



Universidad Católica del Uruguay

Escuela de Postgrados

Maestría en Educación con énfasis en Gestión Educativa

Título: “Estado actual de las dimensiones componentes de una comunidad profesional de aprendizaje en el Liceo Militar General Artigas”

Autor: Pablo Olivera

Tutor: Doctor Marcos Sarasola

Montevideo, 15 de noviembre de 2022

Esta página ha sido dejada en blanco intencionadamente

Índice general

Índice general.....	3
Índice de Figuras.....	5
Índice de Cuadros	5
Índice de Anexo	5
Responsabilidad del autor del trabajo	7
Resumen	9
Abstract	9
Introducción	9
Presentación del tema.....	9
Objetivos de la investigación y naturaleza del estudio	11
Estado de la cuestión.....	11
Relevancia del tema	14
Capítulo 1 Reseña del Liceo Militar General Artigas	15
Capítulo 2 Objetivos de la investigación	17
2.1 Objetivo general.....	17
2.2 Objetivos específicos.....	17
Capítulo 3 Marco teórico-conceptual	19
3.1 Antecedentes del concepto de CPA	19
3.2 Marco conceptual de la investigación	20
3.2.1 Definiciones y características de una CPA	20
3.2.2 Atributos de una CPA.....	22
3.2.2.1 Liderazgo compartido y de apoyo	22
3.2.2.2 Visión y valores compartidos.....	22
3.2.2.3 Aprendizaje colectivo.....	22
3.2.2.4 Práctica personal compartida	23
3.2.2.5 Condiciones de apoyo.....	23
3.2.3 Factores restrictivos para la formación de una CPA.....	23
3.2.4 Eneacomunidades.....	26
Capítulo 4 Metodología	31
4.1 Diseño de investigación.....	31

4.2 Enfoque de la investigación	31
4.3 Población	32
4.5 Técnicas de recolección de datos	33
4.6 Instrumentos de recolección de datos.....	33
4.6.1 Constelación estructural.....	33
4.6.2 Cuestionario PLCA-R.....	35
4.6.3 Entrevista	35
4.7 Técnicas de procesamiento de datos	36
4.8 Herramientas de procesamiento de datos	36
4.9 Consideraciones éticas.....	36
Capítulo 5 Análisis de resultados y discusión.....	37
5.1 Dimensión Liderazgo compartido y de apoyo	38
5.2 Dimensión Visión y valores compartidos.....	40
5.3 Dimensión Aprendizaje colectivo	42
5.4 Dimensión Práctica personal compartida	44
5.5 Dimensión Condiciones de apoyo (relaciones).....	45
5.6. Dimensión Condiciones de apoyo (estructura)	46
Capítulo 6 Conclusiones.....	49
Referencias bibliográficas.....	51
Anexos	55

Índice de Figuras

Figura 1 Disposición inicial de los polos en la constelación estructural.....	34
Figura 2 Posición de la ficha representativa del LMGA.....	37

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Elementos de la cultura de innovación y tipo de eneacomunidad.....	28
Cuadro 2 Resumen del marco conceptual.....	30
Cuadro 3 Fiabilidad de la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo	38
Cuadro 4 Estadísticas de la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo.....	38
Cuadro 5 Fiabilidad de la dimensión Visión y valores compartidos	40
Cuadro 6 Estadísticas de la dimensión Visión y valores compartidos	40
Cuadro 7 Fiabilidad de la dimensión Aprendizaje colectivo	42
Cuadro 8 Estadísticas de la dimensión Aprendizaje colectivo.....	42
Cuadro 9 Fiabilidad de la dimensión Práctica personal compartida.....	44
Cuadro 10 Estadísticas de la dimensión Práctica personal compartida	44
Cuadro 11 Fiabilidad de la dimensión Condiciones de apoyo (relaciones)	45
Cuadro 12 Estadísticas de la dimensión Condiciones de apoyo (relaciones)	45
Cuadro 13 Fiabilidad de la dimensión Condiciones de apoyo (estructura)	47
Cuadro 14 Estadísticas de fiabilidad de la dimensión Condiciones de apoyo (estructura) ...	47

Índice de Anexo

Anexo N. ° 1 Cuestionario PLCA-R.....	55
--	----

Esta página ha sido dejada en blanco intencionadamente

Responsabilidad del autor del trabajo

El autor de la presente tesis es el único responsable por los contenidos del trabajo y por las opiniones vertidas las cuales no necesariamente son compartidas por la Universidad Católica del Uruguay. En consecuencia, el autor es el único responsable frente a eventuales reclamos de terceros, sean estos de personas físicas o jurídicas, que refieran a la autoría de la obra y aspectos vinculados a la misma.

Esta página ha sido intencionadamente dejada en blanco.

Resumen

En el presente trabajo de investigación se analizó el estado actual de las dimensiones componentes de una comunidad profesional de aprendizaje en un centro educativo de enseñanza secundaria. A través del empleo de métodos cualitativos y cuantitativos, se buscó determinar el tipo de eneacomunidad del centro educativo y posteriormente, aplicar un cuestionario para determinar los aspectos resaltantes de las dimensiones componentes de una comunidad profesional de aprendizaje. Los hallazgos de la investigación indican que el centro educativo se aproxima al eneatispo *perfeccionista* y que solo la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo* obtuvo un promedio que indica acuerdo con la misma. Se sugiere continuar con investigaciones que determinen los factores culturales y estructurales que originan los resultados de desacuerdo.

Palabras claves: Comunidades profesionales de aprendizaje, eneacomunidad, cultura organizacional.

Abstract

The present research work analyzed the current state of the component dimensions of a professional learning community in a secondary school. Using qualitative and quantitative methods, we sought to determine the type of eneacommunity of the educational center and subsequently, to apply a questionnaire to determine the salient aspects of the component dimensions of a professional learning community. The research findings indicate that the school is close to the perfectionist enneatype and that only the dimension *Shared and supportive leadership* obtained an average that indicates agreement with it. It is suggested to continue with research that determines the cultural and structural factors that originate the results of disagreement.

Key words: Professional learning communities, e-community, organizational culture.

Introducción

Presentación del tema

Las ideas de cambio, mejora o reforma educativa son temas permanentes de análisis, debates o de conversación en los diferentes estamentos del sistema educativo uruguayo. Las aspiraciones por mejoras presupuestales, el cambio de normativas o de nuevos modelos de gestión, son algunas de las maneras con las cuales se manifiestan estas intenciones de cambio y de mejora, y que, en definitiva, tienen como objetivo la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En ese sentido, en los últimos años ha venido cobrando relevancia el concepto de *comunidades profesionales de aprendizaje* (CPA) como una nueva forma de concebir a los centros educativos. El desarrollo de las CPA constituye una estrategia de mejora escolar que incorpora diferentes elementos como la articulación entre el centro y el aula, la capacidad del centro para sostener sus procesos de cambio, y el desarrollo profesional docente (Krichesky y Murillo, 2011). De esta primera aproximación al concepto de CPA se desprende la importancia de ciertos aspectos como la actuación profesional de los docentes y el liderazgo escolar como factores que contribuyen al desarrollo de una CPA, buscando, en definitiva, generar un impacto positivo en los aprendizajes de los alumnos.

Bolívar (2007) sostiene precisamente que los centros educativos son, además del lugar de trabajo, la unidad básica de formación e innovación, afirmando que “pensar el centro como tarea colectiva es convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr” (p. 84). Sin embargo, para empezar a transitar el camino de una CPA, se debe considerar la situación en que se encuentra el centro educativo, es decir, un diagnóstico que sirva como punto de partida, y que también permita evaluar, en lo sucesivo, el grado de implementación de una CPA (Bolívar Ruano, 2013).

Además, y no menos importante, es necesario tener presente a la hora de implementar una innovación, cómo es el centro educativo en cuanto a su historia, sus normas, sus costumbres, en definitiva, los diferentes aspectos de su cultura organizacional. Hargreaves y Fullan (2014) resaltan el capital social de un centro educativo, la cantidad y calidad de las interacciones entre sus miembros, ya que “la variable clave que determina el éxito de cualquier innovación, es el grado de capital social en la cultura de la escuela...si el capital social es débil, todo lo demás está destinado al fracaso” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 122).

Al respecto, existen diferentes definiciones de cultura organizacional. Robbins y Judge (2009) refieren a un sistema de significados compartido por los miembros de la organización, Robbins (2004, como se citó en Sarasola y von Sanden, 2021), señala el supuesto de que las organizaciones, al igual que las personas, también tienen su personalidad. Finalmente, siguiendo a Shein (2017), la cultura de una organización se entiende como el aprendizaje compartido y acumulado a medida que las personas resuelven sus problemas y que ha funcionado bien para ser considerado válido y que, por lo tanto, se puede transmitir a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar, sentir y actuar frente a estos problemas. Es decir, es posible llegar a una aproximación de la personalidad de las organizaciones, el tipo de eneacomunidad (Sarasola y von Sanden, 2021), factor que se entiende afectará el trabajo colaborativo de los docentes y el estilo de liderazgo del centro educativo.

