

Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje*

Marcela Andrea Peña Ruz

Universidad de Chile. Chile.

marcela.pena@uchile.cl



Recibido: 29/9/2022

Aceptado: 27/3/2023

Publicado: 12/6/2023

Resumen

La colaboración entre pares es reconocida como una práctica que fortalece el aprendizaje del profesorado. Es por ello por lo que resulta necesario avanzar hacia una cooperación sistemática que responda a los problemas de la práctica docente y donde se haga público el trabajo de aula hacia la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. El presente artículo analiza las posibilidades de establecer colaboración docente en el ejercicio de la profesión a través de un estudio mixto de casos múltiples que corresponden a tres centros educativos chilenos en los que se aplicó un cuestionario (PLCA-R) a los enseñantes y se realizaron dos grupos de discusión con docentes y directivos. Los hallazgos señalan que los casos presentan bajas oportunidades de desarrollo de prácticas de observación, retroalimentación y tutoría entre pares. Sin embargo, se observa una percepción positiva sobre los diálogos informales entre profesores para compartir sugerencias encaminadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Se concluye que, para desarrollar la colaboración, es necesaria la distribución adecuada de recursos materiales y de metodologías que propicien el trabajo entre iguales, junto con el fortalecimiento de un liderazgo que fomente la construcción de aprendizaje situado.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; colaboración docente; aprendizaje informal; comunidades profesionales de aprendizaje

Resum. *Col·laboració docent envers el model de comunitats professionals d'aprenentatge*

La col·laboració entre iguals és reconeguda com una pràctica que enforteix l'aprenentatge del professorat. Per aquesta raó esdevé necessari avançar vers una cooperació sistemàtica que doni resposta als problemes de la professió docent i que faci públic el treball d'aula cap a la construcció de comunitats professionals d'aprenentatge. El present article analitza la col·laboració docent en l'exercici de la professió a través d'un estudi mixt de casos múltiples que corresponen a tres centres educatius xilens on es va aplicar un qüestionari (PLCA-R) als ensenyants i on es van organitzar també dos grups de discussió amb docents i directius. Els resultats presenten baixes oportunitats de desenvolupament de pràctiques d'observació, retroalimentació i tutoria entre iguals. Ara bé, s'hi observa una percepció positiva sobre els diàlegs informals entre professors per compartir suggeriments encami-

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

nats a millorar l'aprenentatge dels estudiants. A l'article s'hi conclou que, per desenvolupar la col·laboració, es requereix una distribució adequada de recursos i de metodologies que propiciïn el treball entre iguals amb l'enfortiment d'un lideratge que fomenti la construcció d'aprenentatge situat.

Paraules clau: desenvolupament professional docent; col·laboració docent; aprenentatge informal; comunitats professionals d'aprenentatge

Abstract. *Teacher collaboration under the model of professional learning communities*

Collaboration among peers is recognized as a practice that strengthens teacher training. Hence it is necessary to move towards systematic collaboration that addresses issues around the practice of teaching, and that makes the work done in the classroom more open, in order to develop a professional learning community. This paper uses a mixed study of multiple cases to analyse the possibilities for establishing educational collaboration among working teachers. The cases come from three schools in Chile: teachers were asked to complete a questionnaire (PLCA-R) and two discussion groups with teachers and administrative staff were held. The findings indicate that these cases offer limited opportunities for classroom observation, feedback or peer mentoring practices. However, the study found a positive view of informal dialogue between teachers for sharing ideas aimed at improving student learning. It concludes that collaboration requires sufficient distribution of material resources and methodological resources to encourage cooperation between peers, as well as a strengthening of leadership that encourages the development of workplace training.

Keywords: professional teacher development; teaching collaboration; informal learning; professional learning community

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Metodología | 5. Conclusiones |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El ejercicio de la docencia es tensionado por diversos factores sociales, organizacionales y sistémicos, tales como reconocimiento social, cultura individualista (Hargreaves y Fullan, 2018), sistemas educativos basados en rendición de cuentas (Rojas y Carrasco, 2021) y procesos de evaluación de desempeño (Ávalos-Bevan, 2018), junto con bajos niveles de participación del profesorado a nivel institucional y público. Dichas cuestiones han generado escenarios escolares con limitadas oportunidades de desarrollo profesional situado y común. Sin embargo, la literatura sostiene que los docentes aprenden de forma colectiva (Duran et al., 2020; Marcelo y Vaillant, 2018), mediante culturas que fomentan el intercambio profesional (Armengol, 2001). De este modo, una cultura colaborativa requiere cambiar prácticas y modelos relacionales verticales por interacciones horizontales que el trabajo colectivo aporta, junto

con la generación de recursos y de herramientas metodológicas adecuadas para su desarrollo (Gairín y Rodríguez, 2020; Peña, 2019).

