



Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): Una Revisión Teórica para la Gestión Directiva y el Logro del Liderazgo Pedagógico en las Escuelas del Siglo XXI

Juan Pablo Catalán Cueto ¹
Raquel Villalobos Lara ²
Carolina Estrella Muñoz Urtubia ³

RESUMEN

En la actualidad, el Liderazgo Directivo se ha posicionado como un tema de creciente importancia dentro de la agenda educacional (UNESCO 2015). En este sentido, el presente artículo responde a los desafíos que enfrentan los equipos de gestión en las escuelas del siglo XXI, esto es, aportar a los directivos de las organizaciones educativas, antecedentes teóricos y empíricos al conocimiento de las prácticas de reflexión colectiva desarrolladas por los profesores, denominada Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), puesto que esta favorece el desarrollo de un Liderazgo Pedagógico en las escuelas, es decir, beneficia los aprendizajes reales de los estudiantes. Metodológicamente este trabajo es el resultado de una investigación cualitativa, de tipo descriptivo sustentada en la confrontación de fuentes bibliográficas y en el estudio de casos, nacionales e internacionales. Dentro de los principales hallazgos, se puede destacar, que la construcción de CPA permite a las escuelas afrontar de mejor manera los desafíos que la sociedad actual y las políticas educativas exigen a los establecimientos educacionales, ya que, se sustenta en una reflexión crítica, participativa y consensuada de los diversos procesos que se desarrollan al interior de las escuelas. Esto se potencia al estar en un ambiente en el que se comparte una visión educativa, un liderazgo distribuido, un ambiente de confianza y respeto, el desarrollo de responsabilidades comunes y, finalmente, el establecimiento de redes internas o externas, que permitan el aprendizaje individual y colectivo en las instituciones educativas.

Palabras Clave: Comunidades Profesionales de Aprendizaje; Liderazgo; Gestión; Aprendizaje Colaborativo; Liderazgo Pedagógico.

¹ Doctor en Planificación e innovación Educativa por la Universidad Alcalá de Henares, España. Académico Facultad de Educación, Usek Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4702-8839>. juanpablo.catalan@usek.cl.

² Doctora en Literatura Chilena e Hispanoamericana por la Universidad de Chile. Académica Asociada Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/0000-0001-5617-6644>. raquel.villalobos@umce.cl.

³ Candidata a Doctora en Educación, Universidad Internacional SEK, Chile. Académica Universidad de Las Américas, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4006-9005>. cmunozu@udla.cl.

En la actualidad uno de los desafíos más importantes de los gobiernos, es alcanzar la calidad y la equidad educativa (Mineduc 2016). Esto se traduce en políticas educacionales, tales como el Sistema de aseguramiento de la Calidad de Gestión que se operacionaliza en el Marco de la Buena dirección y el Liderazgo Educativo y los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educativos. Estas políticas tienen como prioridad entregar a sus ciudadanos la mayor cantidad de oportunidades para desarrollarse integralmente y ser un aporte a la sociedad, contribuyendo de esta manera a la formación de sociedades que sean más equitativas y, no menos importante, más solidarias. La educación, entonces, asume un papel preponderante en las agendas políticas de gobierno, pues se convierte en la gran herramienta para movilizar los cambios necesarios para conseguir una mejora como país, y esto no sería posible si no existieran personas que ejerzan un liderazgo con esa visión. De esta manera, se entiende que el Liderazgo en las escuelas es un aspecto fundamental que se debe gestionar, promover y ejercer con la mayor de las responsabilidades y no se puede reducir solo al ámbito directivo, sino que, por el contrario, se debe abrir al resto de la comunidad educativa (UNESCO 2015).

El presente artículo busca entregar a los equipos directivos una revisión teórica que promueva el liderazgo pedagógico, que según las últimas investigaciones (Bellei et al. 2015; Elmore 2010; Eyzaguirre and Fontaine 2008; ACE 2019; 2018) es un tema pendiente o poco desarrollado por los directivos. Esta revisión aborda la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el interior de las organizaciones educativas, partiendo del supuesto que esta estrategia de gestión organizacional favorece la participación conjunta de todos los estamentos, la reflexión crítica, contextual y el desarrollo de un aprendizaje colaborativo. Estos conceptos claves permiten adoptar las decisiones necesarias y sustentadas para iniciar procesos de mejoramiento escolar, centrados en el favorecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017).