Objetivos de la investigación y naturaleza del estudio

La presente investigación buscó conocer el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el Liceo Militar “General Artigas” (LMGA) para contar con un insumo que contribuya al diagnóstico y eventual incursión de ese centro educativo en el desarrollo de una CPA. Hord (1997) estableció como dimensiones componentes de una CPA el liderazgo compartido y de apoyo, el aprendizaje colectivo, la visión y valores compartidos, las condiciones de apoyo y la práctica personal compartida.

A partir de estas cinco dimensiones definidas por Hord, diversos autores del mundo anglosajón confeccionaron instrumentos de diagnóstico para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas de cada dimensión, para determinar, en definitiva, en qué grado se hacen esfuerzos para crear una CPA (Olivier et al., 2003, como se citó en Bolívar Ruano, 2013). Estos instrumentos, provenientes de países de lengua inglesa fueron posteriormente estudiados para arribar, finalmente, a la construcción de un instrumento de diagnóstico de las CPA validado para los países de habla hispana (Bolívar Ruano, 2017).

En cuanto a la naturaleza del estudio, la investigación tiene un diseño descriptivo con un método mixto (cuantitativo y cualitativo), es decir un conjunto de procesos sistemáticos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión, para realizar inferencias de toda la información recabada y así contar con un mayor entendimiento del objeto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En una primera etapa, se recogieron datos cualitativos sobre la cultura organizacional del centro a través de la realización de una constelación estructural y, posteriormente, datos cuantitativos a través del cuestionario PLCA-R¹ validado para los países de habla hispana.

Estado de la cuestión

Comunidades profesionales de aprendizaje. En una revisión sistemática de la literatura sobre los estudios empíricos llevados a cabo al respecto, Vescio et al. (2008) encontraron que el modelo de CPA puede tener impactos positivos tanto en las prácticas docentes como en los aprendizajes de los estudiantes, aunque también reconocen que son necesarios más estudios que arrojen mayores evidencias para apoyar estos hallazgos. Otras investigaciones concluyen que el modelo de las CPA promueve el desarrollo profesional y la efectividad docente (Lee, 2020) e influye en forma significativa en la eficacia pedagógica de los docentes (Mendoza et al., 2021).

¹ Professional Learning Communities Assessment Revised.

Por ejemplo, en una revisión de los estudios de investigación realizados sobre el impacto de las CPA en las prácticas docentes (Dogan y Adams, 2018), concluyeron que los docentes habían incorporado nuevas estrategias específicas a su materia como consecuencia de su participación en una CPA.

En cuanto a la colaboración entre docentes, Aparicio y Sepúlveda (2018) encontraron en su investigación que, cuando los docentes dejan de centrarse en la justificación de sus prácticas y/o dejan de esforzarse por obtener logros individuales para pasar, en cambio, a una discusión y exposición de sus prácticas individuales, se obtiene un mejor panorama del progreso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite generar cambios en las prácticas pedagógicas como consecuencia de la discusión reflexiva con sus pares.

De acuerdo con otras investigaciones, un factor fundamental que impacta en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos, aunque en forma indirecta, es el liderazgo escolar. Este factor incide en forma directa en la visión y metas, en los procesos y estructuras académicos y en la capacidad de las personas, factores que, a su vez, sí impactan directamente en el aprendizaje de los alumnos (Hallinger, 2011).

Precisamente, como fue mencionado antes, una de las dimensiones componentes de una CPA es el liderazgo compartido y de apoyo (Hord, 1997). En este sentido, la modalidad de liderazgo distribuido ha cobrado relevancia en las últimas décadas ya que la mejora de la escuela necesita colaboración y competitividad a partes iguales (Harris, 2014, como se citó en García-Martínez et al., 2018).

El líder formal debe dejar de ser un gestor o administrador para pasar a actuar como un elemento dinamizador que empodere a los otros para que asuman responsabilidades, distribuyendo así el liderazgo (García-Martínez et al., 2018). Por ejemplo, Hulpia et al. (2011), en su estudio sobre el liderazgo distribuido, encontraron que el compromiso de los docentes se relacionaba directamente con tres aspectos: un estilo de liderazgo que apoye a los docentes, la cooperación dentro del propio equipo directivo y la participación en la toma de decisiones.

Sin embargo, García-Martínez et al. (2018) también advierten algunos aspectos negativos del liderazgo como la personalidad del líder, la actitud de los docentes hacia la innovación y el cambio, el condicionamiento que ejerce el contexto sociocultural del propio centro educativo y el temor a cometer errores y a lo nuevo.

A pesar de ello, el modelo de liderazgo distribuido aparece como el estilo más propicio para el desarrollo de una CPA (Morales y Morales, 2018). En efecto, Flores-Fahara et al. (2021) afirman que, aunque un modelo de CPA tiene impactos positivos, para su desarrollo es esencial

el apoyo de los directivos para enfrentar las deficiencias de las estructuras organizacionales y la falta de tiempo de los docentes.

Para ilustrar este punto, en un estudio llevado a cabo en trece centros educativos finlandeses, Antiluoma et al. (2018) encontraron que los docentes y directivos percibían como fortalezas de una CPA a factores tales como la cultura de colegialidad, la confianza y el compromiso. Como contrapartida, la evidencia indicó que los desafíos que enfrentaban para desenvolverse en una CPA eran las condiciones estructurales, especialmente la falta de tiempo para la colaboración.

En cuanto al trabajo colaborativo, por definición característica esencial para el desarrollo de una CPA, Krichesky y Murillo (2018) advierten que no toda colaboración docente produce mejores resultados en la enseñanza o en el desarrollo de la capacidad de innovación del profesorado. De acuerdo con los resultados de su investigación, encontraron que en un centro educativo se entendía a la colaboración docente como *política de trabajo* mientras que en otro la colaboración docente se asumía como *estrategia de cambio*. En el primer tipo, la colaboración docente permite mantener un buen clima escolar, mientras que, en el segundo, contribuye a solucionar problemas de motivación de los alumnos, fragmentación de la práctica docente y problemas de convivencia, siendo, por lo tanto, un esfuerzo hacia los objetivos de mejora de la escuela.

Eneacomunidades. El estilo organizacional de cada centro educativo se relaciona con el *tipo de personalidad* de este, su *eneacomunidad* y con su cultura organizacional (Sarasola y von Sanden, 2021). La cultura de una organización va conformando el tipo de eneacomunidad (Sarasola y von Sanden, 2021) lo cual se entiende que influye en el trabajo colaborativo de los docentes y en la forma de liderar del equipo directivo, aspectos que se pretendió abarcar en esta investigación.

Al respecto, Tayag (2020) halló en su estudio que existen cuatro desafíos principales que enfrentan los docentes al participar en una CPA, los cuales tienen su raíz en lo que dicta la cultura escolar hacia el aprendizaje en comunidad: sobrecargas y conflictos de tiempo, baja confianza hacia sus docentes compañeros del centro, conflictos con las formas de promoción y posicionamientos y carencias para apreciar los beneficios de la participación.

En síntesis, para lograr mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, se entiende que es necesario que los centros educativos cuenten con docentes que se formen y desarrollen profesionalmente, en un contexto de colaboración que se apoye en su propia capacidad para sostener el cambio, y con un liderazgo distribuido que asegure las condiciones organizativas, de formación y de empoderamiento de las personas, todo lo cual se debe desarrollar y sostener en consonancia con el tipo de personalidad del centro educativo.

Relevancia del tema

Durante el transcurso del postgrado en gestión educativa surge el interés por los temas organizacionales de los centros educativos y, principalmente, el de las CPA. Uno de los estímulos para continuar con el tramo de la maestría fue, precisamente, aprovechar el cuerpo de investigación existente en este campo y, en este caso, volcarlos al LMGA, del cual el investigador fue alumno.

En cuanto a su relevancia, los resultados de la investigación pueden beneficiar no solo al LMGA sino también a diferentes colectivos docentes, ya sea de instituciones públicas o privadas de enseñanza secundaria, desde que es profuso el cuerpo de investigación que indica que los factores de colaboración entre docentes, de instancias de reflexión sobre su práctica docente, de colegialidad, etc. tienen un efecto significativo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, factores que a la vez contribuyen a la formación profesional docente.

Como contribución, se entiende que, a partir de una aproximación a la cultura organizacional junto con el análisis de la situación actual de las dimensiones componentes de una CPA, la experiencia pueda servir como insumo para otros centros, ya que muchos docentes trabajan en diversos centros educativos.

En síntesis, se entiende que la presente investigación puede constituir un aporte significativo para los docentes y el equipo directivo del LMGA y un antecedente para futuras investigaciones, ya que, precisamente, la evidencia disponible indica que las prácticas docentes en el aula y el liderazgo escolar son los factores internos que más contribuyen al logro de los aprendizajes de los alumnos (Leithwood et al., 2004, como se citó en Anderson, 2010).

Capítulo 1 Reseña del Liceo Militar General Artigas

La presente investigación se llevó a cabo con base en el LMGA, centro educativo de secundaria ubicado en la ciudad de Montevideo, Uruguay. A modo informativo, se señala que se cuenta con el denominado Anexo Norte en la ciudad de Tacurembó, desde el año 2018. A los efectos de contextualizar el centro educativo, se expone a continuación una breve reseña del centro educativo ubicado en la capital del país, extraída de su página web (Liceo Militar General Artigas, 2022).

