferentes dimensiones propias de las comunidades de aprendizaje. Estas dimensiones poseen características específicas y necesitan de condiciones sociales y estructurales particulares para su desarrollo, siendo fundamental la intersección de estos aspectos para la formación continua de los docentes y las políticas nacionales que lo desarrollan (Galaz, 2011). Aun así, diferentes autores parecen asignar características diferentes a una CAP. En términos generales, y siguiendo las que adquieren mayor relevancia en la literatura, se pueden definir seis: (a) colaboración, (b) metas claras y compartidas, (c) foco en aprendizajes, (d) cultura o clima escolar, (e) práctica desprivatizada y (f) diálogo reflexivo.

La dimensión base de todas las conceptualizaciones es la colaboración. Esta debe poseer una estructura que permita, por ejemplo, analizar, diseñar y desarrollar prácticas educativas, evaluar metas y contar con revisión conjunta y retroalimentación (Blitz & Schulman, 2016; Bryk *et al.*, 1999; Bunker, 2008; García *et al.*, 2018; Stoll *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008). El estudio realizado en el contexto nacional devela como la colaboración y la identidad son aspectos fundamentales para mejorar el desempeño de los docentes, la generación de significados compartidos a nivel escolar y el aprendizaje del estudiantado (Galaz & Toro, 2019; Labra *et al.*, 2005).

Contar con una visión o metas claras y compartidas es la segunda dimensión base: la comunidad educativa que debe orientarse y organizar su trabajo colaborativo hacia un objetivo particular, el cual corresponder al mejoramiento del aprendizaje de estudiantes y docentes (Blitz & Schulman, 2016; Bunker, 2008). Aparece, así, una tercera dimensión característica: su foco en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes (Aparicio & Sepúlveda, 2019; Bunker, 2008; García *et al.*, 2018; Leclerc *et al.*, 2012; Stoll *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008; Warwas & Helm, 2018).

Una cuarta dimensión es la cultura o clima escolar. Esta comprende la interacción de todos en la comunidad educativa, incluyendo a estudiantes, docentes, padres y familia y staff, y supone normas, valores, rutinas, roles y tradiciones que, entre otras cosas, buscan

favorecer la mejora continua (Bunker, 2008; Cornejo & Assael, 2007; Supovitz, 2002) y un clima de confianza y respeto (Donoso, 2020; Leclerc *et al.*, 2012). Por su parte, la quinta dimensión corresponde a la práctica desprivatizada que corresponde al grado en que los profesores dejan su trabajo individualista y hacen pública su práctica, pasando a compartir información y evaluaciones de sus estudiantes, observar la práctica de los otros para entregar retroalimentación y resolver los problemas conjuntamente (Bryk *et al.*, 1999; Bunker, 2008; Cornejo & Assael, 2007; Vescio *et al.*, 2008). Por último, el diálogo reflexivo implica el examen crítico que realizan los docentes sobre su práctica educativa, incluyendo currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Bryk *et al.*, 1999; Weathers, 2011).

Junto con estas dimensiones, otros aspectos considerados son la coherencia, la sostenibilidad, la existencia de condiciones de apoyo (tanto física como humanas) (Vangrieken *et al.*, 2017), y la necesidad de contar con un liderazgo distribuido acompañado de procesos horizontales y democráticos (Hargreaves, 2019). A nivel nacional, la buena gestión de los establecimientos y su éxito en generar aprendizaje en los estudiantes se ha encontrado fuertemente vinculado con el liderazgo y la conducción institucional que las autoridades de los centros poseen, permitiendo un uso adecuado de los recursos humanos y del tiempo de la comunidad, junto con una adecuada distribución de las tareas (Alvaríño *et al.*, 2000).

3. FASES DE DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Una preocupación constante en la literatura especializada sobre las comunidades de aprendizaje profesional es cómo apoyar su funcionamiento, avance y asegurar su continuidad (Bryk *et al.*, 1999; Leclerc *et al.*, 2012; Stoll *et al.*, 2006). Así, diversos autores han comenzado a discutir tanto sobre las fases que atraviesa una comunidad educativa hacia la institucionalización de una CAP, como de los facilitadores y obstaculizadores que deben enfrentar en este proceso.

Uno de estos autores son Leclerc *et al.* (2012), quienes plantean tres fases. En la primera, llamada de iniciación, las comunidades no cuentan con una visión compartida y se abruman cotidianamente por el desorden en sus prioridades; la cooperación está limitada física y humanamente, las decisiones más importantes las toma exclusivamente el/la director(a) y no hay uso de evidencia o se hace de manera imprecisa. En cambio, las comunidades en una fase intermedia, denominada de implementación, cuentan con una visión clara y compartida que orienta su trabajo y han comenzado a incentivar la colaboración. Además, se observa el tránsito hacia un liderazgo distribuido, el uso ocasional de evidencia para tomar sus decisiones y capacidad de evaluar el efecto que tiene una intervención determinada sobre el progreso de los estudiantes. Finalmente, está la fase de integración, donde la visión clara y compartida no sólo se refleja en el trabajo cotidiano, sino que también se expresa en las prácticas pedagógicas de los docentes dentro del aula. La colaboración es sólida, pues se apoya en las habilidades que los docentes han ido desarrollando, y es percibida como un medio para apoyar el aprendizaje de estudiantes y docentes. También se observa una consolidación del liderazgo distribuido, al punto que los docentes se sienten empoderados para desarrollar sus propias habilidades del líder.

El hecho de que una CAP bien establecida o exitosa puntúe alto en cada una de las dimensiones puede deberse, siguiendo la argumentación de Bunker (2008) y Vangrieken *et al.* (2017), a la interdependencia de cada una de las dimensiones que componen una CAP. Esto también será materia de estudio de esta investigación.

Es importante mencionar que el desarrollo y consolidación de una CAP requiere de factores macro y microsociales particulares. Dentro de los factores macrosociales, destacan las políticas que facilitan la disponibilidad de tiempo y uso de espacios para que los docentes puedan organizar actividades, reuniones y encuentros regulares (Blitz & Schulman, 2016; Supovitz, 2002; Stoll *et al.*, 2006), además de políticas de formación continua que consideren los intereses personales y el contexto particular de trabajo de los docentes (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Galaz, 2011; Stoll *et al.*, 2006).

Por su parte, dentro de los factores microsociales más relevantes está el liderazgo (Alvariño *et al.*, 2000; Aparicio & Sepúlveda, 2019; Stoll *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008) y el compromiso de la comunidad educativa con una visión común sobre el aprendizaje (García *et al.*, 2018; Hipp & Huffman, 2003; Leclerc *et al.*, 2012; Vescio *et al.*, 2008). Adicionalmente, influye el apoyo que recibe el establecimiento desde agentes externos, como redes con otros establecimientos, padres y servicios sociales (Blitz & Schulman, 2016; Stoll *et al.*, 2006). Finalmente, Stoll *et al.* (2006) destacan ciertas características del contexto escolar que se relacionarían con una mayor dificultad para conformar una CAP, tales como un mayor porcentaje de estudiantes en desventaja social, mayor tamaño de las escuelas, nivel educativo, y la ruralidad. Y en el caso de los docentes, la investigación de Bryk *et al.* (1999) destaca como facilitador el género femenino dentro de la composición de género en los establecimientos y la experiencia profesional sobre los cinco años, pues aumenta la predisposición al trabajo colaborativo.