La metodología utilizada para lograr los fines trazados de este artículo surge de una revisión de la literatura y del estado del arte a partir de las principales corrientes que existe del liderazgo educativo y gestión pedagógica para lograr el funcionamiento de las prácticas educativas con el objetivo de instalar una reflexión en torno al mejoramiento de las mismas. Además, este artículo pretende responder a la pregunta: ¿Cómo la construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) permite el fortalecimiento y la gestión de los Planes de Mejoramiento Escolar en las escuelas del siglo XXI, ¿a través del Liderazgo Pedagógico?

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

El artículo se estructura de la siguiente manera: En un primer momento se darán a conocer las características del Liderazgo Directivo en Chile, especialmente las percepciones y circunstancias de los líderes del equipo de gestión, entiéndase, Directores y Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), a partir de las investigaciones realizadas por diferentes organismos (UNESCO 2015; Mineduc 2015; ACE 2016; 2017; Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017; Marfán, Muñoz, and Weinstein 2012; Beltrán Véliz 2014; Weinstein et al. 2016).

En una segunda instancia se realizará un acercamiento conceptual a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Se explicará su definición y se realizará una descripción de sus principales características y finalidad.

En un tercer momento se explicará por qué el establecimiento de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) puede transformarse en una herramienta de gestión para alcanzar el Liderazgo Pedagógico en las escuelas del siglo XXI.

Finalmente, las conclusiones más relevantes del trabajo son las reflexiones de las estrategias de gestión pedagógicas para instalar comunidades de aprendizaje y establecer el trabajo colaborativo al interior del equipo docente, con el propósito de liderar en torno a los nuevos lineamientos de calidad, es decir, cómo liderar una escuela, cómo liderar con sentido pedagógico y como formar un trabajo colaborativo al interior de la escuela.

LIDERAZGO DIRECTIVO EN CHILE: PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LOS DIRECTORES(AS) Y JEFES(AS) DE UNIDADES TÉCNICAS PEDAGÓGICAS (UTP)

Desde la década del 2000, investigaciones internacionales en educación (Weinstein, Muñoz, and Marfán 2012; Leithwood 2009) han demostrado una gran preocupación por averiguar los efectos del Liderazgo en los procesos de mejoramiento de las comunidades educativas, especialmente en lo relacionado con los resultados de aprendizaje de los estudiante, llegando a concluir que el Liderazgo Educativo es una de las variables más influyentes, junto con el desempeño docente, para el logro académico. Así fue corroborado por el informe McKinsey en el año 2007 (Barber and Mourshed 2008).

Sin embargo, investigaciones recientes como la realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2006, 2013 y 2019) indica que este factor influye indirectamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, pues el Liderazgo Directivo solo será determinante si logra tener una incidencia “en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes” (Mineduc 2015, 8), ya que en las organizaciones educativas, estos son los primeros agentes de liderazgo.

En Chile, siguiendo la tendencia internacional, el “liderazgo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de los programas y políticas educativas” (UNESCO 2015, 5), porque apunta al fortalecimiento de los equipos de gestión con la construcción de normas y estándares para el desempeño de los profesionales que ejercen cargos directivos. De esta manera, se entiende la construcción del Marco para la Buena Dirección (Mineduc 2015) como documento oficial que expone y determina un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. Sin embargo, este documento orientador quedó obsoleto luego de la promulgación de la Ley 20.529 (BCN 2011), Ley de Aseguramiento de la Calidad de Educación (SAC), que pretende entregar la mayor cantidad de oportunidades de aprendizajes a los estudiantes chilenos, bajo los principios de equidad e inclusión.

Siguiendo esta línea, la construcción de los Estándares Indicativos del Desempeño (Mineduc 2014) y la actualización del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc 2015) son políticas públicas, que apuntan al fortalecimiento y a la autonomía de los equipos directivos, pero que, a su vez, suponen un aumento en sus responsabilidades, no se relacionan solo con administrar y gestionar los establecimientos (*accountability*), sino que se les exige ejercer un Liderazgo Pedagógico Distribuido (Leithwood 2009; Leithwood et al. 2004). Es decir, pasar de la transformación de la comunidad a la distribución de las tareas a la comunidad educativa.

Es en esta instancia donde se evidencia una disociación entre las exigencias del Ministerio de Educación y lo que realmente sucede en las organizaciones educativas, así queda de manifiesto en recientes investigaciones los docentes directivos, especialmente, Directores y Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, están lejos de focalizar sus esfuerzos en realizar un Liderazgo Pedagógico (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017; Marfán, Muñoz, and Weinstein 2012; Beltrán Véliz 2014; Weinstein et al. 2016; Weinstein and Muñoz 2012).