El LMGA fue creado el 13 de marzo de 1947 con la finalidad de impartir enseñanza secundaria de 3er y 4to año, sobre la base de los mismos planes de estudio y programas establecidos por el entonces Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Al mismo tiempo, se imparte la instrucción premilitar determinada por la Ley N.º 9.943 de Instrucción Militar Obligatoria, de fecha 20 de julio de 1940.

En el año 1984 se modificó la currícula del LMGA pasando a impartir el 2do. año de bachillerato en las orientaciones Científico y Humanístico. Al año siguiente, se agregó el 3er. año del bachillerato con las diversificaciones de Ingeniería, Arquitectura, Derecho y Economía. En 1988 se comenzó a dictar los 3 años de la Educación Media Superior, lo que se mantiene hasta la actualidad.

Hasta el año 1995, el alumnado del LMGA era integrado exclusivamente por varones. En el año 1996, pasa a ser integrado también por alumnas femeninas.

De acuerdo con las normativas que lo rigen, el LMGA es un instituto de características cívico-militares para brindar a sus alumnos la capacitación intelectual correspondiente a la Educación Media Superior, con elementos de formación morales y físicos que contribuyen al desarrollo integral de estos. A tales efectos, se organiza en una Dirección, una Jefatura del Cuerpo de Alumnos, un Departamento Técnico Docente, un Departamento Financiero Contable y un Departamento de Apoyos y Servicios.

En virtud de su característica militar, el director y subdirector, y jefes de los departamentos mencionados, son oficiales superiores y jefes del Ejército Nacional. No obstante ello, el director como responsable de un centro de enseñanza secundaria, debe ajustar la gestión de los cursos que se imparte de acuerdo a los procedimientos establecidos por leyes, decretos y ordenanzas dispuestos por los órganos rectores de la educación pública del país. Además, en lo que respecta al Departamento Técnico Docente, está integrado por docentes civiles que cumplen funciones de coordinación y de gestión para asistir al jefe del Departamento.

En ese sentido, existen diferentes reparticiones dentro de la estructura organizativa del Departamento Técnico Docente, tales como el Área de Coordinación General, el Área Administrativa y el Área de Gestión Técnica. Además, el instituto cuenta con un equipo psicopedagógico y de psicólogos con la finalidad de brindar su apoyo y asesoramiento a los alumnos y demás autoridades del instituto.

Actualmente, el LMGA cuenta con 368 alumnos, distribuidos en los tres años de Educación Media Superior correspondientes al Plan Reformulación 2006, contando con un total de 69 miembros con funciones de docencia directa e indirecta, entre el equipo directivo, docentes, personal administrativo e instructores militares.

Capítulo 2 Objetivos de la investigación

Como fue mencionado en la Introducción, la investigación buscó conocer el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el LMGA. En tal sentido, el objetivo general y específicos de la investigación fueron los siguientes:

2.1 Objetivo general

Diagnosticar el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el LMGA.

2.2 Objetivos específicos

1. Describir las prácticas de liderazgo compartido y de apoyo del actual equipo directivo del LMGA que se vinculan con el desarrollo de una CPA.
2. Describir los aspectos relacionados con una visión y valores compartidos en el LMGA.
3. Describir los aspectos del aprendizaje colectivo del profesorado actual del LMGA en cuanto a su contribución al desarrollo de una CPA.
4. Describir los aspectos de la práctica personal docente del profesorado actual del LMGA en cuanto a su contribución al desarrollo de una CPA.
5. Describir las condiciones actuales de apoyo en cuanto a las relaciones interpersonales y la estructura organizativa en el LMGA.

Esta página ha sido dejada en blanco intencionadamente

Capítulo 3 Marco teórico-conceptual

3.1 Antecedentes del concepto de CPA

Hasta los años 60, las reformas educativas eran de naturaleza curricular, en las cuales los docentes jugaban un papel pasivo, siendo simples aplicadores de las propuestas externas que provenían de los organismos centrales (Krichesky y Murillo, 2011). No es hasta los años 70, con el *Movimiento de Mejora para la Escuela* que comienza a reconocerse la importancia del rol de los docentes en los cambios educativos (Murillo, 2003). Una de las enseñanzas que se desprendieron de este movimiento es que es esencial realizar los esfuerzos para lograr un mejor y más amplio desarrollo profesional de los docentes para lograr los cambios educativos, teniendo al centro educativo como eje del cambio (Murillo, 2003).

En la década de los 90, continua la evolución de estos nuevos conceptos y comienza a aparecer la idea de que no es suficiente volcar recursos en la formación de los docentes y en los propios centros educativos, sino que también es necesario desarrollar la capacidad para sostener aquellos cambios que se inicien (Fullan, 2002). Paralelamente, surge el concepto de *organizaciones que aprenden* (Senge, 2019) el cual rápidamente se trasladó al campo educativo.

Senge (2019) sostiene que “las organizaciones aprenden solo a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional. pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual” (p. 177). Al respecto, el autor afirma que existen cinco disciplinas que caracterizan a una organización con una verdadera capacidad de aprendizaje:

- **Dominio personal:** es el nivel de las destrezas y habilidades que poseen las personas de la organización para hacer su trabajo y que permite ver en forma más clara la propia visión personal y ver más objetivamente la realidad.
- **Modelos mentales:** son los supuestos que influyen profundamente en la forma que comprendemos nuestro entorno y en cómo actuamos en base a ello. En cierta forma, este concepto guarda relación con la definición de cultura organizacional de Schein (2017) cuando la define como la forma en que las personas de una organización entienden cuál es la mejor forma de resolver sus problemas.
- **Visión compartida:** es la forma en cómo se crea y comparte una imagen futura de la organización que se quiere crear.
- **Aprendizaje en equipo:** consiste en la disciplina del diálogo. Senge (2019) defiende el concepto de que “la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es

el individuo sino el equipo...si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (p. 23).

- Pensamiento sistémico: es lo que Senge (2019) denomina *la quinta disciplina* que integra las cuatro disciplinas previas y que consiste en un cambio de enfoque que busca “ver las interrelaciones en vez de las concatenaciones lineales de causa-efecto y ver procesos de cambio en lugar de instantáneas” (Senge, 2019, p. 97).

Este conjunto de cinco disciplinas de las *organizaciones que aprenden* encontró un campo fértil de desarrollo en el ámbito educativo en virtud de que, con su implementación en los centros, comenzaron a lograrse las aspiraciones más profundas de los docentes, fomentando un mejor desempeño educativo a largo plazo (Senge et al., 2012).

Paralelamente, en los años 90 también comienza a cobrar fuerza la idea de trabajo colaborativo de los docentes como elemento discursivo y de propuesta de trabajo entre los docentes (Little, 1990, como se citó en Krichesky y Murillo, 2011). La labor llevada a cabo entre colegas docentes promete mayor coherencia e integración para la práctica diaria, predisponiendo a las personas, grupos y a la institución hacia una sostenida mejora y, a la vez, organiza el centro como un ambiente propicio para aprender a enseñar (Little, 1990).

En síntesis, al comienzo del nuevo milenio el concepto de CPA toma su propia fuerza en el ámbito educativo producto de la conjugación de los nuevos paradigmas de formación docente, de organizaciones que aprenden y la idea de comunidad en los centros educativos (Krichesky y Murillo, 2011).

3.2 Marco conceptual de la investigación

3.2.1 Definiciones y características de una CPA

Existen diversas conceptualizaciones de lo que es una CPA, pudiendo incluso diferenciarse según una CPA se enfoque en los docentes, en el centro educativo o en la idea de una comunidad escolar más amplia (Hargreaves, 2008; Mitchell y Sackney, 2000; Pankake y Moller, 2002 y Stoll et al., 2006; como se citaron en Krichesky y Murillo, 2011). Hord (1997) define la CPA como un espacio en el que los docentes investigan juntos como mejorar sus prácticas en áreas que consideren claves y luego implementan lo que han aprendido al respecto.

Por su parte, Hargreaves y Fullan (2014) definen los diferentes términos que componen la denominación de una CPA:

- Comunidad: los docentes trabajan en equipos en relaciones de continuidad, no transitorias, comprometidos y caracterizados por una responsabilidad colectiva.

- Comunidad de Aprendizaje: el foco es mejorar el aprendizaje de los alumnos, su bienestar y rendimiento. Existe un proceso de documentación del aprendizaje profesional y de la investigación por el aprendizaje que se lleva a cabo.
- Comunidad Profesional de Aprendizaje: las mejoras, elaboradas colectivamente, son guiadas por la experiencia del criterio colectivo y estimuladas por conversaciones maduras y desafiantes sobre aquellas prácticas efectivas e inefectivas.

Si bien son múltiples las definiciones y conceptualizaciones, es posible llegar a consensuar sobre una serie de diversos elementos y factores que caracterizan una CPA, teniendo en cuenta que “el propósito principal [de una CPA] es aprender colectivamente para mejorar la práctica educativa, en las organizaciones en que trabajan, con el propósito de incidir en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar Ruano, 2013, p. 1). Una CPA es, por lo tanto, un lugar donde los docentes están motivados para mejorar y aprender como colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006, como se citó en García-Martínez et al., 2018)

Por ejemplo, Stoll et al. (2006) a través de una revisión sistemática de la literatura existente concluyen que existe cinco características claves que pueden ser considerados comunes a todas las definiciones: 1. visión y valores compartidos, 2. responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes, 3. indagación profesional reflexiva, incluyendo el diálogo, la desprivatización de la práctica docente y el frecuente examen de estas entre colegas, 4. colaboración entre docentes y 5. aprendizaje individual y colectivo.