En vista de la literatura previamente expuesta, este artículo, usando una metodología mixta, analiza las percepciones individuales en torno a las dimensiones que componen una CAP, la relación de las dimensiones con ciertas características de los integrantes y establecimientos, y cómo estos elementos permiten establecer la fase de desarrollo en que se encuentran los centros educativos. Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir las percepciones de directivos y docentes en torno a las dimensiones que componen una CAP.
- b) Identificar la relación de las dimensiones de una comunidad de aprendizaje con las características individuales de sus participantes y las características sociodemográficas y educativas de los establecimientos.
- c) Clasificar a los establecimientos en fases de desarrollo de CAP a partir del desarrollo de sus dimensiones y caracterizarlas según variables sociodemográficas y educativas de sus establecimientos.

Asimismo, esta investigación busca brindar nuevos focos de análisis a las CAP en Chile, y así contribuir a generar un mayor conocimiento científico para aportar a la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estipulado en la Ley 20.903 (República de Chile, Poder Legislativo, 2016), que plantea el derecho de todos los docentes a un desarrollo profesional continuo.

4. METODOLOGÍA

El estudio utiliza un diseño metodológico mixto secuencial. El beneficio de dicho diseño (combinación de metodologías cuantitativas y cualitativa) radica en que cuenta con herramientas más diversas para la aproximación de los objetivos planteados de lo que es posible con métodos separados (Creswell, 2009). Este tipo de enfoque suele ser útil cuando la información sobre determinado fenómeno es escasa, permitiendo complementar datos cualitativos y cuantitativos para capturar la complejidad del caso (Zhou & Creswell, 2012; Yoshikawa *et al.*, 2008).

4.1. MUESTRA

Para el estudio cuantitativo, la muestra está compuesta por los equipos directivos y profesionales de la educación de 49 establecimientos educacionales de todas las dependencias administrativas: 30 se ubican en la Región Metropolitana y 19 en Bío-Bío. Dichos establecimientos corresponden al 32% y 26% del total de establecimientos asistentes a las jornadas de capacitación realizadas por Elige Educar sobre la metodología Ideas Docentes¹, organizadas en ambas regiones, respectivamente, quienes accedieron de manera voluntaria a participar de la investigación tras asistir a las jornadas. En total se encuestaron 889 profesionales de la educación y 100 directivos.

La invitación a las jornadas se envió por correo electrónico a todos los establecimientos escolares con financiamiento público de ambas regiones. Además, se subió información y formulario de inscripción de las jornadas en el sitio web y redes sociales de Elige Educar y Universidades en que se realizó el encuentro. Tras esta primera convocatoria masiva, se contactó por teléfono para confirmar a cada establecimiento inscrito y, como recordatorio se envió un mensaje de texto al celular registrado en la inscripción.

Dado lo anterior, podría existir un sesgo de selección en la muestra de establecimientos participantes del estudio. El análisis descriptivo arrojó que la distribución de establecimientos asistentes a las jornadas se comporta de manera similar al universo de cada región según dependencia administrativa y zona (urbanas y rurales). Sin embargo, hay una mayor concentración de establecimientos que imparten educación parvularia y educación general básica, respecto al universo. Además, entre los asistentes, se observa una mayor concentración de establecimientos con alta matrícula respecto al universo. Finalmente, se observa mayor presencia de establecimientos de grupo socioeconómico medio bajo y bajo, superando la proporción del total regional. Se debe tener en consideración, entonces, que la muestra de establecimientos estudiados, no es representativa a nivel nacional, dificultando la validación externa de los resultados.

Por su parte, el estudio cualitativo considera 5 establecimientos, 3 ubicados en la Región Metropolitana y 2 en la Región del Bío-Bío. Estos establecimientos, siguiendo a Warwas y Helm (2018), se seleccionaron dependiendo de los resultados de la aplicación del cuestionario. Se consideraron 2 establecimientos en fase “intermedia” y tres establecimientos en fase “inicial” de desarrollo de las CAP. Las entrevistas fueron aplicadas a 1 miembro del equipo directivo y 2 docentes de cada establecimiento, con

¹ Ideas Docentes es una metodología y un proceso impulsado por la organización Elige Educar, cuyo objetivo es promover el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica al interior de las comunidades educativas.

excepción de un caso donde no se pudo entrevistar a miembros del equipo directivo, sumando un total de 14 entrevistas.

4.2. INSTRUMENTO

Las técnicas para la recolección de datos consideran un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Para la construcción del cuestionario sobre CAP se empleó la revisión publicada por Blitz y Shulman (2016), quienes detallan 49 instrumentos en inglés para evaluar distintas características y dimensiones asociadas con las CAP a nivel de docentes/directores, equipos y establecimientos, y se seleccionaron cinco instrumentos ya validados que se consideraron los más pertinentes para evaluar el nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones que componen una CAP². De estos cinco instrumentos se consideraron algunos módulos, y fueron traducidos al español por el equipo de investigación.

El instrumento resultante del proceso de revisión fue testeado con cuatro profesionales de la educación. Este proceso permitió adecuar lingüísticamente los ítems que estaban originalmente en inglés y corregirlos culturalmente. En segundo lugar, se redujo la escala Likert de 5 a 4 puntos, y, en tercer lugar, se modificó que los encuestados respondieran el instrumento en relación al equipo de trabajo con quien pasan más tiempo de su jornada laboral (antes era en relación al establecimiento como un todo). Por último, otras modificaciones tuvieron relación con la inclusión de preguntas generales de caracterización sobre su cargo, nivel de enseñanza donde realiza su trabajo y tipo de contrato, las que posteriormente fueron usadas como variables de control.

La versión final del instrumento está compuesta por cinco dimensiones:

- *Trabajo colaborativo*: grado de cooperación entre los profesores en temas pedagógicos, curriculares y administrativos.
- *Responsabilidad colectiva*: grado en que los profesores se sienten responsables del cuerpo estudiantil y del entorno escolar.
- *Influencia en la institución*: grado en que los profesores participan de la toma de decisiones relacionadas al funcionamiento de la escuela.
- *Diálogo reflexivo*: grado en que se produce un examen crítico de la práctica de enseñanza-aprendizaje.
- *Acompañamiento Docente*: grado en que los profesores se observan entre ellos y reciben sugerencias de sus pares para mejorar su enseñanza.

Existen dos versiones del mismo instrumento, uno para directivos y otro para profesionales de la educación. El primer instrumento posee 69 preguntas, mientras el segundo suma 70 preguntas. Ambas comparten las preguntas asociadas a las dimensiones de las CAP, pero difieren en algunos datos de caracterización individual y del establecimiento, ambos cuestionarios pueden encontrarse online³. En el caso de los equipos directivos se les consultó sobre las redes externas de formación continua y trabajo colaborativo del cual es parte su establecimiento.

² *School culture scale* (Supovitz, 2002); *professional learning communities assessment-revised* (Hipp & Huffman, 2003); *teacher collaboration assessment survey* (Woodland et al., 2013); *school participant empowerment scale* (Short & Rinehart, 1992) y *teacher survey* (Bunker, 2008).

³ https://osf.io/2yq5m/?view_only=af367fe2bfd34c90a45389e6063d2f61.