Las políticas educativas de América Latina han propuesto en la última década dirigir una mirada hacia el desarrollo profesional docente (DPD) de carácter situado, considerando el aprendizaje colaborativo e indagador de los contextos educativos donde se promueve el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y disciplinarias docentes. Así se comprende al profesor como un profesional que investiga, reflexiona y aprende junto a otros (Vaillant y Marcelo, 2015).

En este contexto, las comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante CPA) proponen una organización escolar que aprenda a través de la colaboración entre el profesorado, que desarrolle sentidos compartidos (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Bolam et al., 2007; Hord y Hirsch, 2008). De este modo, se instala una estructura organizacional que permite sostener la mejora escolar (Dufour et al., 2016) mediante el fortalecimiento de espacios de aprendizaje docente y la participación de otros profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza para buscar soluciones conjuntas a problemas pedagógicos desde una mirada crítica y reflexiva (Harris y Jones, 2017). El proceso de aprendizaje docente se proyecta como ciclos de investigación colaborativa en una espiral de diseño, acción y reflexión educativa (Hargreaves y O'Connor, 2020).

Una CPA comprende una serie de dimensiones de liderazgo, gestión y aprendizaje (Bolam et al., 2007; Hord y Hirsch, 2008). Ahora bien, para Hord et al. (2010) son seis las dimensiones centrales que deben articularse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes: *a)* creencias, valores y visión compartida; *b)* liderazgo distribuido y de apoyo; *c)* condiciones estructurales; *d)* condiciones relacionales; *e)* aprendizaje colectivo y aplicación a la práctica, y *f)* práctica personal compartida.

La dimensión *práctica personal compartida* implica abrir y colectivizar el ejercicio de la docencia a través de metodologías como tutorías, observación entre iguales y retroalimentación entre pares, así el profesorado se estimula mutuamente para ser observador y observado en la búsqueda de respuestas situadas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hord et al., 2010). Todo esto bajo un modelo de observación entre iguales, recíproco y simétrico, que «responde a una finalidad de mejora del desarrollo profesional docente» (Duran et al., 2020, p. 51), dejando atrás el paradigma de la evaluación o de la acreditación, que en diversos contextos escolares provoca tensiones entre el profesorado. De este modo, el cuerpo docente se enfrenta a distintos retos pedagógicos en conjunto, investigando sobre su práctica para generar conocimiento situado (Peña, 2019; Galaz, 2018).

Una de las expresiones utilizadas en la literatura sobre colaboración es la *desprivatización de la práctica docente* (Bryk et al., 1999), cuestión que implica abrir las salas de clases para que el profesorado practique «su oficio en público» (Kruse y Louis, 1993, p. 12), compartiendo *in situ* el despliegue de enseñanza. Sin embargo, comúnmente los docentes comparten solo sus prácticas exitosas

o determinados problemas haciendo una *apertura selectiva* del aula (Ávalos, 2011). De este modo, se limita la comprensión y las posibilidades de transformación de la docencia y el aprendizaje profesional.

La implementación de prácticas colaborativas bajo el modelo de CPA implica considerar no solo cuestiones materiales para asegurar el aprendizaje, sino además prácticas que permitan superar las resistencias al cambio en la forma de trabajo (Flores-Fahara et al., 2021), transformándose en un desafío de cambio de paradigma educativo.

2. Metodología

Esta investigación se propone *analizar las posibilidades de establecer una colaboración docente en el ejercicio de la profesión* mediante tres objetivos: 1) recoger las percepciones de profesores y directivos en este ámbito; 2) caracterizar las instancias escolares donde se colabora entre docentes, y 3) identificar factores que impacten dicho proceso en los establecimientos estudiados.