Antes de ahondar en las causas del porqué no se puede priorizar el aspecto pedagógico en las escuelas, es preciso señalar qué se entiende por liderazgo y liderazgo pedagógico. Kenneth Leithwood define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood 2009, 20). Además, el liderazgo tiene un componente social, es decir, no solo pertenece a los líderes formales (directivos), sino que puede ser compartido con otros agentes (profesores, estudiantes, familias, asistentes de la educación, redes externas, etc.). El liderazgo escolar dependerá, entonces, de las características personales de los líderes, el contexto y las relaciones al interior de la organización. En relación con lo anterior, el liderazgo pedagógico se define como el liderazgo en “la enseñanza y el aprendizaje, un liderazgo que participa

directamente en los procesos centrales de la escolarización a través de visitas ejemplo de clase, la reacción de los profesores, y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes” (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017, 10). Frente al liderazgo escolar, que está centrado en productos y en el aprendizaje propiamente tal, se encuentra, entonces, el liderazgo pedagógico que supone un enfoque más holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017, 11).

Es en este último aspecto, en el que las recientes investigaciones (Marfán, Muñoz, and Weinstein 2012; Weinstein and Muñoz 2012) han demostrado una debilidad, puesto que, en la labor diaria, una parte importante, según el estudio mencionado, de directores y jefes de unidades técnicas pedagógicas en Chile declaran que no pueden profundizar en los aspectos pedagógicos, lo cual es preocupante, ya que precisamente este es uno de los factores preponderantes en las trayectorias de mejoramiento de las escuelas.

Dentro de las dificultades que Marfán (2012) y Weinstein & Muñoz (2012) señalan tener los Directores se encuentran: atender la contingencia diaria; emergencias y interrupciones de distintos tipos, especialmente relacionadas con los estudiantes y sus familias; preocupación por mantener la matrícula y la retención escolar; alta carga de trabajo administrativo, relacionada con la administración de recursos económicos y humanos; ausentismo y desmotivación de docentes y trabajadores; rendiciones de cuentas a sostenedores o Agentes del MINEDUC. Todas estas labores llevan a los Directivos a dejar en segundo plano prácticas de liderazgo pedagógico como realizar observaciones de aula, conectar a la escuela con su entorno, proveer estimulación intelectual y apoyo técnico pedagógico a los docentes.

En el caso de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas sus dificultades se relacionan principalmente con la falta de definición de su rol y funciones. Estudios recientes sobre el tema (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017; Beltrán Véliz 2014) demuestran que a través de investigaciones empíricas los docentes directivos encargados de las Unidades Técnicas Pedagógicas en Chile realizan las más diversas funciones y sus ámbitos de gestión en muchos casos superan las funciones para las cuales están contratados. Las dificultades que enfrentan estos directivos son: ausencia de competencias profesionales para el cargo, falta de sistematicidad en el seguimiento y monitoreo de las acciones de trabajo técnico, exceso de responsabilidades y falta de personal, falta de recursos didácticos, incumplimiento en planificaciones, preocuparse por aspectos relacionados por el clima y la disciplina escolar, entre otros.

Sin duda, las dificultades mencionadas deben convertirse en prioridades para ser solucionadas por los equipos directivos, dado que “el trabajo técnico pedagógico es el motor de la acción pedagógica

de los docentes y directivos al interior de las organizaciones escolares” (Rodríguez Molina and Gairín Sallán 2017, 19) y es la razón de ser de una organización educativa, es decir, procurar la entrega de un servicio educativo de calidad que permita el desarrollo integral de los estudiantes. Por este motivo, la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, por esencia, permitirá superar de manera más eficaz y eficiente las dificultades antes mencionadas.

A partir del punto anterior, es posible sostener que la Gestión Técnico-Pedagógica difiere de ser el motor del Liderazgo Pedagógico, porque su acción se centra más en el aspecto administrativo y no en lo que debería ser efectivamente una gestión. Se suma a lo anterior que el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje es un tema nuevo, aún más, se está explorando en la praxis cotidiana en los establecimientos educacionales, lo cual también viene a ser un desafío para este artículo.

LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE (CPA) Y EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Los seres humanos por naturaleza necesitamos establecer relaciones sociales que van a permitir nuestro desarrollo como individuos insertos en una sociedad en constante cambio y en la cual interactúan diversos sistemas y culturas que conformarán nuestra identidad. Escudero Muñoz lo expone de la siguiente manera: “las personas solemos pertenecer simultánea y sucesivamente a lo largo de la vida a muchas comunidades (el núcleo familiar, la pandilla de amigos, un club, un sindicato, un partido político, un credo social, intelectual o religioso, una determinada organización social o empresarial)” (Escudero Muñoz 2009, 10).

En consecuencia, la sociedad se construye a través de comunidades de aprendizaje. En este sentido, cobra importancia el trabajo y aprendizaje colaborativo desde la gestión institucional con el Marco para la buena dirección (Mineduc 2015) y los Estándares indicativos del desempeño (Mineduc 2014). Bolívar Ruano señala que “en las últimas décadas se ha destacado como componente crítico para mejorar la educación, el trabajo en colaboración integrado con el desarrollo profesional en el contexto de trabajo.” (Bolívar Ruano 2012, 144). Por su parte, el concepto en las instituciones educativas es reciente y nace partir de la década de los 90, más aún “la idea de comunidad surge de los trabajos y experiencias sobre las culturas de colaboración entre los docentes, así como de las organizaciones que aprenden” (Bolívar Ruano 2013, 1). Existe una relación estrecha entre las organizaciones que aprenden (OA) (Bolívar Ruano 2012; Santos Guerra 2020) y las comunidades de aprendizaje, en la primera se fomenta el aprendizaje sistemático y en la segunda se utiliza para la mejora y el cambio.

Las comunidades de aprendizaje a pesar de su ambiguo significado son tanto estrategias para el cambio y la mejora como sistemas de trabajo colaborativo entre los docentes. Se suma a lo anterior, la comunidad como modelo de organización escolar que permite maximizar el tiempo dedicado al desarrollo profesional (Krichesky and Murillo Torrecilla 2011), además de generar de manera continua el aprendizaje social.

Bolívar sostiene que “Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas” (Bolívar 2014, 26). No obstante, para lograrlo es necesario reestructurar una nueva cultura escolar en los centros educativos y definir los roles, pasando de una verticalidad a una horizontalidad. La transformación es necesaria cada vez más e imprescindible en toda comunidad educativa. No obstante, “transformar las culturas de las escuelas requiere rediseñar los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras que incrementen conjuntamente la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad” (Bolívar and Bolívar Ruano 2016, 193). O sea, hay que derribar la lógica y los paradigmas anquilosados educativos que no promuevan las estrategias de liderazgo y aprendizajes colaborativos y en comunidad.

CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE (CPA)

Una vez acotado el concepto de CPA es necesario ahondar en las características que las conforman. Sin embargo, “conviene advertir que no se puede pensar en las comunidades docentes de aprendizajes como un todo homogéneo con significados y planteamientos uniformes” (Escudero Muñoz 2009, 17), debido a que son variadas y diversas sus modalidades dependiendo de la cultura y organización interna de los centros educativos.

Según Bolívar Ruano (2013), Bolívar (2017) y Escudero Muñoz (2009) toda comunidad de aprendizaje debe tener las siguientes características:

- *Visión compartida*: Los miembros de una comunidad deben compartir los mismos objetivos evidenciados en un lenguaje común y en la práctica diaria.
- *Liderazgo Distribuido*: “El tipo de liderazgo que predomina en CPA es el compartido o distribuido, donde se tiende a que cada uno pueda ejercer su papel activo en la organización” (Bolívar Ruano 2013, 3). Debe brindarse las opciones y oportunidades para que todos los integrantes tengan derecho a asumir roles y un desarrollo profesional permanente a partir de sus capacidades.
- *Aprendizaje individual y colectivo*: Responsabilidad por el propio aprendizaje, pero también del aprendizaje de todos sus estudiantes a partir del diálogo y las experiencias exitosas.

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

- *Confianza*: Toda la comunidad debe asentarse en un respeto y apoyo mutuo “como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es como lo resuelve” (Bolívar 2017, 22).
- *Redes*: Es necesario establecer vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y el entorno en el cual está inserto en el centro educativo.
- *Responsabilidad colectiva*: Este es el elemento más importante en toda CPA, ya que todos los miembros de la institución asumen una responsabilidad con respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta las características mencionadas, el desafío de toda escuela y principalmente de su equipo de gestión es encontrar las vías o las estrategias que permitan concretizar estos elementos en conjunto y de forma sincronizada. No sirve que estas estén presentes de forma aisladas o poco desarrolladas.