Por su parte, la pauta de entrevista semi-estructurada se encontraba compuesta por tres dimensiones: *comunidades de desarrollo profesional, metodología de Ideas Docentes y transferencia de Ideas Docentes*. La primera dimensión corresponde al grado en que los docentes autoevalúan el nivel de su establecimiento como CAP y describen los principales obstaculizadores y facilitadores que han enfrentado en este proceso, tomando como base la revisión de literatura. En cambio, las dos últimas describen el proceso de implementación y transferencia de Ideas Docentes al funcionamiento cotidiano y a la gestión institucional de las escuelas y, dada su especificidad experiencial, no se presentan en este artículo. Para determinar la validez de la pauta de entrevista se realizaron cuatro entrevistas cognitivas siguiendo las orientaciones de Urrutia *et al.* (2014).

4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas para la recolección de datos consideran un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Todos los participantes del estudio accedieron a participar de manera voluntaria y sin ningún tipo de retribución económica. Los protocolos cumplen con todos los estándares éticos de investigación, donde todos los encuestados y entrevistados firmaron un consentimiento informado antes del levantamiento de datos.

El cuestionario fue aplicado presencialmente en el mismo establecimiento educacional donde se desempeñan los docentes y fue realizada por un grupo de asistentes de investigación previamente seleccionados y capacitados por el equipo de investigación. El proceso de aplicación duró aproximadamente 30 minutos. Estos cuestionarios fueron digitalizados, y se revisaron aleatoriamente. Algunas de las variables continuas fueron recodificadas para su posterior análisis. En particular, la variable planes de mejoramiento escolar toma el valor alto, cuando el establecimiento tiene al menos 4 planes en la que la mayoría de los docentes participan, nivel medio para 3 planes, y bajo para menos de tres.

La base de datos generada, a partir del identificador único por establecimiento (RBD), se cruzó con bases de datos secundarias publicadas por el Centro de Estudios (2019) y la Agencia de la Calidad del Ministerio de Educación (2018-2019). La tabla 1 presenta la estadística descriptiva de los encuestados considerando características individuales y del establecimiento escolar donde se desempeña.

Tabla 1. Estadística descriptiva de los/as participantes y los establecimientos educativos donde se desempeñan, según cargo

	Profesionales de la educación			Directivos			Total		
	Biobío	Metro-politana	Total	Biobío	Metro-politana	Total	Biobío	Metro-politana	Total
Características Individuales									
Género (Fem=1)	78%	76%	77%	61%	79%	71%	76%	76%	76%
Contrato (Estable=1)	92%	91%	92%						
Equipo de trabajo con el que destina más tiempo de su carga horaria									
Educación de párvulos	13%	17%	15%						
Educación básica	56%	51%	53%						
Educación media	25%	24%	25%						
Depto/asignatura	6%	8%	7%						
Más de 30 hrs de contrato	89%	88%	88%						
Más de 10 años experiencia	63%	63%	63%	86%	82%	83%	65%	66%	65%
Características del Establecimiento									
Nivel socioeconómico									
Bajo	59%	17%	36%	57%	24%	38%	59%	18%	36%
Medio	41%	50%	46%	43%	52%	48%	41%	50%	46%
Alto	0%	33%	18%	0%	24%	14%	0%	32%	18%
Matrícula (más de 500)	58%	54%	56%	50%	43%	46%	57%	53%	55%
N	393	496	889	42	58	100	435	554	989

Nota: Esta tabla reporta la estadística descriptiva de las variables principales, las restantes se encuentran en el Anexo Tabla A.1.

Para el análisis de datos cuantitativos, se utilizan diferentes técnicas de análisis estadísticos. Primero, se realizó un análisis descriptivo univariado y bivariado de las percepciones para cada dimensión y se hicieron test estadísticos no paramétricos para aproximarse a la relación que existe entre las distintas variables que se estudian.

Para esto, a partir de Cohen *et al.* (2019) se clasificó a *cada encuestado según su percepción frente a cada dimensión*. Cuando un participante en una dimensión reporta una “alta” (positiva) percepción en el 50%, o más, de sus respuestas válidas se clasifica en “alto”, cuando reportaba menos del 50% de percepción positiva sobre la dimensión se clasificó en “bajo”.

Así, se obtuvieron cinco índices de desarrollo de comunidades de aprendizaje que reflejan la percepción que tiene cada persona sobre su equipo de trabajo más próximo con respecto a: *trabajo colaborativo, responsabilidad colectiva, incidencia, diálogo reflexivo y acompañamiento docente*. Los indicadores toman el valor de 0 en el nivel bajo (percepción negativa) y 1 en el alto (percepción positiva).

Posteriormente, a partir de una regresión logística se estimó la probabilidad de que un actor k tenga una percepción alta o baja para cierta dimensión D según un vector de características personales-laborales X_k que incluyen género, tipo de contrato, horas de contrato, cargo, años de experiencia, y el equipo de trabajo con el que más tiempo destina. Además, se incluye un vector de variables S_k propias del establecimiento, que, según la literatura revisada, eran relevantes a la hora de establecer y desarrollar comunidades de aprendizaje. A continuación, se detalla el modelo de la regresión logística:

$$D_k = \alpha' + \beta'X_k + \gamma'S_k + \varepsilon_k$$

Se eligió la técnica de regresión logística puesto que el objetivo del modelo era identificar qué variables están significativamente correlacionadas con una alta percepción sobre las distintas dimensiones de las comunidades de aprendizaje, y conocer sus signos. Esta metodología no permite medir causalidad, sin embargo, permite analizar si existen correlaciones que nos ayuden a explicar el fenómeno de estudio. En particular, se señalan los efectos marginales para interpretar con mayor facilidad la magnitud de los coeficientes. Luego la metodología se volcó hacia otra unidad de análisis i : establecimientos educacionales⁴. La construcción de los indicadores para estas unidades se basó en el porcentaje de integrantes del establecimiento con percepción alta en cada dimensión, según la clasificación individual previamente desarrollada. Se estimó una regresión OLS para encontrar correlaciones entre la proporción de profesionales de la educación y directivos con percepción alta ($HIGH_j$) y variables asociadas al establecimiento S_j , mismo vector utilizado en la especificación anterior, tal como se especifica en la siguiente ecuación:

$$HIGH_j = \alpha'_j + \gamma'_j S_j + \varepsilon_j$$

Finalmente, según los resultados por dimensión y en base a Leclerc *et al.*, (2012) y Warwas y Helm (2018), se realizó la clasificación de cada establecimiento en una fase de desarrollo de comunidades de aprendizaje.

⁴ En el proyecto FONIDE N°FON181800247 también se contempla a los equipos de trabajo como unidad de análisis, pero esta es considerada para efectos de la investigación.

Para esta estimación, y siguiendo a Cohen *et al.*, (2019) se clasifica a un establecimiento en categoría alta para cierta dimensión si es que el 75% o más de sus integrantes se encuentran en nivel alto. Previo a esto, se estudió la dispersión y asimetría de los datos intra-grupo para asegurarse de que la metodología estuviera correctamente respaldada. Esto se hizo a partir del cálculo de la varianza y coeficiente de asimetría.

Por último, siguiendo a Warwas y Helm (2018), se define como etapa inicial un establecimiento que tiene la mayoría de sus dimensiones en nivel bajo (3 o más), nivel intermedio cuando tiene 2 dimensiones bajas y 3 altas, y avanzado cuando tiene 4 o todas sus dimensiones en nivel alto. De esta manera se obtuvo la ubicación de cada establecimiento en la fase de desarrollo de comunidades de aprendizaje considerando la totalidad de dimensiones. Y a partir de análisis bivariados se indagó en características de los establecimientos clasificados en cada etapa de desarrollo.