La metodología comprende un enfoque mixto, con una estrategia anidada concurrente y recolectando los datos cualitativos y cuantitativos de forma sincrónica (Creswell, 2009). El componente cuantitativo aporta al estudio la posibilidad de levantar una mayor cantidad de opiniones respecto a la percepción de docentes y directivos sobre las prácticas de colaboración bajo el modelo de CPA, mediante la aplicación de un cuestionario validado internacionalmente. Por otra parte, la metodología cualitativa permite profundizar en la caracterización de las prácticas colaborativas que se desarrollan en los centros educativos, así como indagar sobre los factores que intervienen en la implementación de estas mediante grupos de discusión. A partir de tres centros educativos públicos chilenos se utilizó la estrategia de estudio de casos múltiples de carácter instrumental que permite establecer relaciones entre los diversos ejemplos para comprender cómo funciona determinado proceso (Stake, 1998).

2.1. Participantes

Los centros educativos analizados corresponden a casos típicos (Patton, 2002) del contexto chileno, considerando establecimientos con características semejantes. Para la selección de casos se tuvo en cuenta: 1) equipos de liderazgo que implementan estrategias de trabajo colaborativo docente orientado a la formación de CPA; 2) centros educativos de dependencia del Servicio Local de Educación Pública, y 3) establecimientos urbanos ubicados en la Región Metropolitana. Asimismo, para acceder al campo de estudio, se contempló el criterio de máxima rentabilidad para el aprendizaje del caso y la disponibilidad (Stake, 1998).

Los datos específicos de los casos se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de casos de estudio

Casos	Niveles educativos	Total docentes y directivos	Matrícula
Caso 1	Educación Parvularia Enseñanza Básica	58	598
Caso 2	Educación Parvularia Enseñanza Básica	27	299
Caso 3	Enseñanza Media Humanístico-Científica Enseñanza Media Técnico-Profesional, que incluye a la Enseñanza Comercial e Industrial	37	415

Fuente: elaboración propia.

En relación con el componente cuantitativo, el universo total de los tres casos es de 122 actores educativos conformados por docentes y directivos. La participación voluntaria total en el estudio fue de 87 integrantes (cifra correspondiente a un 71,3%); 38 de ellos involucrados en el caso 1; 20, en el caso 2, y 29, en el caso 3.

En términos específicos, un 6,9% son directivos, mientras que un 93,1% son docentes. Un 70,1% corresponde al género femenino; un 27,6%, al masculino, y un 2,3% señala ser no binario. Respecto a sus años de experiencia en educación, todos los participantes promedian 7,3 años en el centro educativo.

Respecto al componente cualitativo, participaron 8 docentes y 4 directivos por centro educativo (con un total de 36 informantes). Para la conformación del grupo de discusión de docentes se utilizaron criterios de igualdad de género, diferenciación de niveles educativos y diversidad de asignaturas a cargo, mientras que en el grupo de discusión de directivos participaron directores, jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica, inspectores generales y encargados de convivencia.

2.2. Instrumentos y procedimiento de aplicación

La metodología de este estudio comprendió un componente cuantitativo a través de la aplicación del cuestionario Professional Learning Communities Assessment-Revised, PLCA-R (Olivier et al., 2010), considerando la adaptación al contexto español de Bolívar (2017). El instrumento corresponde a una escala tipo Likert de cuatro niveles de acuerdo, donde 1 es «Totalmente en desacuerdo» y 4, «Totalmente de acuerdo». Para su aplicación en el contexto chileno se desarrolló un proceso de validación conformado por cuatro jueces que evaluaron su adaptación cultural en base a criterios de claridad, suficiencia, coherencia y relevancia de ítems (Escobar y Cuervo, 2008). La finalidad es recoger las percepciones de docentes y directivos sobre los elementos constitutivos de una CPA.

La consistencia y confiabilidad del cuestionario PLCA-R en su validación al contexto chileno fue desarrollada a través de un análisis de coeficiente Alfa de Cronbach. La dimensión *Práctica personal compartida* observada en este

estudio obtiene un 0,90 de media, mientras que su versión original en inglés obtiene un 0,81 y su versión en español, un 0,926 (Domingo-Segovia et al., 2020).

El componente cualitativo estuvo compuesto por el desarrollo de seis grupos de discusión (Barbour, 2013); dos por establecimiento, de carácter heterogéneo (Bisquerra, 2016) y con roles comunes (Bloor et al., 2001). El primero estuvo centrado en equipos directivos y el segundo, compuesto por docentes. El objetivo es caracterizar las instancias de trabajo colaborativas que se desarrollan en los centros educativos estudiados mediante la indagación de los factores que inciden en su desarrollo.