A estas características mencionadas, diversas investigaciones determinan que también debe considerarse como características de una CPA el liderazgo distribuido como factor determinante para el desarrollo de una CPA (García-Martínez et al., 2018), un ambiente de confianza y respeto mutuo para fomentar las relaciones de colaboración (Bolam et al., 2005 y Piyaman et al., 2017, como se citó en Krichesky, 2013) y redes y alianzas con el entorno del centro educativo, así como condiciones de infraestructura y organizativas (Bolam et al., 2005).

Por otro lado, Dufour (2004), sostiene que las ideas fuerza que constituyen el núcleo del modelo de CPA son asegurarse de que los estudiantes aprendan, una cultura de colaboración y poner el foco en los resultados de aprendizaje. Precisamente, siendo el fin último de las CPA mejorar los resultados de aprendizaje, Dogan y Admas (2018), a través de una revisión de diversos estudios, reportan incrementos en los logros alcanzados de aquellos alumnos cuyos profesores eran miembros de una CPA en asignaturas relacionadas al lenguaje y a las ciencias, así como en otras competencias no académicas, como un incremento en la interacción entre los

estudiantes, un mayor compromiso de los alumnos con las actividades de investigación y en las actitudes generales hacia la materia.

Finalmente, Hord (1997), a través de una revisión de la literatura existente, sostiene que las CPA presentan cinco características, las cuales, además, son indicadores del grado de implementación de una CPA, 1. liderazgo compartido y de apoyo, 2. visión y valores compartidos, 3. aprendizaje colectivo, 4. práctica personal compartida y 5. condiciones de apoyo. Estas cinco dimensiones son las que posteriormente dan origen al cuestionario *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (Hord, 1999) el cual fue a su vez tomado como base por Olivier et al. (2003) para confeccionar el cuestionario PLCA (Professional Learning Communities Assessment), siendo posteriormente revisado por Hipp y Huffman (2010) para conformar el cuestionario PLCA-R (Professional Learning Communities Assessment Revised). El cuestionario PLCA-R fue traducido y adaptado por Bolívar Ruano (2017) siendo un instrumento validado para el mundo de habla hispana para el diagnóstico y evaluación del estado de una CPA en los centros educativos.

3.2.2 Atributos de una CPA

Como se mencionó, Hord (1997), a través de una revisión de la literatura existente, sostiene que las CPA presentan cinco características, las cuales, además, son indicadores del grado de implementación de una CPA:

3.2.2.1 Liderazgo compartido y de apoyo. Hord (1997) afirma que transformar el centro en una comunidad de aprendizaje solo puede ser llevado a cabo con la anuencia de la dirección y con un activo enriquecimiento del resto de sus miembros. La dirección del centro comparte el liderazgo, el poder y la toma de decisiones. Los miembros del equipo directivo dejan de ser vistos, y de desempeñarse, como “omnicompetentes” (Carmichael, 1982, como se citó en Hord, 1997) para pasar a ser también aprendices, de manera de que los docentes y demás miembros pueden proponer ideas o diferentes puntos de vista sobre la efectividad escolar.

3.2.2.2 Visión y valores compartidos. No consiste solamente en estar de acuerdo con una buena idea; es una imagen particular sobre lo que es importante para cada individuo y para la organización, afirma Hord (1997). Una característica esencial de esta visión es un foco ineludible en el aprendizaje de los alumnos (Louis y Kruse, 1995).

3.2.2.3 Aprendizaje colectivo. El diálogo reflexivo identifica al aprendizaje colectivo, por medio del cual los miembros del centro mantienen conversaciones sobre los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje, identificando problemas y asuntos relacionados (Hord, 1997). De esta forma, los participantes aprenden nuevas ideas, reciben información sobre cómo resolver

problemas, siendo capaces, por lo tanto, de crear nuevas condiciones de aprendizaje para los estudiantes.

3.2.2.4 Práctica personal compartida. Hord (1997) indica que la visita y observación de las prácticas docentes de los colegas, toma de notas y discusión de lo observado, entre pares, es la norma en una comunidad de aprendizaje. Este proceso se basa en el deseo por una mejora individual y de la comunidad y está sustentado por el respeto mutuo y la confianza entre los miembros del centro. Como resultado, los docentes encuentran ayuda, apoyo y confianza a través del desarrollo de relaciones de calidad.

3.2.2.5 Condiciones de apoyo. La autora distingue entre condiciones de relaciones y condiciones de estructura. Citando a Louis y Kruse (1995), sostiene que, en una comunidad de aprendizaje, en las relaciones entre sus miembros, existe la disposición a aceptar la retroalimentación y a trabajar hacia la mejora, a la vez que son necesarias otras cualidades como el respeto, la confianza, las competencias bases para un efectiva enseñanza y aprendizaje, un liderazgo que apoye y fuertes procesos de socialización (Hord, 1997).

En cuanto a las condiciones de estructura, se encuentran las condiciones de tiempos y espacios para reunirse, vías de comunicación bien desarrolladas y la disponibilidad de recursos. El tiempo es un punto significativo, ya que representa no solo un factor de apoyo sino también una barrera para el desarrollo de la colegialidad (Hord, 1997). En la presente investigación, esta dimensión se subdividirá en *Condiciones de apoyo (relaciones)* y *Condiciones de apoyo (estructura)* para permitir un mejor análisis de cada uno estos aspectos.

3.2.3 Factores restrictivos para la formación de una CPA

De la misma forma que las CPA presentan ciertas características o atributos, existen diversos factores que limitan o impiden su desarrollo. Murphy (2015), en una extensa síntesis narrativa de la literatura, señala las barreras o restricciones de carácter estructural y cultural que frenan el crecimiento de una comunidad profesional.

3.2.3.1 Barreras estructurales. La estructura direcciona y define el flujo y el patrón de las interacciones humanas en una organización, concluye Murphy (2015). Precisamente, uno de los factores claves en la conformación de las CPA es la colaboración entre docentes, directivos y demás miembros de un centro educativo. El autor indica cinco barreras estructurales para el desarrollo de una CPA:

1. Las disposiciones organizativas existentes benefician a determinados miembros del centro. Estos miembros desafían o no apoyan la creación de estructuras alternativas que amenacen sus posiciones ventajosas.

2. El sistema organizacional vigente en cada centro es el único que la mayoría de los educadores ha conocido. Es difícil moverse a lo desconocido; los nuevos comportamientos son siempre difíciles de adquirir, ya que es más fácil regresar a las rutinas conocidas.
3. Las estructuras existentes no son propensas a ser modificadas. Existen “fuerzas de persistencia organizacional” bastante robustas (Smylie y Hart, 1999, como se citó en Murphy, 2015) haciendo que las nuevas ideas e iniciativas sean absorbidas y dejando así a los centros prácticamente sin cambios notorios.
4. Las estructuras existentes influyen en el uso del tiempo. La organización tradicional de los centros educativos lleva a que las interacciones entre colegas sean escasas. Los períodos extensos de interacción entre colegas son irregulares, episódicos y raros. Precisamente, la falta de tiempo es señalada como el obstáculo más grande y el problema más permanente para forjar una comunidad profesional (Doyle, 2000; Wasley, 1991, como se citaron en Murphy, 2015).
5. Mientras que algunas corrientes en el centro apoyan la idea de una cultura profesional, otras más fuertes apoyan el movimiento hacia la centralización y el endurecimiento de las formas jerárquicas de escolarización. Esto se manifiesta en ideas incrustadas en las organizaciones jerárquicas, tales como la idea del líder único, la tradicional dinámica de jefe y subordinado, y, fundamentalmente, los horarios existentes y el sistema de distribución de responsabilidades, aspectos estos dos últimos que fomentan la segmentación y la separación (Katzenmeyer y Moller, 2001, como se citó en Murphy, 2015).

3.3.3.2 Barreras culturales. Al igual que las barreras estructurales, Murphy (2015) sostiene que existen normas y valores profesionales que inciden en la idea de trabajo colaborativo en un centro educativo:

1. Legitimidad de la nueva idea o iniciativa; se entiende que lo que realmente cuenta como auténtica actividad docente es lo que sucede dentro del aula.
2. Norma cultural de separación de roles; el trabajo de los docentes es enseñar y el de los administradores es liderar.
3. Norma de autoridad y poder de los administradores (Keedy, 1999, como se citó en Murphy, 2015); creencia de que las actividades escolares fuera de las aulas es el dominio legítimo de sus líderes formales. En consecuencia, los docentes son reticentes a desafiar los patrones establecidos de poder y autoridad.