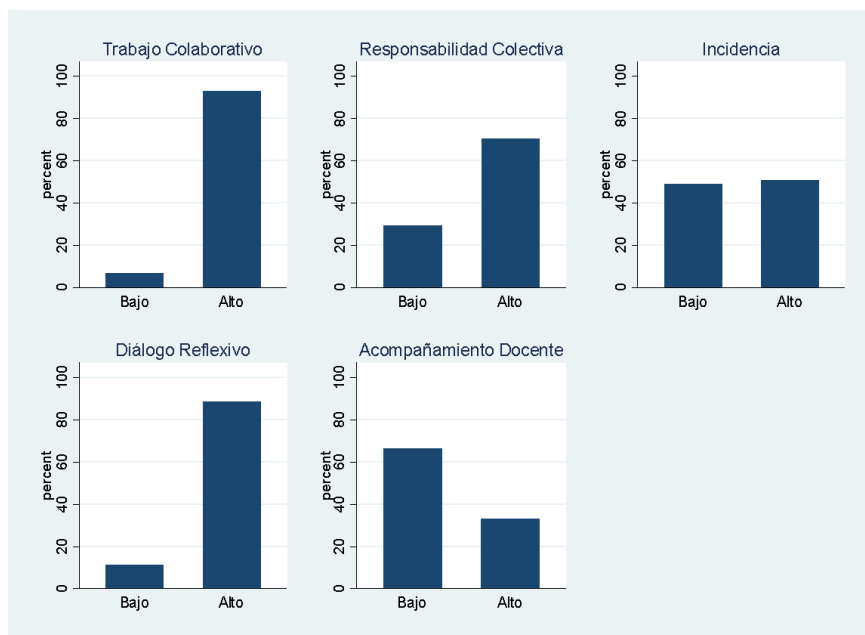
Las entrevistas semi estructuradas fueron realizadas individualmente en los mismos establecimientos. La aplicación de estos instrumentos fue realizada por el propio equipo de investigación durante octubre y enero 2019, teniendo una duración aproximada de 45 minutos cada una.

El análisis se realizó con la técnica de análisis de contenido sobre una matriz de vaciado en Excel. La unidad de análisis fueron la totalidad de las entrevistas realizados y se consideró, dentro de las categorías referidas por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006), categorías de asunto, tópico o temática y se empleó la codificación abierta y axial, todo con el objetivo de describir tendencias y diferencias entre los distintos establecimientos respecto a su nivel de CAP y los facilitadores-obstaculizadores revisados en la literatura y surgidos espontáneamente.

5. RESULTADOS

En relación con el primer objetivo, los resultados señalan que existe una alta variabilidad en la proporción de participantes con alta y baja percepción dependiendo de la dimensión. Como puede observarse del gráfico 1, la dimensión de *incidencia* es la que presenta la distribución más uniforme entre ambas categorías. Por otra parte, el *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo* presentan mayor disparidad habiendo más de un 80% de los participantes que tienen una percepción positiva al respecto. Por último, cabe destacar que la dimensión de *acompañamiento docente* es la única que posee más personas con percepción negativa que positiva.

Gráfico 1. Porcentaje de personas encuestadas con nivel de percepción alto y bajo para cada dimensión



Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se analiza, a partir de pruebas estadísticas no paramétricas, si existen diferencias significativas entre distintos grupos. Se encuentra que, para las dimensiones de *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo*, los encuestados de la Región Metropolitana tienen una percepción significativamente más baja que los de la Región del Biobío. Además, los directivos, respecto a los profesionales de la educación, tienen una percepción más alta en todas las dimensiones, excepto en *responsabilidad colectiva* donde los profesionales de la educación poseen un valor más alto. Finalmente, se encontró que los profesionales de la educación que destinan la mayor parte de su tiempo con un equipo del nivel de educación parvularia tienen una mejor percepción en las dimensiones de *responsabilidad colectiva*, *incidencia* y *acompañamiento docente*, que los que destinan más tiempo con equipos de enseñanza básica, media y departamentos por asignatura.

En relación al segundo objetivo, la regresión logística se realiza para cada dimensión en dos especificaciones. En la segunda, se incluyen por sobre los controles de las características del establecimiento, las del trabajo del docente. El N total de esta segunda especificación se reduce, ya que esa información está disponible solo para profesionales de la educación. Los resultados de las estimaciones para cada una de las cinco dimensiones, y para ambos modelos se presentan en el Anexo.

Como puede observarse en los resultados de las estimaciones, las variables independientes varían en su significancia dependiendo de la dimensión de análisis. Se encuentra que tanto el tipo de cargo, género y nivel educativo del equipo más cercano al

docente son variables que, en general, tienen mayor significancia al momento de predecir la probabilidad de tener una percepción positiva sobre las distintas dimensiones, resultados que se encuentran en línea a lo expuesto por Stoll *et al.* (2006).

Respecto al tipo de cargo (modelo 1), para todas las dimensiones menos *trabajo colaborativo* se encuentra una percepción significativamente distinta para profesionales de la educación y directivos, donde los primeros tienen una probabilidad mayor (12 puntos porcentuales más) de tener una percepción positiva respecto a *responsabilidad colectiva*. Para el resto de las dimensiones ocurre lo contrario, especialmente con *incidencia y acompañamiento docente*. Mientras que los profesionales de la educación tienen una probabilidad cercana a 0,45 y 0,28 de tener una percepción positiva sobre *incidencia y acompañamiento docente*, los directivos presentan probabilidades de 0,81 y 0,68, respectivamente (36 y 40 puntos porcentuales más, respectivamente). Por último, para la dimensión de *diálogo reflexivo* la diferencia es de 10 puntos porcentuales a favor de los directivos.

Adicionalmente, según el modelo 2, los profesionales de la educación cuyos equipos de trabajo más cercanos corresponden al nivel de educación de párvulos tienen una probabilidad significativamente más alta de tener una percepción positiva en *responsabilidad colectiva e incidencia*, respecto a los profesionales de la educación cuyos equipos corresponden al nivel de educación básica, siendo la diferencia de 12 y 13 puntos porcentuales, respectivamente. El resultado es similar para los profesionales de la educación cuyos equipos de trabajo pertenecen al nivel de enseñanza media para la dimensión *responsabilidad colectiva*.

Por otra parte, los profesionales de la educación sin jefatura o co-docencia tienen una probabilidad significativamente más alta, 6 y 7 puntos porcentuales respectivamente, de tener un nivel alto de percepción sobre el *trabajo colaborativo y diálogo reflexivo* respecto a los profesionales de la educación con jefatura o co-docencia. Además, los profesionales de la educación que tienen un contrato temporal (reemplazo o práctica profesional) tienen una mayor probabilidad de reportar percepción más positiva frente a la *incidencia y acompañamiento docente*, respecto a los docentes con contrato estable.

Según las características sociodemográficas, para las dimensiones de *trabajo colaborativo, responsabilidad colectiva, diálogo reflexivo y acompañamiento docente*, los profesionales de la educación de género masculino tienen una mayor probabilidad de tener una percepción positiva versus los de género femenino. En el caso de las dimensiones de *responsabilidad colectiva y acompañamiento docente*, la diferencia es de casi 10 puntos porcentuales, presentando las diferencias más altas. Por su parte, los participantes que se desempeñan en la Región del Biobío tienen una probabilidad de 0,79 y 0,94 de tener una percepción positiva de *responsabilidad colectiva y diálogo reflexivo*, mientras que para la Región Metropolitana esta es de 0,64 y 0,82, significativamente más baja.