El cuestionario PLCA-R fue aplicado en línea y los datos fueron registrados y preparados en el software Excel. Por otra parte, la aplicación de los grupos de discusión se desarrolló a través del software Zoom Pro, debido a la condición de confinamiento generada por la pandemia del covid-19 (Hernán et al., 2020). Las sesiones fueron grabadas, transcritas y procesadas mediante el programa ATLAS.ti 9.

2.3 Análisis de datos

Las categorías de análisis son de carácter deductivo y se desprenden de la literatura especializada, considerando de base el instrumento PLCA-R (Olivier et al., 2010). Este estudio recoge cuatro categorías señaladas en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías del estudio

Categorías	Definición
Acompañamiento entre pares	Instancias de colaboración docente a partir de experiencias de observación y retroalimentación conjunta a nivel institucional.
Trabajo colaborativo	Instancias institucionales de trabajo docente, donde se comparten y se analizan prácticas pedagógicas junto con sus resultados a partir de evidencias.
Diálogos informales	Espacios improvisados por docentes para compartir experiencias e inquietudes profesionales a partir de sus necesidades.
Factores que impactan	Factores materiales y sociales que inciden en el desarrollo de instancias para el aprendizaje entre pares.

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de discusión fueron sometidos a un análisis de contenido por dimensiones a partir del marco de codificación previo (Barbour, 2013), mientras que el cuestionario se abordó a través de estadísticas descriptivas con SPSS V27 por cada ítem, obteniendo así las medidas de tendencia central. Finalmente, a partir de las categorías, se integraron los datos de ambos componentes para la construcción de resultados.

3. Resultados

A continuación se presenta una síntesis de los resultados de la aplicación del cuestionario PLCA-R considerando las medias por caso e indicador (ver tabla 3). Cabe señalar que las diferencias entre centros educativos no son significativas. El contraste más notable de los casos es que el número 3 corresponde a un centro educativo de Enseñanza Media Técnico-Profesional, donde los grupos de profesores (departamentos y especialidades) parecen funcionar más autónomamente según los relatos directivos y docentes, obteniendo así la media más alta en todos los indicadores.

Tabla 3. Medias por indicador y casos de estudio. Dimensión de práctica personal compartida PLCA-R (Olivier et al., 2010)

Indicadores	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Media general
1. El equipo docente tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros y compañeras analizando prácticas de aula.	2,8	2,7	3,1	2,8
2. El equipo docente proporciona retroalimentación a otros compañeros y compañeras sobre sus prácticas docentes.	2,9	2,7	3,2	2,8
3. En la institución educativa existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	2,9	2,7	3,2	2,9
4. El equipo docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas educativas.	3,2	3,2	3,3	3,1
5. El equipo docente comparte habitualmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,0	2,9	3,3	2,9
6. En la institución educativa existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,9	2,7	3,4	3,0
7. El equipo docente comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,4	3,3	3,5	3,3
Medias por caso	3,0	2,9	3,3	2,9

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se presentan los resultados organizados en las cuatro categorías de análisis e integrando el componente cualitativo con el cuantitativo.

3.1. Acompañamiento entre pares

Los hallazgos dan cuenta de limitadas oportunidades de desarrollo del trabajo docente a un nivel que permita exponer y analizar prácticas de aula entre pares. Estrategias como acompañamiento, retroalimentación y tutorías no aparecen en el discurso generalizado de profesores ni de directivos. Sin embargo, en los

casos 1 y 3 se observa una primera aproximación intencionada desde los equipos directivos a evaluar posibles implementaciones, lo que es constatado por los docentes, que señalan la búsqueda inicial de un objetivo de observación entre iguales a partir de diálogos en reuniones docentes.

[...] hemos estado en algunos debates [por ejemplo] «podemos entrar a la clase de un colega, ¿cómo tiene que ser esta forma de observar la clase de un colega? Si vamos a hablar de las cosas negativas o positivas». (Docente, caso 1)

Si bien en los casos estudiados se identifican una serie de prácticas colaborativas de aprendizaje profesional, todas ellas se centran en reuniones formales que están marcadas por el horario del profesorado, por el departamento o la especialidad, sin lograr pasar a la desprivatización del trabajo en el aula. Además, se señala que esta «exposición» de prácticas requiere de profundización y sentido:

[...] las instancias formales que hoy día se ofrecen muchas veces no logran ese nivel de profundización, o también un nivel de interés genuino por parte de cada uno para aprender del colega. (Docente, caso 2)

De este modo se instala una reflexión sobre aquello que moviliza un trabajo más profundo entre pares, reconociendo la necesidad de que se produzca motivación personal entre quienes participan.