LAS CPA UNA HERRAMIENTA DE GESTIÓN DIRECTIVA, PARA ALCANZAR EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Las comunidades profesionales de aprendizaje tienen como objetivo macro la mejora continua del centro educativo, además de “hacer explícito cuál es el marco teórico dentro del cual opere” (Escudero Muñoz 2009, 20). Para responder a los desafíos actuales en educación que presenta la sociedad del conocimiento es imprescindible construir una comunidad educacional basada en una cultura que incluya tanto normas, como valores, además de prácticas colaborativas, reflexión pedagógica constante e interdependencia de todos los integrantes de la comunidad (Hargreaves and Fullan 2014). Solo así se puede generar la movilidad y cumplimiento de metas de la organización, porque todos los miembros deben sentirse parte importante de la comunidad y trabajar por objetivos contruidos por todos.

Hoy en día las políticas ministeriales han puesto el acento en la calidad educativa, por lo cual toda CPA debe “poner el foco en lo que es la finalidad misma de su acción profesional: el aprendizaje de los alumnos” (Bolívar and Bolívar Ruano 2016, 26). Según las mediciones externas como por ejemplo la evaluación PISA 2015, señalan que los estudiantes de Chile alcanzan un promedio de 457 puntos, lo que se ubica bajo el promedio OCDE que es de 500 puntos. No obstante, supera el promedio de los países de Latinoamérica (422 puntos) y del Sudeste Asiático (436 puntos) (ACE 2015), A partir de estos indicadores, los establecimientos educativos chilenos deben buscar estrategias para mejorar los resultados de aprendizajes. Por lo tanto, la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje se convierte en una estrategia válida y concreta para que las comunidades educativas

reflexionen colectivamente sobre sus prácticas pedagógicas, o sea “el propósito principal es aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa, en las organizaciones en que trabajan, con el propósito de incidir en los aprendizajes de los estudiantes” (Bolívar Ruano 2013, 1).

Sintetizando, las comunidades profesionales de aprendizaje permiten el desarrollo de liderazgos pedagógicos, con enfoque más holístico y comprensivo del centro educativo, favoreciendo el quehacer de los docentes directivos (directores y jefes de UTP). En la praxis pedagógica se consolida una dupla de trabajo sustentada en el trabajo colaborativo y la reflexión, que permitirá el desarrollo de un liderazgo pedagógico, que favorezca una cultura colaborativa que desarrolle en los docentes una visión compartida y el establecimiento de metas y objetivos para la institución.

En resumen, las CPA como estrategia de gestión directiva promueven que cada docente pueda transformarse en un líder, cuyo foco sea la práctica pedagógica. Según Krichesky & Murillo Torrecilla (2011) esto es posible dado que este modelo promueve el desarrollo profesional de los docentes, permite construir un ambiente que apoya el aprendizaje, la innovación y el diálogo a partir de la práctica y el conocimiento compartido. Además, fomenta el trabajo grupal y colaborativo y permite la reflexión pedagógica y el intercambio de ideas y experiencias en el aula. En consecuencia, todo esto generará un mejor ambiente de trabajo, favoreciendo – a su vez- el clima escolar positivo.

RELACIÓN ENTRE EL SURGIMIENTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EL FORTALECIMIENTO DE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Finalmente, tal como se planteaba al inicio de este trabajo, interesa realizar una relación entre la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el fortalecimiento de los Planes de Mejoramiento Escolar, de manera tal que incentive a los equipos directivos a que utilicen a las primeras como una estrategia de gestión escolar.

Los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) en Chile surgen de la mano del establecimiento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) a partir del año 2009. A través de estos, cada organización educativa recibe recursos del Estado para entregar a los estudiantes las mismas oportunidades para alcanzar aprendizajes de calidad.

Para realizar un PME cada comunidad educativa debe buscar rutas para diseñar un plan estratégico con metas a cumplir en un ciclo de cuatro años. La ley exige que este plan sea construido de manera participativa, es decir, que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa, de manera que sea reflexionado, contextualizado y representativo.