Respecto a las características de los establecimientos, los docentes y directivos que trabajan en escuelas especiales⁵ tienen una mayor probabilidad de presentar una percepción positiva respecto a la *responsabilidad colectiva y acompañamiento docente*, que los que trabajan en establecimientos que tienen enseñanza media o todos los niveles. Además, se encuentra que tanto los profesionales de la educación como los directivos presentan una probabilidad significativamente más baja de tener un alto nivel de percepción del *trabajo colaborativo* cuando se encuentran trabajando en establecimientos escolares que presentan al menos cuatro planes

⁵ Estas corresponden a escuelas especiales de lenguaje, para niños o niñas que presenten Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y que tienen nivel medio mayor y niveles de transición.

donde los docentes tienen una participación vinculante (nivel Alto), versus los establecimientos que carecen de tres o más planes o cuya participación docente es nula (nivel Bajo).

Finalmente, no se encuentran diferencias significativas para ninguna dimensión respecto a los años de experiencia de los docentes y directivos, y al tamaño y nivel socioeconómico del establecimiento.

Posteriormente, los resultados de las regresiones de mínimos cuadrados ordinarios respecto a la tasa de percepción positiva (HIGHj) en cada establecimiento, con relación a cada una de las dimensiones de estudio, se encuentran en la tabla 2. Se puede observar que incidencia, diálogo reflexivo y acompañamiento docente es mayor a medida que el nivel educativo principal del establecimiento es menor. En relación a las otras variables de estudio, no existen diferencias significativas entre establecimientos de la Región Metropolitana y la Región del Biobío y tampoco para las variables de control (tamaño del establecimiento, nivel socioeconómico y zonas).

Para profundizar en estos resultados, y como no todos los establecimientos cuentan con resultados SIMCE, se realizó un análisis diferenciado de correlación simple para estudiar estas variables. Se encuentra que a medida que aumenta la proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente en lectura en 2° Medio, la proporción de individuos con percepción positiva sobre *incidencia* y *acompañamiento docente* se reduce (correlación de -0,4 y -0,5, respectivamente). No se encontraron más correlaciones medianas o altas de variables asociadas a pruebas SIMCE de otras asignaturas y en otros niveles educativos con HIGHj, aunque cabe destacar que todas son de signo negativo, lo que es esperable.

Tabla 2. Resultados estimaciones modelos condicionados (OLS) para cada dimensión

	Trabajo colaborativo	Responsabilidad Colectiva	Incidencia	Diálogo Reflexivo	Acompañamiento Docente
Nivel principal del estab. (1)	-0.0128 (0.0166)	-0.0526 (0.033)	-0.0673** (0.0295)	-0.0449** (0.022)	-0.0683** (0.0319)
Región RM (2)	-0.0425 (0.0309)	-0.0714 (0.0614)	0.0229 (0.0549)	-0.0709* (0.041)	-0.0014 (0.0595)
Planes (3)	0.0536*** (0.0176)	0.0135 (0.0349)	-0.0071 (0.0312)	0.0344 (0.0233)	0.0267 (0.0338)
N° de instituciones externas (4)	0.0087 (0.0101)	-0.0223 (0.02)	0.0039 (0.0179)	0.0101 (0.0134)	0.0358* (0.0194)
Controles	X	X	X	X	X
Constante	0.8632*** (0.0659)	1.013*** (0.131)	0.7002*** (0.117)	0.9835*** (0.0875)	0.4383*** (0.1269)
R2	0.2257	0.2421	0.2478	0.2444	0.152
N	49	49	49	49	49

Nota. Los valores entre paréntesis corresponden a la desviación estándar. *p value<0,1; **p value<0,05; ***p value<0,01. Los controles considerados son tamaño del establecimiento, nivel socioeconómico y zona. (1) (3) y (4) Variables discretas ordinales. (2) La categoría omitida para la variable de región es Biobío.

Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, en función al objetivo tres, se observa que al clasificar cada establecimiento según su etapa en el desarrollo de comunidades de aprendizaje se tiene que solo 5 establecimientos de la muestra se encuentran en fase avanzada -con casi todas sus dimensiones en nivel alto-, mientras que 23 están en una fase inicial y 21 en una etapa intermedia tal como se observa en tabla 3.

Tabla 3. Distribución de establecimientos según su nivel en cada indicador y etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje

Etapa	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente		Total
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	
Inicial	3	20	23	0	23	0	5	18	23	0	23
Intermedia	0	21	0	21	21	0	0	21	21	0	21
Avanzada	0	5	0	5	0	5	0	5	4	1	5
Total	3	46	23	26	44	5	5	44	48	1	49

Fuente: Elaboración propia.

La Región Metropolitana concentra 4 de los 5 establecimientos en etapa avanzada, y el 57% y 60% de los que se encuentran en etapa intermedia y avanzada, respectivamente, proporción parecida a la distribución total de establecimientos. Por otra parte, la distribución de los establecimientos en etapa inicial según nivel socioeconómico tiende a concentrarse en mayor medida en el nivel bajo (47,8%), mientras que los establecimientos en etapa intermedia se concentran mayormente en el nivel socioeconómico medio (43%). No hay establecimientos en etapa avanzada de nivel socioeconómico alto, cuatro son nivel medio y uno de nivel bajo.

Los resultados indican que más del 65% de los establecimientos que imparten educación media y todos los niveles educativos, se concentran en etapa inicial, mientras que las escuelas básicas se encuentran en mayor proporción en etapa intermedia y las escuelas especiales, en avanzada; resultados que se vinculan con lo encontrado previamente por Stoll *et al.* (2006) y Giles y Hargreaves (2006). Existe una relación negativa entre el tamaño del establecimiento y el nivel de desarrollo en que se encuentra. Por último, los establecimientos municipales de la muestra tienden a estar clasificados en mayor medida en etapa inicial (71%), mientras que los particulares subvencionados en intermedia (54%).

Los establecimientos en etapa avanzada tienen máximo una institución externa apoyando sus procesos de desarrollo profesional docente. En cambio, casi el 50% de los establecimientos en etapa inicial tienen más de tres instituciones externas apoyándolos. Por último, todos los establecimientos en etapa intermedia tienen el apoyo de cuatro o menos (la mayoría entre cero y dos).

5.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis de las entrevistas realizadas al equipo directivo y profesionales de la educación de los cinco establecimientos participantes brindan luces sobre cómo se relacionan estos niveles de desarrollo con las características de los establecimientos. Un elemento relevante que surge al mirar las entrevistas es que todos los establecimientos presentan obstáculos para desarrollarse como una CAP, incluyendo a los establecimientos que, según los resultados del cuestionario fueron categorizados como en estado intermedio. Ya lo decían Warwas y Helm (2018): incluso la comunidad educativa que se encuentra en una fase avanzada de desarrollo posee elementos de mejora.