Cabe señalar que el proceso de acompañamiento a docentes se desarrolla primero por iniciativa de las jefaturas de la Unidad Técnico-Pedagógica y luego por la del director o de la directora, cuestión que convierte este dispositivo de aprendizaje en una práctica evaluativa.

Por otra parte, en el cuestionario (ver tabla 3) se observa una media de 2,8 (en un puntaje de 1 a 4, siendo 4 «Totalmente de acuerdo») en los indicadores 1 y 2 vinculados a las oportunidades de observación y retroalimentación entre pares, respectivamente, siendo las medias más bajas. Asimismo, el indicador 3 relacionado con el desarrollo de las tutorías presenta una media de 2,9. Este resultado se condice con las opiniones de docentes y directivos como una estrategia en construcción.

3.2. Trabajo colectivo docente

Una de las estrategias colaborativas comunes en los casos estudiados comprende la realización de *proyectos interdisciplinarios* diseñados entre docentes (en algunos casos, fuera del horario formal), por ejemplo: gestión de revistas educativas o diálogos virtuales con estudiantes y familias, entre otras actividades. En estas instancias, los docentes crean, dialogan y evalúan los resultados de implementaciones conjuntas en base a objetivos pedagógicos. La percepción de los docentes es que esta dinámica se da a partir del trabajo en grupos específicos (como departamentos), donde «invitan» a otros actores a ser parte, pero no se trata de una política institucional:

[...] siempre trabajamos con los otros departamentos [...] una de las instancias en las que nosotros estamos y que de cierta forma participan los profesores cuando nosotros se lo vamos solicitando es la revista. (Docente, caso 3)

Otra instancia desarrollada en los establecimientos estudiados corresponde a *equipos de aula*, que organizan reuniones quincenales compuestas por docentes, profesionales de proyectos de integración (PIE) y otros actores educativos, y donde se planifica y se evalúa el aprendizaje de cada curso en su conjunto y/o de casos particulares. Allí se analizan datos para orientar el quehacer pedagógico. Esta práctica ha sido altamente valorada por docentes y directivos, ya que permite establecer un diálogo basado en evidencias y en distintas miradas:

[...] el año pasado [...] trabajé con el equipo de aula de prebásica, yo como docente, y realmente es una instancia súper enriquecedora para todos los participantes, además nos toman el parecer a los docentes y el apoyo técnico es maravilloso. (Directivo, caso 1)

En el cuestionario (ver tabla 3) se observa una media de 3,1 en el indicador 4, vinculado al trabajo colaborativo en la revisión de trabajo de estudiantes, seguido con una media de 3,0 por el indicador 6, que señala las oportunidades de aplicar prácticas docentes y compartir resultados. Este resultado positivo se explica por el aumento de espacios de diálogos docentes en el contexto de pandemia, ya que se instaló la necesidad de aprender y compartir prácticas pedagógicas para buscar respuestas colectivas a problemas comunes. Por otra parte, con una media más baja de 2,9 se ubica el indicador que vincula los resultados de trabajos de estudiantes con una mirada institucional más amplia (indicador 5). Bajo el modelo de CPA, un punto fuerte es la mejora institucional, elemento que no ha sido observado en profundidad en los casos estudiados. De este modo, si bien se presentan instancias de trabajo conjunto y colegiado, no se observa una mirada estratégica vinculada con la mejora escolar y, a su vez, sobre los aprendizajes de estudiantes, del modo de analizar evidencias u otros factores que inciden en la docencia.

3.3. Diálogos informales

En este ámbito se destacan aquellas relaciones de apoyo no formales entre docentes, es decir, que no han sido propiciadas por la dirección del centro. Los hallazgos revelan que los diálogos pedagógicos informales entre docentes constituyen una acción permanente y valorada por ellos. Estas conversaciones se desarrollan entre profesionales más cercanos, durante los tiempos destinados al descanso o a la alimentación, donde se comparten inquietudes didácticas, de convivencia escolar u otros temas relacionados con su quehacer, lo que les permite compartir vivencias a modo de «consejos». Esta modalidad de colaboración es reconocida por su efectividad, ya que es directa y resuelve un problema concreto a partir de la experiencia de otros docentes.