A partir de lo señalado, se puede establecer que las características propias de las CPA fortalecen los PME, debido a que surgen relaciones simbióticas entre ambas estrategias de gestión, las cuales se manifiestan de la siguiente manera:

- i) Las CPA permiten el surgimiento de visiones compartidas en las organizaciones educativas. Se sustentan en el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica constante. En consecuencia, esto se traduce en revisiones periódicas de aspectos claves del quehacer de la escuela, como la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o la metodología de enseñanza – aprendizaje, los cuales son fundamentales al momento de establecer objetivos estratégicos para desarrollar los PME.
- ii) Para movilizar el PME es necesario la existencia de un liderazgo pedagógico y la implementación de las acciones de manera eficiente y eficaz de las estrategias anuales declaradas. Por lo tanto, se hace indispensable el desarrollo del liderazgo distribuido. De esta manera, el equipo directivo puede traspasar parte de sus responsabilidades a docentes que cuenten con las capacidades y habilidades necesarias como, por ejemplo, nombrar encargados de ciclo, profesores asesores, jefes de articulación de asignaturas, profesores jefes, etc.
- iii) Las CPA consideran fundamental para el crecimiento de la organización educativa las instancias de desarrollo profesional docente. Este aspecto es prioritario en todos los PME, porque se necesita fortalecer el aprendizaje individual como colectivo de los docentes. Así lo señala Bellei et al. “una cultura colaborativa entre los docentes favorecería la generación de procesos efectivos de mejoramiento escolar, mientras que una cultura individualista sería un obstáculo para lograr este objetivo” (Bellei et al. 2015, 3).
- iv) En todo PME la cultura escolar y la motivación de los integrantes de la comunidad educativa es un aspecto para considerar. Desarrollar un clima de confianza y respeto como lo proponen las CPA es una responsabilidad de todos. Es aquí donde la organización adquiere sentido y significado para sus miembros, la construcción de un relato común “funcionan como un aliciente y refuerzo permanente de los procesos de mejoramiento” (Bellei et al. 2014, 7).
- v) En el contexto educativo actual se entiende que la labor educativa no puede estar supeditada solo a los docentes. Las CPA, apelando al sentido social primitivo del aprendizaje, favorecen el establecimiento y la construcción de redes internas y externas,

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

muchas de ellas construidas gracias al financiamiento obtenido por las acciones del PME como, por ejemplo, la contratación de profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros. Estos profesionales permiten la conformación de equipos multidisciplinarios que complementan y promuevan el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. Así también las CPA consideran a las familias de los estudiantes haciéndolos responsables de los aprendizajes de los mismos.

- vi) Para finalizar, uno de los aspectos centrales a desarrollar a partir de las CPA es el valor de la responsabilidad compartida. Los éxitos y fracasos de la escuela son responsabilidad de todos sus integrantes, del mismo modo que sucede en el proceso de diseño, implementación y evaluación de los PME.

Es importante recordar que la organización de las CPA considera que las trayectorias de mejoramiento educativo son particulares y contextualizadas, que no responden a trayectorias lineales, sino que avanzan o retroceden al ritmo de sus miembros y contexto mediato e inmediato que lo rodea. Aun así es a nuestro parecer una estrategia concreta para alcanzar el liderazgo pedagógico, dado que permite la concreción de una dupla de liderazgo potente y cohesionada entre Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica. Además, favorece la reestructuración escolar como la redefinición de roles y la renovación de la cultura escolar, a partir de un análisis crítico y colectivo de todos los miembros de la comunidad, los cuales se basan en el apoyo mutuo y en la corresponsabilidad en la obtención de resultados relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las CPA funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular, en las que las prácticas se estructuran en términos específicos y son modeladas a nivel social e institucional, de manera que se repiten determinados tipos de situaciones, por ejemplo, cuando el profesional reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas de su actuación por medio de las cuales lo controlan (Schön 1992). En cuanto al análisis de dicho contexto institucional, Schön (1990) identifica cuatro conjuntos de concepciones subyacentes relativamente estables y que proporcionan a los profesionales unas referencias sólidas a partir de las que pueden examinar sus teorías y marcos en la reflexión en la acción (Schön 1990).

Estas constantes son:

- los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos;

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

- los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva;
- las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos;
- los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

PARA CERRAR LA REFLEXIÓN TEÓRICA

En conclusión, el presente artículo científico pretende aportar antecedentes teóricos y empíricos al conocimiento de las prácticas de reflexión colectiva desarrolladas por los profesores. Desde esta perspectiva teórica, pensamos que un aporte relevante del estudio realizado es precisamente el avance en dichas categorizaciones emergentes. Tal como se ha planteado aquí, la literatura especializada señala la necesidad y relevancia de los procesos colectivos para el fortalecimiento de la profesión y la construcción de conocimientos profesionales. Sin embargo, el conjunto de conceptualizaciones construidas a la fecha está referida ya sea a los procesos de formación de profesores o a la investigación de los procesos de reflexión que estos realizan como sujetos individuales, relegando a un nivel extremadamente bajo el análisis de las dimensiones colectivas de la reflexión.