4. Autonomía docente; esta autonomía es más valorada que la oportunidad de influir en el trabajo de los otros, haciendo aparecer a la autonomía docente como sinónimo de profesionalismo, minando de esta forma el desarrollo de relaciones productivas que conforman, precisamente, el centro de gravedad de las comunidades de práctica.
5. Norma de privacidad; nunca intervenir en la clase de otro docente y siempre ser autosuficiente con uno mismo (Uline y Berkowitz, 2000, como se citó en Murphy, 2015).
6. Ética igualitaria de la enseñanza; es el supuesto de que todos los docentes mantienen una posición y jerarquía separada por el número de años de experiencia en detrimento de otros elementos como la función, competencia, conocimiento avanzado, rol o responsabilidad, aspectos que precisamente son ponderados en una CPA.
7. Norma de *civismo*; imposibilita la colaboración profesional debido a que hay una fuerte presión por la cordialidad y llevarse bien con los otros. La crítica de pares es vista como algo no profesional mientras que el pedido de ayuda es considerado como señal de incompetencia (Danetta, 2002, como se citó en Murphy, 2015).

3.2.3.3 Cómo sortear las barreras en el desarrollo de una CPA. Murphy (2015) describe las posibles herramientas con las cuales superar las barreras estructurales y culturales, aunque más de una forma conceptual que práctica.

En primer lugar, sostiene que en los centros educativos es necesario crear una variedad de estructuras que construyan comunidad y no simplemente confiar en las típicas reuniones. Estas estructuras deberían contemplar los encuentros tanto formales como informales, que promuevan las redes horizontales y verticales y que cuenten con el tiempo necesario a tal fin. Al respecto, Hargreaves y Fullan (2014) resaltan el peso gravitante que tienen las relaciones informales como componente esencial en la construcción de la colaboración entre los docentes.

Con respecto a las medidas para apoyar el aprendizaje, Murphy (2015) recoge los resultados de diversas investigaciones las cuales definen determinados factores que contribuyen a esa finalidad como el desarrollo de capacidades de relacionamiento interpersonal, de competencias que hagan a los docentes sensibles a las necesidades y puntos de vista de los otros, y aquellas destinadas a la resolución de problemas, de toma de decisiones, manejo y resolución de conflictos como elementos claves. Finalmente, para todo ello, el conocimiento profundo de la propia disciplina constituye el aprendizaje más esencial de las comunidades de docentes para alcanzar todo su potencial (McLaughlin y Talbert, 2001, como se citó en Murphy 2015).

Murphy (2015) realza también el rol crítico de la dirección del centro en la conformación de comunidades profesionales. En efecto, el director o directora es el principal catalizador en

las innovaciones y nuevas ideas en el centro. Sin líderes formales no es posible conformar una CPA, pero siendo parte de esta y moldeando los valores y principios de la comunidad.

Los líderes juegan un papel tanto simbólico como sustantivo, a través de un comportamiento apropiado, siendo altamente visibles y monitoreando el progreso de las actividades a través de canales formales e informales y abordando las ideas erróneas antes de que se conviertan en disfunciones del centro.

3.2.4 Eneacomunidades

Es posible reconocer ciertos estilos organizacionales en los centros educativos, derivado de la relación entre el conocimiento del eneagrama -los nueve tipos de personalidad- y el conocimiento de la cultura organizacional (Sarasola y von Sanden, 2021). La cultura de una organización se entiende como el aprendizaje compartido y acumulado a medida que las personas resuelven sus problemas y que ha funcionado bien para ser considerado válido y que, por lo tanto, se puede transmitir a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar, percibir, sentir y actuar frente a estos problemas (Schein, 2017). Por otro lado, se parte del supuesto de que las organizaciones, al igual que las personas, también tiene su personalidad (Robbins, 2004, como se citó en Sarasola y von Sanden, 2021).

Consecuentemente, es posible llegar a establecer el tipo de personalidad de las organizaciones, una eneacomunidad, resultando en diferentes tipos de centros educativos que se pueden denominar como perfeccionista, ayudador, pragmático, original, sabio, leal, optimista, justiciero y conciliador (Sarasola y von Sanden, 2021). Las creencias básicas de cada uno de estos tipos de eneacomunidad (Cuadro 1) se entiende que influyen en los ocho aspectos fundamentales en una cultura organizacional que apunte a mejorar los aprendizajes de los alumnos (Sarasola, 2004).

Los ocho aspectos fundamentales se definen de la siguiente manera (Sarasola y von Sanden, 2021):

Apoyo mutuo. Se trata de las relaciones entre los docentes, vale decir, el valor que tiene para la comunidad educativa las buenas relaciones, la ayuda a los compañeros de trabajo y la confianza entre estos (Sarasola y von Sanden, 2021).

Trabajo colaborativo. Es el aspecto más profesional de las relaciones entre los miembros del centro. Se refiere a la forma y el tiempo que se dedica a los aspectos de enseñanza. Además, el trabajo colaborativo incluye a aquellas estrategias para atender el comportamiento de los alumnos, sus diferencias y su potencial creativo (Sarasola y von Sanden, 2021).

Eficacia docente. Consiste en el convencimiento de que la aplicación de apropiados principios y prácticas pedagógicas resultará en el crecimiento de los alumnos (Sarasola y von Sanden, 2021).

Estímulo y reconocimiento profesional. Se define como la motivación intencionada del otro; la capacidad de hacer valoraciones sobre el desempeño profesional acerca de los colegas (Sarasola y von Sanden, 2021).

Liderazgo. Es cómo la dirección considera en forma personal a cada docente, apoyándolo e impulsándolo intelectualmente. Además, se debe tratar aquellos aspectos de desarrollo y autonomía profesional (Sarasola y von Sanden, 2021).

Planificación compartida. Es permitir que los miembros de la comunidad participen en procesos de planificación, con objetivos del centro educativo que son internalizados por todos (Sarasola y von Sanden, 2021).

Desarrollo profesional docente. Los docentes, como aprendices y con sus colegas, están comprometidos con el aprendizaje, buscando llevar a sus aulas nuevas prácticas docentes (Sarasola y von Sanden, 2021).

Visión compartida. La visión a futuro del centro es compartida por sus miembros, la cual es laborada en forma consensuada, generando sentido de pertenencia y compromiso (Sarasola y von Sanden, 2021).

Una aproximación al tipo de eneacomunidad se determina a partir del empleo de la metodología de las constelaciones estructurales, la cual se basa en el triángulo de polaridades de creencias. Este se conforma con el polo del conocimiento o sabiduría, el polo de la acción y el polo de las relaciones o la confianza, y como resultado, permite hacer conscientes aspectos que no lo estaban, brindando elementos valiosos para la gestión de los centros educativos (Sarasola y von Sanden, 2021). Al respecto, para la investigación se contó con el apoyo de una experta en el tema.

Cuadro 1**Elementos de la cultura de innovación y tipo de eneacomunidad**

Elementos de la cultura	Tipo de eneacomunidad del centro educativo								
	1. Perfeccionista	2. Ayudador	3. Pragmático	4. Original	5. Sabio	6. Leal	7. Optimista	8. Justiciero	9. Conciliador
Apoyo mutuo	No existe. Solo trabajo.	Apoyo a las necesidades personales.	Vínculos personales de carácter pragmático; son admitidos si benefician las tareas.	Se da en forma espontánea.	Los vínculos interpersonales son una pérdida de tiempo, una distracción.	No son fáciles las relaciones por su desconfianza y necesidad de seguridad.	Climas distendidos. Fantasía grupal.	Se colabora a cambio de lealtad y protección. Incondicionalidad con los leales y propios.	Vínculos afables y amables. Ambiente cálido y cordial.
Trabajo colaborativo	Solo en términos formales, cada uno sabe lo que tiene que hacer y con estándares estrictos de profesionalidad.	Pérdida de tiempo, hay que atender las necesidades de las personas.	No discuten cosas obvias, van al grano, cumplir objetivos.	Relaciones profesionales sustentada en aspectos emocionales.	Solo si es inevitable, una pérdida de tiempo.	Disfrute de largas discusiones donde todo se cuestiona y poco se resuelve. Se valora trabajo en equipo.	Verborragia y optimismo para encarar nuevos proyectos.	Decisiones de tipo estratégico, de control y poder sobre las situaciones.	Dificultad en ordenar el trabajo.
Eficacia docente	Adecuación de las acciones a la normativa, externa o interna, pero que es lo que distingue con claridad lo que está bien y mal.	Empatía y apoyo a las otras personas.	Se destaca la gestión exitosa por encima de todo.	No es un valor fundamental, per se valora mucho la empatía.	Se destaca el trabajo individual y silencioso.	Valores de lealtad y extrema responsabilidad con la tarea.	Entusiasmo predomina en cualquier tarea.	La honestidad se valora y se expresa en enfrentamientos directos.	Se desecha la competitividad. Difícil tomar decisiones.
Estímulo y reconocimiento profesional	Escaso. Las cosas bien hechas es lo que hay que hacer. Más atención a lo que hay que perfeccionar.	Halagos en las relaciones y actividades que supongan ganar prestigio.	Se valora resolución de problemas y la eficacia.	Creatividad y sensibilidad son dos pilares fundamentales.	Se reconoce la sabiduría, erudición y la autonomía personal.	Se reconoce el cumplimiento de acuerdos y de las tareas.	Predomina tono positivo y optimista, se estimula a estar en frentes distintos y curiosear.	Se estimula a través de promesas de grandeza. Se valora la fuerza, el valor y la defensa de personas débiles.	A través de la atención de las necesidades, se reconoce contribución al centro, no se destaca a nadie por encima de otro colega.
Liderazgo	Gestión lenta y burocrática. Se	Liderazgo de "pasarela",	Camaleónico. Siempre quedan	Es una tragedia	Es como un cuarto secreto,	"paraguas siempre	Es una tertulia de radio,	Estilo autoritario.	Liderazgo conciliador.