También se ha dado mucho, que más que trabajos colaborativos, es la conversación del día a día [...] más personal «oye, yo hice esto...», y ahí uno va también aprendiendo más que en una reunión. (Docente, caso 1)

Por otra parte, los docentes reconocen que, en las instancias formales, si bien se comparten experiencias, el tiempo es limitado y en general los consejos de profesores instalan una lógica de exposición de experiencias pedagógicas a partir de resultados a modo de «presentaciones», cuestión que limita el diálogo entre pares:

[...] la instancia que se da a compartir estas estrategias es más informativa, más de resultados, pero en lo informal, en otros espacios, se comparten bastante las estrategias entre todos los profesores. (Docente, caso 1)

El cuestionario (ver tabla 3) muestra el ítem 7, que se vincula con la compartición informal de ideas o sugerencias entre el profesorado, con la más alta media de la dimensión (3,3), lo que resulta coherente con los relatos de docentes. Este «compartir» se da de forma «natural» en los grupos afines, donde surge la iniciativa de trabajo conjunto e interdisciplinario. Asimismo, los momentos de conversación entre pares suelen ser improvisados:

Casi siempre son, por ejemplo, almuerzos o pasillos, en los lugares y los momentos donde de alguna manera nosotros podíamos observar o darnos cuenta, o comentar. (Docente, caso 3)

Cabe señalar que los docentes consideran estos diálogos como espacios de confianza donde pueden exponer sus inquietudes y debilidades profesionales sin recibir críticas. Por ello se realizan en grupos afines, donde encuentran apoyo y comprensión.

3.4. Factores que impactan en el aprendizaje entre pares

En esta categoría se identifican tres ámbitos: los recursos materiales, las relaciones sociales y el contexto covid-19.

Uno de los principales obstáculos para el desarrollo de prácticas de DPD corresponde a la disponibilidad de recursos, tanto en lo que se refiere a las horas disponibles para el trabajo colaborativo como a la falta de coordinación y seguimiento institucional de dichos espacios. A esto se suma la percepción de sobrecarga laboral de los docentes considerando el trabajo pedagógico y administrativo: «No es que no queramos, sino que no se nos dan bien las condiciones, los tiempos; cada uno está bombardeado con el trabajo» (docente, caso 1).

Esta falta de tiempo es señalada por el profesorado como un impedimento para profundizar en el trabajo que implica la observación y la retroalimentación de pares dentro de la jornada laboral. Asimismo se observa que, aunque se lograra coordinar un trabajo de acompañamiento docente, esto significaría una «mayor carga laboral» si no existiera un interés genuino de responder a inquietudes profesionales individuales.

Por otra parte, las relaciones sociales son un punto clave, tanto para docentes como para directivos, donde se identifica que la motivación y las buenas relaciones entre el profesorado generan diálogos informales sobre prácticas pedagógicas. En este sentido, se revela la relación de confianza que se da espontáneamente entre grupos afines, que es identificada como una necesidad a nivel institucional para profundizar en el DPD, de modo que se apunta a la responsabilidad de las direcciones de centros educativos y administradores de gestionar y construir espacios colaborativos de aprendizaje.

[...] la dirección es la responsable aquí de dar los espacios, las confianzas. Creo que eso es lo vital, confianza en cada una de las personas [...] porque si no hay confianza, entonces no hay equipo. (Directivo, caso 2)

Finalmente, en esta categoría se identifica que la colaboración entre pares surgió como una herramienta para afrontar de forma comunitaria el contexto de incertidumbre generado por el covid-19. Esto implicó gestionar prácticas de autoformación colectiva en temáticas atinentes al contexto, como el desarrollo socioemocional y la aplicación de herramientas TICS, junto con la incorporación activa de otros profesionales de la educación (asistentes sociales, psicólogos, educadoras diferenciales, entre otros). En este sentido, relata un director: «ayer mismo tuvimos una jornada de construcción socioemocional súper profunda, porque en la pandemia tú estás lidiando con la muerte en lo cotidiano, con el encierro, con la fatiga, con el agobio» (directivo, caso 3), por lo que se necesitó de apoyo multidisciplinario para afrontar los desafíos del medio.