En relación con la caracterización de los procesos de reflexión colectiva propiamente tal, no cabe duda de que, lejos de tratarse de un conjunto homogéneo de prácticas, se está en presencia de una diversidad, cuya identificación y delimitación permitirían avanzar en grados de precisión que orientan e iluminan la discusión acerca de las estrategias de promoción de dichas prácticas en los espacios colectivos que comparten profesionalmente los docentes. La caracterización de esta diversidad, expresada tanto en las racionalidades como en las estructuras que asumen los procesos de reflexión colectiva, abren, a nuestro parecer, un camino interesante para el análisis de las propias prácticas de los docentes directivos.

Entonces, los desafíos pendientes que tienen las escuelas son abordar sobre el liderazgo pedagógico en la escuela, la gestión pedagógica y curricular de las organizaciones educativas y profundizar aún más sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo al interior de las comunidades de aprendizaje.

En el futuro sería interesante verificar empíricamente cuánto de liderazgo pedagógico y gestión pedagógica se está realizando e implementando como prácticas educativas con el fin de instalar una cultura constante y continua que beneficie, en definitiva, a toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- ACE. 2015. "PISA: Habilidades Para Resolver Problemas En Equipo." Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resolucion_de_problemas_en_equipo_PISA_2015_20.pdf.
- . 2016. *Se Puede: Diez Experiencias de Inclusión, Desarrollo de Habilidades y Educación Integral Hoy*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/4481>.
- . 2017. *Se Puede: Doce Prácticas de Aula, Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Pedagógico*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- . 2018. *Claves Para El Mejoramiento Escolar*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4485>.
- . 2019. *Se Puede: Quince Prácticas de Gestión Curricular, Estrategias de Aula y Educación Integral*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/4483>.
- Barber, Michael, and Mona Mourshed. 2008. *Cómo Hicieron Los Sistemas Educativos Con Mejor Desempeño Del Mundo Para Alcanzar Sus Objetivos*. Washington, D.C.: McKinsey & Company.
<http://educacion2020.cl/documentos/informe-mckinsey-como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus-objetivos/>.
- BCN. 2011. *Ley 20.529, 17 de Septiembre de 2011*. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>.
- Bellei, Cristian, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni, and Daniel Contreras. 2014. *Lo Aprendí En La Escuela ¿Cómo Se Logran Procesos de Mejoramiento Escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, Cristian, Xavier Vanni, Juan Pablo Valenzuela, and Daniel Contreras. 2015. "Una Mirada a Los Procesos de Mejoramiento Escolar En Chile." CIAE; Unicef.
- Beltrán Véliz, Juan Carlos. 2014. "Factores Que Dificultan La Gestión Pedagógica Curricular de Los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (62): 939–61.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300014.
- Bolívar, Antonio. 2014. "La Autoevaluación En La Contrucción de Capacidades de Mejora de La Escuela Como Comunidad de Aprendizaje Profesional." *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 14: 9–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>.
- . 2017. "El Mejoramiento de La Escuela: Líneas Actuales de Investigación." *Revista Portuguesa de Pedagogia*, no. 51–2 (December): 5–27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1.
- Bolívar, Antonio, and M^a Rosel Bolívar Ruano. 2016. "Individualismo y Comunidad Profesional En Los Establecimientos Escolares En España: Limitaciones y Posibilidades." *Educar Em Revista*, no. 62 (December): 181–98. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>.
- Bolívar Ruano, M^a Rosel. 2012. "La Cultura de Aprendizaje de Las Organizaciones Educativas.

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación.” *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación* 10 (1): 143–62.

———. 2013. “Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación.” *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (1): 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>.

Elmore, Richard. 2010. *Mejorando La Escuela Desde La Sala de Clases*. Santiago de Chile: Área de educación Fundación Chile.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. 2009. “Comunidades Docentes De Aprendizaje, Formación Del Profesorado Y Mejora De La Educación.” *Ágora Para La EF y El Deporte* 10: 7–31.

Eyzaguirre, Bárbara, and Loreto Fontaine. 2008. *Las Escuelas Que Tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
<https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304094533/LasEscuelasQueTenemos.pdf>.