En total, los entrevistados mencionan 16 obstáculos que interfieren el desarrollo o consolidación de sus comunidades de aprendizaje profesional incluyendo, ordenadas según su número de menciones: disponibilidad de tiempo (10 menciones), disposición al cambio, liderazgo (7 menciones cada una), visión común y financiamiento (6 menciones cada una), disposición de espacios, formación docente, clima laboral (5 menciones cada una), vivir en contingencia, burocracia y *accountability* (4 menciones cada una), participación de los padres y relaciones externas (2 menciones cada una). Finalmente, pudiendo agruparse en una categoría de gestión educativa: comunicación, retroalimentación y reconocimiento, y seguridad laboral y salario (1 mención cada una). Todas están, en mayor o menor medida, reconocidas por la literatura, excepto por el obstáculo de *vivir como comunidad educativa permanentemente en contingencia*, es decir, la sensación de vivir con un miedo constante de enfrentar paralizaciones y/o tomas del establecimiento por parte de los estudiantes o personas externas a la escuela, suspender actividades y reajustar del año académico en un marco de emergencia social. Un obstáculo que agudiza fácilmente otros obstaculizadores y que, en Chile, aparece específicamente asociado al momento histórico que enfrentó el país a finales del 2019, pero que no se limita en lo absoluto a él pensando también en las paralizaciones nacionales que han surgido a lo largo de los años como efecto de las movilizaciones sociales de estudiantes y profesores (Villalobos, 2021).

Ahora bien, lo interesante, además, es notar es que la mayoría de los obstáculos no son exclusivos de una fase de desarrollo de las CAP, excepto por vivir en la contingencia, burocracia, falta de participación de los padres y la rendición de cuentas, los cuales sólo aparecen durante la CAP en fase inicial. La rendición de cuentas, por ejemplo y según Stoll *et al.* (2016), se asocia al peso del currículo nacional y las obligaciones y fiscalización impuestas por el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Municipal, las cuales implicarían, en palabras de un docente entrevistado, “*la imposibilidad de hacer cambios, a excepción de las vías legales*”. En contraste, en uno de los establecimientos que se ubica en un desarrollo intermedio se habla de la autonomía docente como uno de sus facilitadores y se menciona, como facilitador clave, el liderazgo del equipo directivo. El equipo directivo, señala la misma entrevistada, invita a los docentes a tener iniciativa, armando y presentando sus proyectos, idea que es reafirmada por otra docente del mismo establecimiento educativo.

A pesar de que la mayoría de los obstáculos no pueden asociarse de forma inequívoca a una fase de desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional, sí parecen percibirse diferencias en el contenido de dicho obstáculo al menos de forma general. El liderazgo, por ejemplo, aparece como un tema relevante en un número importante de entrevistas. Mientras en los establecimientos que se encuentran en un estado inicial el liderazgo está

completamente ausente o recién desarrollándose, como se expresa en las palabras de un entrevistado que señala “*se requiere de un líder... un visionario de la educación para estos tiempos. Y te lo digo sinceramente, no lo tenemos. No aquí*”, en los establecimientos con mayor nivel de desarrollo se trata de perfeccionar el liderazgo existente. En esta línea es importante mencionar que en las entrevistas no existe suficiente información para afirmar que los establecimientos que poseen CAP en las fases más altas de desarrollo cuentan con formas de liderazgo del tipo distributivo, destacado como uno de los principales facilitadores de las comunidades de aprendizaje profesional por Giles y Hargreaves (2006) y Leclerc *et al.* (2012). Sin embargo, aparece un elemento clave que apuntan en esa dirección: la existencia de estructuras más horizontales para la toma de decisiones, la cual permite, por un lado, la autonomía pedagógica de la que se habló antes y, por otro, la participación de los docentes en la actualización del PME y el Plan de Convivencia.

Al discutir cómo las comunidades pueden mejorar aparece muy sutilmente que los establecimientos educativos que están en fases de CAP más avanzados tienden a mostrar iniciativas que están en desarrollo y donde el establecimiento ya ha reaccionado en respuesta al obstáculo; mientras que los establecimientos en fase inicial tienden a estar más bien ubicados en un punto cero de partida. El trabajo colaborativo, por citar un caso, grafica esta idea. Los establecimientos ubicados en un nivel avanzado de desarrollo tienden a expresar espontáneamente ejemplos de trabajo colaborativo ricos en cantidad y contenido en comparación con los establecimientos ubicados en un nivel inicial, en los cuales los ejemplos son escasos y más bien asociados al trabajo en equipo con una separación táctica del trabajo sin colaboración. Tal como lo decían Warwas y Helm (2018), el nivel inicial o rudimentario muestra niveles modestos de trabajo colaborativo. Por último, es interesante destacar que hay correspondencia entre la opinión del docente acerca de la calificación que coloca a su CAP y los resultados del cuestionario.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación permite tener un diagnóstico sobre las percepciones individuales en torno a las dimensiones de una CAP, la relación que existe entre estas dimensiones y las características sociodemográficas de los integrantes y sus establecimientos, así como la fase de desarrollo de estas comunidades a nivel institucional.

Los resultados permiten identificar que el tipo de cargo, género y equipo más cercano son las variables que tienen mayor significancia al momento de predecir una percepción positiva individual sobre las distintas dimensiones que componen la CAP. Esto coincide con investigaciones previas, donde se indica el nivel educativo en el que imparte su equipo más cercano, como una de las variables con mayor significancia al momento de predecir la probabilidad de tener una percepción positiva sobre las distintas dimensiones (Stoll *et al.*, 2006). Sin embargo, van en la dirección contraria en los resultados de la variable género, ya que investigaciones previas destacan como facilitador el género femenino (Bryk *et al.*, 1999) y los resultados de este estudio señalan como facilitador al género masculino. Al analizar los resultados correlacionales para estudiar las características de los establecimientos con percepción positiva de las diferentes dimensiones evaluadas de CAP, a diferencia de los hallazgos de Stoll *et al.* (2006), se encuentra que no existen diferencias significativas según región ni tampoco para las variables como el tamaño del establecimiento

y nivel socioeconómico. Se observa sí que, a medida que el nivel educativo principal del establecimiento es menor, mayor es la percepción positiva en todas las dimensiones, con excepción de trabajo colaborativo donde no hay diferencia. Esto por lo tanto coincide con los resultados de que los establecimientos que imparten, principalmente, educación especial en lenguaje, tienen la mejor percepción respecto al resto de los establecimientos, mientras que los establecimientos que tienen todos los niveles poseen, en general, la peor percepción.

Cuando se analiza la percepción de las dimensiones siguiendo la argumentación de Bunker (2008) podría esperarse que, debido a la interdependencia entre ellas, estas tuviesen puntuaciones similares. Sin embargo, fue posible observar tanto en el análisis individual como en el análisis a nivel de establecimientos y según las fases de desarrollo de sus comunidades, que dimensiones como *acompañamiento docente*, presentan un desempeño mucho menor que el resto de las dimensiones consideradas en este estudio. Entender las diferentes dimensiones que componen a una CAP, las variables que inciden en estas y la manera en que estas confluyen para determinar una fase de desarrollo, permite brindar nuevos enfoques de análisis que podrían ser de utilidad para guiar el trabajo en estas comunidades.

Es necesario volver a destacar que al estar trabajando con equipos que ya tienen un interés en fomentar la colaboración en su establecimiento educativo, existe una posible limitación en el análisis de resultados debido a la existencia de sesgo de selección. A esta limitación se suma la no causalidad antes mencionada en el modelo de regresión logística empleada en el estudio.

Dado el aporte que pueden generar las CAP en la formación docente y mejora en los procesos de aprendizaje del estudiantado, resulta relevante destacar futuros lineamientos de estudio en donde se le brinde énfasis al seguimiento de los establecimientos para observar la evolución de las CAP en el tiempo, las transiciones entre las distintas fases de desarrollo de las CAP, junto a análisis econométricos causales que permitan profundizar en los análisis ya realizados.