Asimismo, el contexto transitorio de educación en línea y la necesidad de disminuir la carga horaria de los estudiantes y de los profesores implicó fomentar el trabajo interdisciplinario educativo en instancias de jornada disponible para compartir prácticas. Así lo expresa un docente:

[...] porque ahora, como no estamos con una jornada tan extensa con los niños, quedan horas como para realizar ese trabajo [colaborativo]. Entonces [...] la pandemia ha beneficiado el trabajo colaborativo. (Docente, caso 1)

4. Discusión

El estudio desarrollado permitió comprender uno de los elementos centrales del trabajo en CPA a partir de las posibilidades de establecer colaboración docente presentes en los casos investigados. Un denominador común de resultados positivos está relacionado con los *diálogos informales*, a partir de los cuales se proyecta un fértil terreno para el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, ya que se cuenta con instancias generadas por la voluntad del profesorado de compartir problemas que permiten construir saberes conjuntos (Calvo, 2014). Así, estos espacios se transforman en «apoyo mutuo» entre pares en contextos adversos y de exigencia emocional, como se comparte en el estudio de Aparicio y Sepúlveda (2018). Este hallazgo se vincula con la necesidad de construir sentido de pertenencia y emociones positivas como elemento

central para la colaboración y la adquisición de conocimientos (Yu y Chao, 2022). Potenciar el aprendizaje informal permite su continuidad, cuando está centrado en problemas actuales cuyo proceso genera tanto capacidades como comprensiones conjuntas (Watkins, 2017).

De acuerdo con los tres casos estudiados, entre los niveles de más baja percepción se encuentran los ítems que se refieren a las oportunidades que tienen los docentes para la observación y la retroalimentación entre pares vinculados al acompañamiento. En Chile y otros países los procesos de este tipo están ligados a modalidades asimétricas y no recíprocas, donde se enfatiza un modelo de evaluación y acreditación (Duran et al., 2020). Este resultado se relaciona con el estudio de Cabezas et al. (2021), donde se identifica una baja percepción de docentes y directivos sobre prácticas de acompañamiento en centros educativos que desarrollan modelo de CPA. Esto a su vez podría relacionarse con la incipiente incorporación de estas orientaciones en la política pública (Ley 20903/2016) y la cultura escolar individualista de las escuelas, ya que la historia o las formas de trabajo previo facilitan (o no) la colaboración (Johannesson, 2022).

En relación con el trabajo colaborativo docente, se identifica una serie de prácticas iniciales que han permitido realizar el desarrollo conjunto de aprendizajes a través de instancias formales, donde existe una alta percepción de la colaboración y de los diálogos reflexivos al interior de los centros educativos, en concordancia con el estudio de Cabezas et al. (2021). Ahora bien, vale preguntarse por el nivel de profundidad de las interacciones, ya que el profesorado aprende desarrollando su propio repertorio en forma conjunta y generando compromisos mutuos en las tareas que aborda (Hargreaves y O'Connor, 2020; Johannesson, 2022; Vaillant y Marcelo, 2015)

Los procesos de observación, retroalimentación y trabajo colaborativo implican el desarrollo de capacidades que permiten realizar el aprendizaje en comunidad, así como también sentar las condiciones para su desarrollo (Bolam et al., 2007; Dufour et al., 2021; Hord et al., 2010). De este modo, en los hallazgos del estudio se constata la necesidad de contar con condiciones materiales —horas de trabajo, coordinación y metodologías— para la implementación de colaboración docente en CPA, así lo confirman los estudios de Flores-Fahara et al. (2021) y Cabezas et al. (2021). Estas investigaciones señalan además las resistencias y la disposición al cambio que estos procesos conllevan. Sin embargo, los hallazgos de este estudio identifican una orientación positiva a la colaboración y al cambio. Esto se explica a partir de la necesidad de realizar una interacción entre pares bajo el contexto de covid-19.

5. Conclusiones

Desde una mirada macro, el desarrollo de prácticas colaborativas en CPA implica articular el sistema educativo en su conjunto, ya que en general está centrado en modelos de rendición de cuentas que se focalizan en resultados estandarizados, cuestión que no necesariamente permite un desarrollo profe-

sional y aprendizajes sostenidos (Rojas y Carrasco, 2021), ya que genera condiciones que son identificadas como negativas para la colaboración docente (Webster-Wright, 2009). En el caso de Chile, la Ley 20.903/2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas, plantea que la formación continua del profesorado esté situada en el centro educativo, tenga un carácter colaborativo y propicie la formación de CPA como parte de la responsabilidad del director y administrador. No obstante, la evaluación docente sigue midiendo competencias individuales del profesorado.