Hargreaves, Andy, and Michael Fullan. 2014. *Capital Profesional*. Madrid: Morata.

Krichesky, Gabriela, and Francisco Murillo Torrecilla. 2011. “Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Una Estrategia de Mejora Para Una Nueva Concepción de Escuela.” *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 9 (1): 65–83.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>.

Leithwood, Kenneth. 2009. *Cómo Liderar Nuestras Escuelas: Aportes Desde La Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson, and Kyla Wahlstrom. 2004. “How Leadership Influences Student Learning.” New York: Center for Applied Research and Educational Improvement. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-leadership-influences-student-learning.aspx>.

Marfán, Javiera, Gonzalo Muñoz, and José Weinstein. 2012. “Liderazgo Directivo y Prácticas Docentes: Evidencia a Partir Del Caso Chileno.” *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación* 20 (3): 19–24.

Mineduc. 2014. “Estándares Indicativos de Desempeño Para Los Establecimientos Educativos y Sus Sostenedores.” Santiago de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

———. 2015. “Marco Para La Buena Dirección y El Liderazgo Escolar.” Santiago de Chile.
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf.

———. 2016. “Plan de Aseguramiento de La Calidad Escolar 2016-2019.” Santiago de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442>.

Rodríguez Molina, Guillermo Andrés, and Joaquín Gairín Sallán. 2017. “Influencia de Las Prácticas de Liderazgo Pedagógico En Las Prácticas Pedagógicas Docentes: Caso En Chile de Las Unidades Técnicas Pedagógicas.” *International Journal of Educational Leadership and Management* 5 (1): 6–29.

<https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>.

Santos Guerra, Miguel Ángel. 2020. *La Escuela Que Aprende*. 5th ed. Madrid: Ediciones Morata.

Schön, Donald A. 1990. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

———. 1992. *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia Un Nuevo Diseño de La Enseñanza y El Aprendizaje En Las Profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. 2015. “Liderazgo Escolar En América Latina y El Caribe: Experiencias Innovadoras de Formación de Directivos Escolares En La Región.” UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>.

Weinstein, José, Carolina Cuéllar, Macarena Hernández, and Magdalena Fernández. 2016. “Director (a) Por Primera Vez: Un Estudio Sobre La Experiencia y Socialización de Los Directores Noveles En Establecimientos Municipales de Chile.” *Calidad En La Educación*, no. 44 (July): 12–45.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>.

Weinstein, José, and Gonzalo Muñoz. 2012. “Seis Afirmaciones Desde La Evidencia Sobre La Dirección Escolar En Chile.” In *¿Qué Sabemos Sobre Los Directores de Escuela En Chile?*, edited by José Weinstein and Gonzalo Muñoz, 9–18. Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

Weinstein, José, Gonzalo Muñoz, and Javiera Marfán. 2012. “¿Colegas y Jefes?: La Visión de Los Docentes Sobre El Liderazgo Directivo En Chile.” In *¿Qué Sabemos Sobre Los Directores de Escuela En Chile?*, edited by José Weinstein and Gonzalo Muñoz, 255–82. Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

Professional Learning Communities (CPA): A Theoretical Review for Directive Management and Achievement of Pedagogical Leadership in Schools of the 21st Century

ABSTRACT

Currently, the managing leadership has been positioned as an issue of increasing significance in the educational agenda of countries (UNESCO 2015) in this matter, this article replies to the challenges that the management teams confront at the schools of the XXI century; since their goal is to provide to the Principals of educational organizations, to a concrete proposal of strategic management, called the Professional Learning Communities (CPA), considering that this helps, to the development of a Pedagogical Leadership at schools, in other words, improves the students learning. This study is the result of qualitative research, of a descriptive type based on the comparison of bibliographic sources and the study of national and international cases. Among the main findings, it can be highlighted that

Juan Pablo Catalán Cueto; Raquel Villalobos Lara; Carolina Estrella Muñoz Urtubia

the construction of CPA allows schools to better deal with the challenges that current society and educational policies demand from educational establishments, since it is based on a critical, participatory reflection and agree with the diverse processes that are developed within schools, promoting a prevalent vision, distributed leadership, an environment of trust and respect, the development of common responsibilities and finally the establishment of internal or external networks that support the development of individual and collective learning in educational institutions.

Keywords: Professional Communities of Learning; Leadership; Management; Collaborative Learning; Pedagogical Leadership.

Envío: 18/12/2019
Aceptado: 08/04/2020