	contemplan todos los detalles. Toma de decisiones según sea necesario acorde disposiciones administrativas.	mostrándose como ayudan.	bien. Prácticos y ejecutivos.	griega. Original y única pero melancólica.	ensimismado en sus asuntos.	abierto”, alerta continua y prever todo lo que se pueda.	placer por hablar y compartir fantasías y proyectos, siempre nuevo planes. Desprecian la constancia.	Luchas de poder y control.	
Planificación compartida	Elaborada por las autoridades, que digan lo que hay que hacer.	Colaboran pero no se hacen responsables. Difícil presentar iniciativas personales.	Planificación y trabajo en equipo muy a gusto, pragmatismo lidera la planificación.	Odian planificar	Escasamente se comparte, a título personal.	Dependencia de alguna autoridad por los temores que se generan.	De mucho disfrute, pero se sueña y planifica mucho.	Orientada a la necesidad de supervivencia y supremacía, hay que vencer a alguien.	Huyen de la rigidez de la planificación, desde una imagen bucólica.
Desarrollo profesional docente	Todos y solo los contenidos curriculares, en detrimento de aprendizaje. Mucha importancia a la formalidad.	Se insiste en necesidades personales del alumno.	Se está orientado a resultados, logro de estándares.	Se atiende el lado más sensible del alumno.	Se cultiva la observación y la reflexión personal y aislada.	Aprendizaje dominado por la duda como forma de acceder al conocimiento.	Se anima a la creatividad y búsqueda de cosas nuevas, pero poco profundizar y culminar.	Marcada competitividad, ansias de poder y destaque personal.	Ambiente plácido, cálido, sin pugnas, nada sobresale, a ves inoperante.
Visión compartida	Externa, adoptada como deber ser, no se construye colectivamente.	No es prioridad, generalmente no existe.	Se intenta alinear equipos en función del alto rendimiento.	Centro original y flexible.	Se caracteriza por su idealismo.	Se funciona en forma gregaria.	Se “vende” visión con gran energía, pero no se mantiene en el tiempo.	Mi palabra es ley y los míos me siguen.	Se construye fácilmente, aunque no todos estén de acuerdo, predomina la paz.

Fuente: elaboración propia en base a Sarasola y von Sanden (2021)

Cuadro 2

Resumen del marco conceptual

Aspecto	Descripción	Autor
Definición de una CPA	Los docentes investigan juntos para mejorar sus prácticas.	Hord (1997)
	Relaciones de continuidad entre los docentes con el foco en mejorar los aprendizajes de los alumnos, con mejoras elaboradas con un criterio colectivo sobre prácticas efectivas e inefectivas.	Hargreaves y Fullan (2014)
	El propósito principal de una CPA es aprender colectivamente para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	Bolívar Ruano (2013)
Características y atributos de una CPA	Liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, práctica personal compartida, condiciones de apoyo (relaciones y estructura).	Hord (1997)
	Ambiente de confianza y respeto, redes de alianza, condiciones de infraestructura y organizativas.	Bolam et al. (2005)
	Visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva, indagación profesional reflexiva, colaboración entre docentes y aprendizaje individual y colectivo.	Stoll et al. (2006)
	Liderazgo distribuido como factor determinante para el desarrollo de una CPA.	García-Martínez et al. (2018)
Barreras estructurales para una CPA	Falta de apoyo a nuevas estructuras, regreso a rutinas conocidas, fuerzas de persistencia organizacional, escasos períodos de interacción por falta de tiempo, centralización y endurecimiento de formas jerárquicas.	Murphy (2015)
Barreras culturales para una CPA	Legitimidad de la nueva idea, norma de separación de roles, norma de autoridad y poder, autonomía docente, norma de privacidad, ética igualitaria, norma de civismo.	Murphy (2015)
Superación de barreras estructurales y culturales	Variedad de estructuras que construyan comunidad con encuentros formales e informales, desarrollo de capacidades de relacionamiento interpersonal, resolución de problemas y toma de decisiones, rol crítico de la dirección.	Murphy (2015)
Eneacomunidades	Tipo de personalidad del centro educativo influye en aquellos aspectos de una cultura que busca mejorar los aprendizajes de los alumnos.	Sarasola y von Sanden (2021)

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4 Metodología

De acuerdo con Batthyány et al. (2011), “el diseño de investigación es el plan y la estructura de esta, concebidos de manera tal que se pueden obtener respuestas a las preguntas de investigación” (p.33). En otras palabras, es el conjunto de acciones y procedimientos que se llevan a cabo para resolver el problema de investigación.

4.1 Diseño de investigación

Dado que el objetivo de la investigación fue diagnosticar el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el LMGA, se recurrió a un diseño no experimental que se aplicó en forma transversal. Además, considerando que el tema de investigación cuenta con un amplio sustento teórico y un profuso cuerpo de investigación, se llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo para conocer el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el LMGA.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el diseño no experimental es aquel tipo de investigación que se “realiza sin manipular deliberadamente las variables” (p. 174), ya que la acción investigativa es “observar o medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas” (p. 174). Con respecto a la característica de transversal descriptivo del estudio, estos mismos autores señalan que en este tipo de investigación se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 176)...para “evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo” (p. 176), buscando “indagar el nivel o estado de una o más variables en una población; en este caso en un tiempo único” (p. 177), o sea “caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos...que sea sometido a análisis” (Batthyány et al., 2011, p. 33).

4.2 Enfoque de la investigación

El presente trabajo de investigación se diseñó con un método mixto, pues es el que mejor se adapta las necesidades y características de la investigación. De esta forma, se integró en forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias...y lograr un mayor entendimiento del fenómeno...” (p. 612).

Se aplicó un diseño mixto secuencial, ya que en diferentes etapas se recolectaron datos cualitativos y, posteriormente, datos de tipo cuantitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Realización de una constelación estructural para aproximarse a la determinación del tipo de eneacomunidad del LMGA, con integrantes del equipo directivo (director y coordinadora docente), a cargo de una experta en la temática.
2. Confección del informe de análisis de la constelación estructural por parte del investigador y posterior validación de la experta.
3. Entrevista no estructurada con el equipo directivo del LMGA, siendo los temas para abordar las conclusiones arribadas en el informe de análisis de la constelación estructural, como forma de devolución y exploración de los hallazgos.
4. Aplicación del cuestionario PLCA-R (Professional Learning Communities Assessment Revised) a la población de estudio del LMGA (equipo directivo, profesores de docencia directa e indirecta e instructores militares).
5. Interpretación y análisis estadístico del cuestionario PLCA-R.

4.3 Población

La población se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Chaudhuri, 2008 y Lepkowski, 2008b, como se citaron en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 198). Batthyány et al. (2011) agregan que es “el conjunto de unidades que se va a estudiar durante el proceso de investigación” (p. 71).

En la presente investigación, y de acuerdo con las definiciones de CPA, se tomó como población al conjunto de profesores de docencia directa del LMGA, de docencia indirecta (coordinadores, adscriptos, etc.), equipo directivo (director y asesores docentes) e instructores militares.

De esta forma, la población de estudio está conformada por 69 personas, discriminadas de la siguiente manera:

- Equipo directivo: 4 personas.
- Docentes de docencia directa: 43 personas.
- Docentes de docencia indirecta: 12 personas.
- Instructores militares: 10 personas.

4.4 Muestra

La muestra es “un subconjunto de la población compuesto por las unidades que efectivamente se observan, y representan a las otras unidades de la población que no se observan” (Batthyány et al., 2011, p. 73). En primer término, y dada la cantidad de personas de la población definida, se aspiró a realizar un cuestionario con la totalidad de esta. Finalmente, el número de personas que participó en el cuestionario PLCA-R fue de 43 miembros, de acuerdo con el siguiente detalle:

- Equipo directivo: 3 participantes.
- Docentes: 27 participantes.
- Docentes de docencia indirecta: 12 participantes.
- Instructores militares: 6 participantes.

4.5 Técnicas de recolección de datos

Para este estudio, con un enfoque mixto, se utilizaron las técnicas cualitativas de constelación estructural y entrevista y la técnica cuantitativa de encuesta.

Según Sarasola y von Sanden (2021), la constelación estructural consiste en la recolección de información a través de la *percepción representativa*, accediendo al conocimiento e información de las dinámicas organizacionales.

Por su parte, a través de la técnica de encuesta se buscó la observación no directa de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los interesados (Sierra Bravo, 2001). Para la investigación se implementó el cuestionario PLCA-R (*Professional Learning Communities Assessment Revised*) el cual se detallará en el sub párrafo siguiente.