Por último, destacar que este estudio es un aporte dado que permite entender de mejor manera el funcionamiento y realidad de los establecimientos internamente en el desafío de formación de comunidades de aprendizaje profesional. Con esto se espera ser un aporte al conocimiento científico del tema tratado en Chile y en la entrega de información a los diseñadores de políticas públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Alvaríño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Aparicio, C. & Sepúlveda, F. (2019). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. doi:10.4067/S0718-07052018000300055.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Base SIMCE 4° Básico y 2° Medio (2018), Agencia de Calidad de la Educación, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP (2019). Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Base Resumen de Matrícula Oficial por Establecimiento (2019). Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Base Directorio Oficial de Establecimientos (2019). Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Blitz, C. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. *National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance*, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities (Vol. 637). Research report.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9-40. doi: 10.13140/RG.2.1.1044.7849
- Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781. <https://doi.org/10.1177/0013161x99355004>
- Bunker, V. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards-based reform*. Portland: Lewis & Clark College.
- Capllonch, M. & Figueras, S. (2018). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 231-247. doi:10.4067/S0718-07052012000400013
- Castillo, P., Puigdellivol, I. & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59. doi:10.4067/S0718-07052017000100003
- Chappuis, S., Chappuis, J. y Stiggins, R. (2009). Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66(5), 56-60.
- Claro, M., Nussbaum, M., López, X. & Contardo, V. (2017). Differences in Views of School Principals and Teachers regarding Technology Integration. *Educational Technology & Society*, 20(3), 42-53.
- Cohen, J., Loeb, S., Miller, L. C. y Wyckoff, J. H. (2019). Policy implementation, principal agency, and strategic action: Improving teaching effectiveness in New York City middle schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(1), 134-160. <https://doi.org/10.3102/0162373719893338>
- Cornejo, R. & Assael, J. (2007). Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago. Ministerio de Educación de Chile, Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación-FONIDE
- Cornejo, A. y Fuentealba, J. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Santiago, Chile: Eds. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, California: Learning Policy Institute.
- Donoso Miranda, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. doi:10.5354/2452-5855.2020.58078
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galaz, A. y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios* (Mexico City, México), 16(39), 353-378.

- García, I., Higuera, L. y Martínez, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido: Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- González-Weil, C., Cortez M., Pérez, J., Bravo, P. & Ibaceta, Y. (2018). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 129-146. doi:10.4067/S0718-07052013000200009
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hipp, K. y Huffman, J. (2003). Professional learning communities: Assessment-development-effects en: *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, 5-8 de enero, 2003. Sydney: Australia.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). Leading professional learning communities: Voices from research and practice. Corwin Press.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum* (Talca), 26(2), 143-163
- Labra G., Pamela, Montenegro F., Gloria, Iturra H., Carolina & Fuentealba J., Rodrigo. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 137-143.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14. doi: <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n7a417>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105 - 128.
- Muñoz, M. & Garay, F. (2018). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399. doi:10.4067/S0718-07052015000200023
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OCDE.
- _____. (2019). TALIS 2018. Results: An international perspective on teaching and learning. OCDE.
- República de Chile, Poder Legislativo (2016). Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (01.03.2016).
- Roberts, S. M. & Pruit, E. Z. (Eds.). (2008). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Corwin Press.
- Schleicher, A. (2018a). Valuing our teachers and raising their status: How communities can help. Paris, France: OECD.
- _____. (2018b). World Class: How to build a 21st century school system. Paris, France: OECD.
- Short, P. y Rinehart, J. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Spuler, A. V. (2016). Los grupos profesionales de trabajo: una vivencia y comprensión desde la praxis profesional. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 111-2.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Supovitz, J. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591–1626. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00214>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Villalobos, C. (2021). Una continuidad discontinua. Análisis retrospectivo del 18-O a la luz del ciclo de protestas juveniles en el campo educativo. En Alé, S., Duarte, K. y Miranda, D. (eds.). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago: Fondo de Cultura Económica (pp. 41–47).
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019. What has changed in the classroom?* París: OCDE.
- Warwas, J. y Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19(3), 1–42. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n3.2011>
- Woodland, R., Lee, M. K., Randall, J., Woodland, R., Lee, M. y Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442-460. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>
- Yoshikawa, H., Weisner, T. S., Kalil, A. & Way, N. (2008). Mixing qualitative and quantitative research in developmental science: Uses and methodological choices. *Developmental psychology*, 44(2), 344.
- Zhou, Y. & Creswell, J. W. (2012). The use of mixed methods by Chinese scholars in East China: A case study. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6(1), 73-87.

ANEXO

Tabla A.1. Estadística descriptiva de los/as participantes y los establecimientos educativos donde se desempeñan, según cargo

	Profesionales de la educación			Directivos			Total		
	Biobío	Metro-politana	Total	Biobío	Metro-politana	Total	Biobío	Metro-politana	Total
Características Individuales									
Docente posee jefatura o co-docencia (Si=1)	62%	65%	64%						
Características del Establecimiento									
Número de instituciones externas con las que trabajan el establecimiento									
Ninguna	4%	30%	19%	5%	22%	15%	4%	30%	18%
Entre 1 y 3	57%	57%	57%	48%	62%	56%	56%	57%	57%
Entre 4 y 7	40%	12%	24%	47%	16%	29%	39%	13%	24%
Cantidad de planes de mejoramiento escolar									
Alto (Más de 4)	57%	21%	37%	55%	31%	41%	57%	22%	37%
Medio (Tres)	22%	34%	29%	17%	29%	24%	21%	34%	28%
Bajo (Menos de 3)	21%	44%	34%	29%	40%	35%	22%	44%	34%
Nivel educativo principal que imparte el establecimiento									
Especial	4%	13%	9%	5%	17%	12%	4%	14%	9%
Básica	48%	26%	36%	55%	33%	42%	49%	27%	36%
Media	11%	7%	9%	5%	7%	6%	10%	7%	9%
Todos los niveles	38%	53%	46%	36%	43%	40%	38%	52%	46%
N	393	496	889	42	58	100	435	554	989

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A.2. Resultados de regresión logística para las dimensiones trabajo colaborativo, responsabilidad colectiva e incidencia