A nivel de centro se observa que, para fomentar una colaboración que permita mirar críticamente la práctica docente, son necesarios líderes formales que propicien su desarrollo y generen las condiciones adecuadas para llevarla a cabo (Cabezas et al., 2021; Flores-Fahara et al., 2021; Vaillant, 2017). Asimismo, es importante considerar que las direcciones de los centros escolares no se desenvuelven de forma autónoma, sino que se articulan con las políticas locales que, en los casos estudiados, corresponden a los Servicios Locales de Educación Pública, de modo que su incidencia en el cambio de prácticas de DPD en CPA es fundamental para la generación de modificaciones en la comprensión del aprendizaje docente en el centro educativo y el territorio.

La conformación de culturas colaborativas requiere del cambio sistémico en la forma de comprender la pedagogía en su conjunto, con un carácter social de responsabilidad compartida donde docentes, directivos, estudiantes, administradores y otros actores educativos participen activamente en el proceso compartiendo saberes, experiencias y necesidades.

Referencias bibliográficas

- APARICIO, C. y SEPÚLVEDA, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>>
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para la enseñanza de calidad*. La Muralla.
- ÁVALOS, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2), 237-252.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.49>>
- ÁVALOS-BEVAN, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311.
<<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>>
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- BISQUERRA, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- BLOOR, M., FRANK, J., THOMAS, M. y ROBSON, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage.
- 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.

- BOLÍVAR, M. R. (2017). *Los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. <<http://hdl.handle.net/10481/47151>>
- BRYK, A. S., CAMBURN, E. y LOUIS, K. (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>>
- CABEZAS, V., GÓMEZ, G., ORREGO, V., MEDEIROS, M., PALACIOS, P., NOGUEIRA, A., SUCKEL, M. y PERI, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>>
- CALVO, G. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). CEPPE y UNESCO.
- CRESWELL, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage.
- DOMINGO-SEGOVIA, J., BOLÍVAR-RUANO, R., RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, S. y BOLÍVAR, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: Translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23, 347-367. <<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>>
- DUFOR, R., DUFOR, R., EAKER, R. y MANY, T. W. (2016). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Solution Tree Press. <<https://bit.ly/3iVnH9m>>
- DUFOR, R., DUFOR, R., EAKER, R., MATTOS, M. y MUHAMMAD, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.
- DURAN, D., CORCELLES, M. y MIQUEL, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, 53, 49-61. <<https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>>
- ESCOBAR, J. y CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf>
- FLORES-FAHARA, M., BAILEY-MORENO, J. y MORTERA-CAVAZOS, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>>
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (coord.) (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pirámide.
- GALAZ, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. CANTÓN y M. TARDIF (coord.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Narcea.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2018). *Capital profesional*. Morata.
- HARGREAVES, A. y O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- HARRIS, A. y JONES, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <<https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>>

- HERNÁN, M., LINEROS, C. y RUIZ, A. (2020). 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>>
- 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.
- JOHANNESSON, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: Understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426. <<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>>
- KRUSE, S. D. y LOUIS, K. S. (12-16 abril de 1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community* [Speeches/Conference Papers]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>>.
- Ley n.º 20.903/2016, de 4 de marzo, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* (1 de abril, 2016). <<https://bcn.cl/2f72c>>.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- 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 y Littlefield.
- PATTON, M. (2002). *Qualitative Evaluator and Research Methods*. Sage.
- PEÑA, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Repensar la escuela para una construcción democrática del saber. En M. PEÑA y A. RAMIS (comp.), *Educar para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- ROJAS, J. y CARRASCO, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153), 2-22. <<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>>
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- YU, T.-K. y CHAO, C.-M. (2022). Encouraging teacher participation in Professional Learning Communities: Exploring the Facilitating or restricting factors that Influence collaborative activities. *Education and Information Technologies*. <<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11376-y>>
- 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*. Universidad Diego Portales.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.
- WATKINS, K. (2017). Defining and creating organizational knowledge performance. *Educar*, 53(1), 211-226. <<https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.811>>
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.