Por medio de la entrevista, se buscó la construcción conjunta de significados con respecto a determinados temas, mediante la reunión para conversar e intercambiar información entre el investigador y el entrevistado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

4.6 Instrumentos de recolección de datos

4.6.1 Constelación estructural

La realización de la constelación estructural se realizó con integrantes del equipo directivo del LMGA como participantes, previo consentimiento informado y con la participación del investigador y de una experta en la técnica, quien fue precisamente quien condujo la sesión. La técnica se llevó a cabo en un salón de clase de la Universidad Católica del Uruguay.

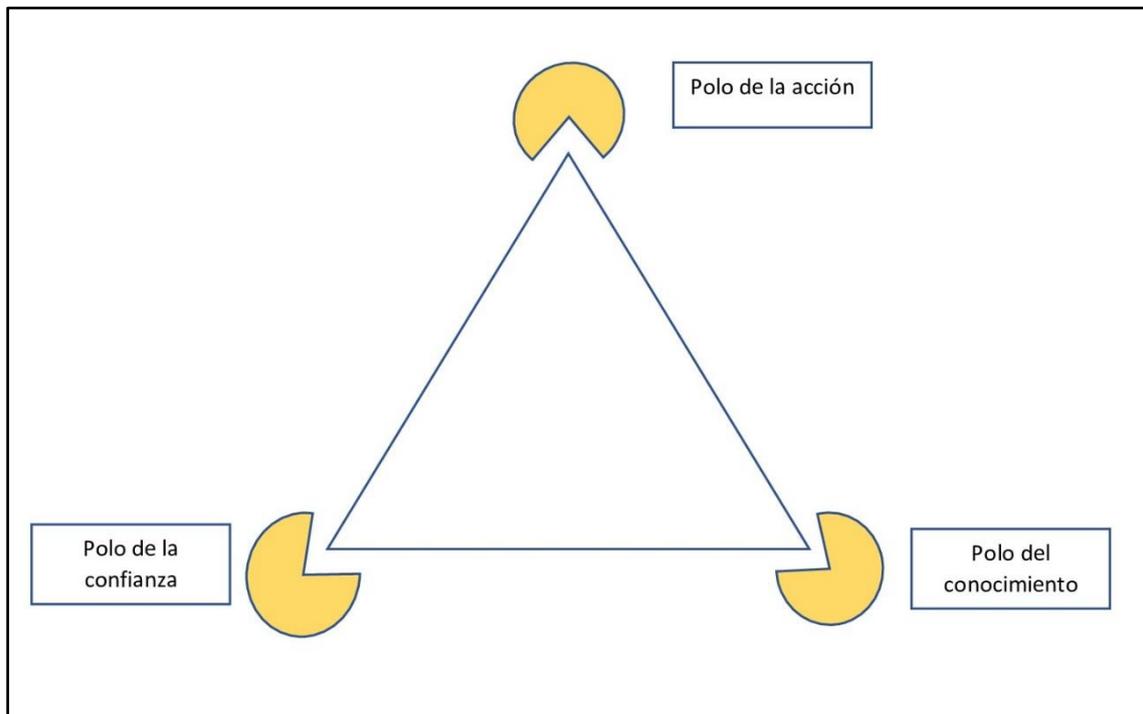
En primer lugar, se realizó la presentación de los concurrentes; la experta explicó en términos generales los conceptos del eneagrama, eneacomunidades y su aplicación a las organizaciones, en este caso las educativas.

Por medio del formato del triángulo de polaridades (Fig. 1), con el polo del conocimiento o sabiduría, el polo de la acción y el polo de las relaciones o la confianza se recolectó información que permitió aprovechar la teoría del eneagrama para analizar la cultura organizacional del centro educativo y determinar así el tipo de eneacomunidad. Para ello, la experta fue formulando preguntas abiertas a los participantes sobre las sensaciones y percepciones que sentían en relación a los diferentes polos y desde diferentes ubicaciones.

El tipo de eneacomunidad permite contar con una aproximación de cómo la cultura organizacional de un centro educativo incide en la implementación de una innovación (Sarasola y von Sanden, 2021). Para la presente investigación se contó con la experiencia de una experta en la temática, quien condujo la realización de la constelación estructural con el equipo directivo del LMGA.

Figura 1

Disposición inicial de los polos en la constelación estructural



Fuente: elaboración propia.

4.6.2 Cuestionario PLCA-R

A través de la plataforma SurveyMonkey, se implementó el cuestionario PLCA-R (Professional Learning Communities Assessment Revised) con el cual se buscó una recogida completa de datos de la población (equipo directivo, profesores de docencia directa, personal administrativo de docencia indirecta e instructores militares). El cuestionario, cuya versión original se conformó y aplicó ampliamente en los países de habla inglesa (Hipp y Huffman, 2010), fue traducido y validado para el mundo de habla hispana (Bolívar Ruano, 2017) siendo su finalidad tanto el diagnóstico de un centro educativo como CPA como una herramienta para valorar la implementación y evolución de un modelo de CPA, evaluando las percepciones sobre las cinco dimensiones componentes de una CPA.

El cuestionario (Anexo N.º 1 “Cuestionario PLCA-R”), evalúa las prácticas docentes en el aula y en el centro educativo que se relacionan con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje:

1. Liderazgo compartido y de apoyo.
2. Visión y valores compartidos.
3. Aprendizaje colectivo.
4. Práctica personal compartida.
5. Condiciones de apoyo (relaciones y estructura).

Se emplea una escala de Likert en cuatro grados del 1 al 4 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente) con un total de 52 declaraciones.

Para la interpretación de los datos obtenidos del cuestionario (Bolívar Ruano, 2013) se realizó el examen de los ítems individuales determinando los puntajes más altos y bajos. Los puntajes de 3.0 o superior indican un acuerdo general con el ítem. Luego, se focalizó en los puntajes que surgen dentro de cada dimensión, determinando aquellas con mayoría de ítems con alta y baja puntuación, determinando si existieron patrones de puntuaciones altas o bajas. Finalmente, con la desviación estándar calculada, se buscó determinar los valores atípicos, es decir, las variaciones dentro del grupo.

4.6.3 Entrevista

Para la investigación, se utilizó la entrevista no estructurada. La entrevista no estructurada se realizó con los integrantes del equipo directivo del LMGA quienes habían participado en la constelación estructural, como forma de devolución y exploración de temas en base a las

conclusiones arribadas en el informe de análisis respectivo posterior a su validación por la experta.

4.7 Técnicas de procesamiento de datos

Se empleó la técnica de estadística descriptiva que permitió formular recomendaciones de cómo resumir, de forma clara y sencilla, los datos de una investigación en tablas y gráficos.

4.8 Herramientas de procesamiento de datos

Las herramientas de procesamiento de datos son aquellos medios que nos permiten registrar y/o medir la información. Para llevar a cabo el procesamiento de datos se utilizó las herramientas de la plataforma SurveyMonkey, el Microsoft Office Excel y el software estadístico Statical Package for the Social Sciences (SPSS) versión versión 28.0.0.1 (15) para Windows.

4.9 Consideraciones éticas

Dado que la investigación se llevó a cabo involucrando personas en sus diferentes roles, se establecieron los siguientes criterios para el proceso de investigación:

- Se puso en conocimiento del propósito de la investigación así como del uso que se haría de los resultados. Siempre que se realizó una actividad con nuevos participantes, se llevó a cabo por parte del investigador una presentación personal de su formación, trayectoria, etc.
- Se respetaron las normativas legales, reglamentarias, y las disposiciones internas que rigen el funcionamiento del centro educativo.
- Se aseguró el anonimato y reserva de los datos e información que impliquen cuestiones individuales, en consonancia con lo establecido en las normativas legales de protección de datos, especialmente en los casos que eventualmente la información refiera a menores de edad.
- La participación en las actividades fue voluntaria y con consentimiento informado. Se aseguró poder declinar la voluntariedad en cualquier momento, a la vez que se evitó forzar o presionar a los participantes a proporcionar información propia o que haya implicado la violación de regulaciones o que hubiera puesto en riesgo su integridad física o reputación profesional.
- Se realizó una devolución de los resultados finales de la investigación a la institución y participantes, y en virtud del principio de reciprocidad, se estableció como condición que los resultados de la investigación no se utilizaran por parte de los participantes con fines de represalia, castigo o uso privilegiado de información para provecho personal o de terceros.