	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Cargo Directivo (1)	3.4479 (2.5776)		0.5561** (0.1363)		5.7297*** (1.6192)	
Femenino	0.4743 (0.2026)	0.3547** (0.1821)	0.5993 (0.1255)	0.5582** (0.1418)	0.8741 (0.1652)	0.8355 (0.1832)
Experiencia (años)	1.0146 (0.0162)	0.9957 (0.0171)	0.9988 (0.0082)	1.0014 (0.0101)	0.9894 (0.0077)	0.997 (0.009)
Región Metropolitana (2)	0.5712 (0.2554)	0.5592 (0.2828)	0.4408*** (0.1119)	0.4185*** (0.1256)	0.7408 (0.1697)	0.828 (0.2166)
Contrato Temporal (3)		0.3915 (0.2013)		1.3293 (0.5335)		2.4736*** (0.8568)
Equipo pasa más tiempo: Educación básica (4)		0.4957 (0.287)		0.4735** (0.1683)		0.5689** (0.1646)
Equipo: Educación media (4)		0.6023 (0.4513)		0.3575** (0.1545)		0.623 (0.2322)
Equipo: Depto o asignatura (4)		1.3485 (1.3261)		0.4659 (0.2329)		1.0819 (0.4726)
Contrato: 30 a 44 horas semanales (5)		0.9238 (0.5577)		0.1331*** (0.0721)		0.8322 (0.245)
Sin jefatura o codocencia		2.5959** (1.0764)		1.0245 (0.2197)		1.3637 (0.2639)
Nivel socioeconómico	1.0599 (0.3068)	0.9328 (0.3063)	1.3044 (0.2086)	1.3064 (0.2437)	1.1803 (0.1755)	1.1205 (0.1906)
Matrícula establecimiento	1 (0.0004)	1.0001 (0.0005)	0.9998 (0.0002)	0.9999 (0.0002)	0.9999 (0.0002)	0.9999 (0.0002)
Nivel principal del establecimiento: Básica (6)	1.0662 (0.5917)	2.3303 (1.5929)	0.4257** (0.168)	0.769 (0.3809)	1.2056 (0.385)	1.4199 (0.5703)
Nivel principal del establecimiento: Media (6)	0.3989 (0.2389)	0.634 (0.5487)	0.2677*** (0.1189)	0.7682 (0.4592)	0.6806 (0.2706)	0.5772 (0.3055)
Nivel principal del establecimiento: Todos (6)	0.7086 (0.4699)	1.5378 (1.2786)	0.3561** (0.1607)	0.7421 (0.4245)	0.7859 (0.3055)	0.8186 (0.3959)
Planes: Nivel Medio (7)	1.4643 (0.669)	1.6576 (0.8347)	1.5778 (0.4317)	1.5453 (0.5019)	1.4088 (0.347)	1.6126 (0.4474)
Planes: Nivel Bajo (7)	3.4033** (1.6264)	3.2594** (1.6621)	1.6519** (0.4194)	1.3849 (0.419)	0.6948 (0.1614)	0.6924 (0.1831)

Número de instituciones externas (8)	1.0598 (0.1392)	1.0348 (0.1473)	0.8866 (0.0657)	0.8556 (0.0736)	0.9498 (0.0679)	0.9459 (0.0755)
_cons	16.1987*** (12.1109)	25.3704*** (27.5834)	10.7872*** (5.0277)	80.3563*** 64.4844	1.1428 (0.4506)	1.4837 (0.8501)
N	747	596	747	596	747	596
Pseudo R ²	0.0667	0.0942	0.0448	0.0773	0.0758	0.0661

Nota: primera fila de cada categoría reporta los Odds Ratios, mientras que la desviación estándar está entre paréntesis. *p value<0,1; **p value<0,05; ***p value<0,01. Primera especificación de cada dimensión abarca a la muestra total para la que se cuenta con todas las variables necesarias. La segunda, solo a profesionales de la educación. Las categorías omitidas para cada variable son las categorías referenciales para las cuales se realiza la regresión. (1) Categoría base; cargo profesional de la educación. (2) Categoría base; Región Biobío (3) Categoría base; tipo de contrato estable. (4) Categoría base; Educación de Párvulos equipo de trabajo con el que destina más tiempo de su carga horaria. (5) Categoría base; Menos de 30 horas a la semana. (6) Categoría base; Nivel principal del establecimiento: Educación Especial (7) Categoría base; Planes (vinculantes, participativos o consultivos) Alto. (8) Variable ordinal discreta del 1 al 10. La variable nivel socioeconómico es creada a partir de variables de matrícula total y estudiantes prioritarios, donde los establecimientos con menos de 30% de estudiantes prioritarios se clasifican en bajo, más de 60% en alto, y el resto en medio. Fuente: Elaboración propia.

Tabla A.2. (cont). Resultados de regresión logística para las dimensiones diálogo reflexivo y acompañamiento docente

	Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente	
	(1)	(2)	(1)	(2)
Cargo Directivo (1)	4.7321** (2.8998)		5.9556*** (1.5248)	
Femenino	0.5339** (0.1688)	0.4662** (0.1764)	0.7697 (0.1544)	0.6248** (0.1484)
Años de Experiencia	1.0032 (0.0119)	0.9966 (0.0135)	1.0065 (0.0084)	1.0027 (0.0101)
Región Metropolitana (2)	0.2913*** (0.1099)	0.2945*** (0.127)	0.9362 (0.2243)	0.6222 (0.1767)
Contrato Temporal (3)		1.1636 (0.6188)		3.1854*** (1.0807)
Equipo: Educación básica (4)		1.3678 (0.5873)		0.7304 (0.2223)
Equipo: Educación media (4)		1.3696 (0.7169)		0.662 (0.2676)
Equipo: Depto o asignatura (4)		1.0063 (0.6106)		0.6212 (0.3014)
Contrato: 30 a 44 horas semanales (5)		1.058 (0.5186)		1.491 (0.5132)

Sin jefatura o codocencia		2.0037** (0.6289)		1.4222 (0.2983)
Nivel socioeconómico	1.3364 (0.2968)	1.527 (0.3927)	1.151 (0.183)	1.3238 (0.2525)
Tamaño establecimiento	0.9998 (0.0002)	0.9996 (0.0003)	1.0003 (0.0002)	1.0001 (0.0002)
Nivel principal del establecimiento: Básica (6)	1.2833 (0.6636)	1.7876 (1.1066)	0.5493 (0.1843)	0.495 (0.2113)
Nivel principal del establecimiento: Media (6)	0.4467 (0.2418)	0.4619 (0.3284)	0.1891*** (0.0926)	0.3047** (0.1881)
Nivel principal del establecimiento: Todos (6)	0.6731 (0.3848)	0.7943 (0.5499)	0.3579** (0.1496)	0.3793 (0.2017)
Planes: Nivel Medio (7)	1.3545 (0.5525)	1.1621 (0.5453)	1.9624 (0.5153)	2.1413** (0.6485)
Planes: Nivel Bajo (7)	1.2293 (0.45)	1.0069 (0.4136)	1.0125 (0.2573)	1.0867 (0.3277)
Instituciones externas (8)	0.8812 (0.0915)	0.8837 (0.103)	1.1662** (0.0884)	1.1152 (0.0985)
_cons	21.5601*** (13.4161)	14.2747*** (12.703)	0.3563** (0.1482)	0.3848 (0.2417)
N	747	596	747	596
Pseudo R ²	0.0754	0.086	0.1001	0.0652

Nota: primera fila de cada categoría reporta los Odds Ratios, mientras que la desviación estándar está entre paréntesis. *p value<0,1; **p value<0,05; ***p value<0,01. Primera especificación de cada dimensión abarca a la muestra total para la que se cuenta con todas las variables necesarias. La segunda, solo a profesionales de la educación. Las categorías omitidas para cada variable son las categorías referenciales para las cuales se realiza la regresión. (1) Categoría base; cargo profesional de la educación. (2) Categoría base; Región Biobío (3) Categoría base; tipo de contrato estable. (4) Categoría base; Educación de Párvulos equipo de trabajo con el que destina más tiempo de su carga horaria. (5) Categoría base; Menos de 30 horas a la semana. (6) Categoría base; Nivel principal del establecimiento: Educación Especial (7) Categoría base; Planes (vinculantes, participativos o consultivos) Alto (tiene al menos 4 planes en la que la mayoría de los docentes participaron de manera vinculante). (8) Variable ordinal discreta del 1 al 10. La variable nivel socioeconómico es creada a partir de variables de matrícula total y estudiantes prioritarios, donde los establecimientos con menos de 30% de estudiantes prioritarios se clasifican en bajo, más de 60% en alto, y el resto en medio. Fuente: Elaboración propia.