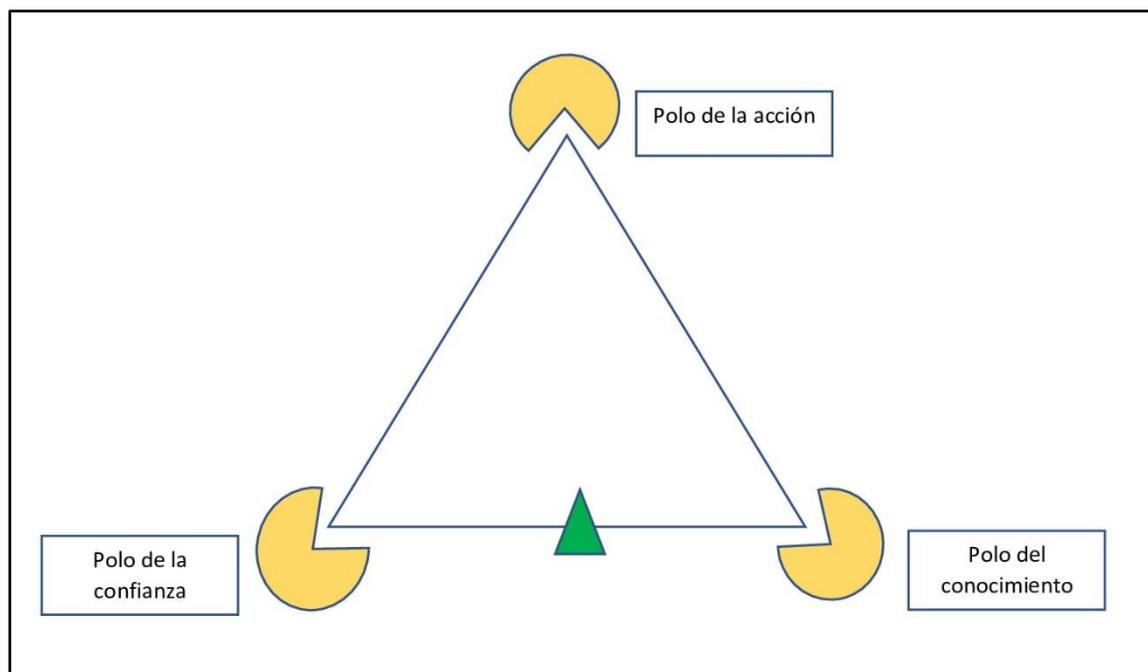
Capítulo 5 Análisis de resultados y discusión

A partir de los resultados obtenidos en la constelación estructural realizada con dos integrantes del equipo directivo del LMGA y del resultado del cuestionario PLCA-R, se procedió al análisis de datos buscando sustanciar los objetivos de investigación establecidos. Con respecto a la constelación estructural, y a través de los diferentes indicios establecidos por Sarasola y von Sanden (2021), se pudo determinar que el eneatispo del LMGA se aproxima al *perfeccionista*.

Precisamente, en la Figura 2 se señala la ubicación final de la ficha representativa del centro, en color verde, la cual estuvo durante toda la sesión orientada hacia el polo de la acción, es decir, hacia la tríada motora del eneagrama. Esta tríada se conforma con los eneatispos 9 (*conciliador*), 8 (*justiciero*) y 1 (*perfeccionista*):

Figura 2

Posición de la ficha representativa del LMGA



Fuente: elaboración propia.

5.1 Dimensión Liderazgo compartido y de apoyo

Con respecto a la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo* del cuestionario PLCA-R, se conformó con 11 declaraciones (Cuadro 4). Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 3

Fiabilidad de la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,900	,897	11

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 4

Estadísticas de la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P1 El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	2,74	-1,34
P2 La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	2,98	-0,14
P3 El profesorado tiene acceso a información clave.	2,88	-0,62
P4 La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	3,30	1,54
P5 Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	3,19	0,94
P6 La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	3,02	0,10
P7 La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.	2,67	-1,71
P8 Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	3,02	0,10
P9 Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.	2,91	-0,50

P10 La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuentas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.	3,16	0,82
P11 El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	3,16	0,82
Promedio de la dimensión	3,00	
Desviación estándar	0,19	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Liderazgo compartido y de apoyo, existe una leve mayoría de declaraciones que indican un acuerdo general con el ítem (seis declaraciones con promedio igual a mayor a 3,00 y cinco con un promedio menor a 3,00). Asimismo, no se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 3,00.

El ítem con mayor puntaje fue “P4 La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes” (3,30), aspecto que concuerda con lo obtenido en la constelación estructural cuando, en ocasión de una disposición reglamentaria externa que afectaba al colectivo docente, fue mencionado por los participantes del equipo directivo que fue necesario diseñar una estrategia para afrontar el impacto que representaba este cambio para los docentes. Sin embargo, uno de los ítems con menor promedio fue “P3 El profesorado tiene acceso a información clave” (2,88), lo que indica que, si bien existe un apoyo a los asuntos escolares relevantes, el colectivo docente no estaría contando con toda aquella información que es significativa o de su interés.

De la misma forma, otro de los ítems que indica acuerdo fue la “P11 El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje” (3,16), y sin embargo, el promedio del ítem “P1 El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes” fue de 2,74; uno de los más bajos de esta dimensión. Es decir, si bien los docentes tienen acceso a diversas fuentes de información, no participa activamente en asuntos claves, lo que en cierta forma va de la mano con la característica del eneatis *perfeccionista* de que la planificación compartida es elaborada por las autoridades del centro educativo y se lleva a cabo lo que estas determinen (Sarasola y von Sanden, 2021).

Uno de los más aspectos más significativos de los resultados obtenidos fue que el promedio que resultó más bajo correspondió a “P6 La dirección actúa democráticamente compartiendo

el poder y autoridad entre el profesorado” (2,67), lo que va en contraste con lo que afirma Hord (1997) para esta dimensión; la característica de que la dirección comparte el liderazgo, el poder y la toma de decisiones. No obstante, cabe resaltar el aspecto mencionado en la devolución de los resultados de la constelación estructural con el equipo directivo del LMGA en el sentido de que los docentes no ven al director como colega, sino que es visto como militar que ocupa ese cargo de dirección. Es decir, como afirma Murphy (2015) al referirse a las barreras estructurales para la conformación de las CPA, el sistema organizacional vigente en el LMGA es el que los docentes del centro conocen, con autoridades militares ocupando cargos de dirección y de jefaturas.

Por otro lado, y de acuerdo con las declaraciones de la entrevista de devolución de la constelación estructural, uno de los participantes manifestó que la labor de la dirección se caracteriza por estar bien organizada y ser metódica, aspecto que concuerda con lo que sostienen Sarasola y von Sanden (2021) con respecto al centro educativo *perfeccionista*.

5.2 Dimensión Visión y valores compartidos

La dimensión Visión y valores compartidos del cuestionario PLCA-R se conformó con nueve declaraciones (Cuadro 6). Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 5

Fiabilidad de la dimensión Visión y valores compartidos

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,933	,934	9

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 6

Estadísticas de la dimensión Visión y valores compartidos

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P12 Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.	2,86	-1,09

P13 Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	3,02	0,51
P14 El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	3,02	0,51
P15 Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.	3,14	1,65
P16 Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.	2,84	-1,32
P17 Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	2,84	-1,32
P18 Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.	3,00	0,28
P19 La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,07	0,97
P20 La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión o metas compartidas.	2,95	-0,18
Promedio de la dimensión	2,97	
Desviación estándar	0,10	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Visión y valores compartidos, existe una leve mayoría de declaraciones que indican un acuerdo general con el ítem (cinco declaraciones con promedio igual a mayor a 3,00 y cuatro con un promedio menor a 3,00). Asimismo, no se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 2,97.

El promedio más alto de la dimensión correspondió al ítem “P15 Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos de la escuela” (3,14). A pesar de ello, el ítem que trata los procesos de colaboración para determinar valores compartidos (P12) obtuvo un promedio bajo (2,86). En este sentido, apoyado en lo que afirman al respecto Sarasola y von Sanden (2021) para el eneatispo *perfeccionista*, la visión compartida no se estaría construyendo colectivamente. Este aspecto concuerda con lo hallado a través de la constelación estructural cuando uno de los participantes manifestó que iban a tener percepciones diferentes con respecto a las diferentes preguntas de la moderadora de la sesión.

Al respecto, también es de destacar que, de acuerdo a lo manifestado por el equipo directivo en la devolución de la constelación estructural, actualmente el LMGGA está en proceso de

elaboración de un documento que define la visión del centro. Sin embargo, el ítem referente a la existencia de procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida (P16), obtuvo el promedio más bajo en esta dimensión (2,84), lo que reafirma lo señalado sobre las diferentes percepciones del centro educativo, como se mencionó oportunamente.

Por otro lado, el ítem sobre el enfoque de los objetivos escolares centrados en el aprendizaje de los estudiantes más que en calificaciones (P17), obtuvo un promedio de 2.84, aspecto que va en detrimento de lo que afirma Louis y Kruse (1995) al respecto, precisamente en referencia de que una característica esencial de la visión de un centro en el marco de una CPA debe tener un foco ineludible en el aprendizaje de los alumnos.

5.3 Dimensión Aprendizaje colectivo

La dimensión Aprendizaje colectivo del cuestionario PLCA-R se conformó con diez declaraciones. Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 7

Fiabilidad de la dimensión Aprendizaje colectivo

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,938	,939	10

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 8

Estadísticas de la dimensión Aprendizaje colectivo

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P21 El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	2,81	-1,56
P22 Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	3,12	1,08
P23 El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	2,84	-1,36

P24 El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	3,02	0,26
P25 El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	3,14	1,28
P26 El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	3,09	0,87
P27 El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	2,93	-0,55
P28 El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	3,07	0,67
P29 El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	2,93	-0,55
P30 El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	2,98	-0,14
Promedio de la dimensión	2,99	
Desviación estándar	0,11	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Aprendizaje colectivo, existe una paridad en el número de declaraciones que indican un acuerdo general con el ítem (cinco declaraciones con promedio igual a mayor a 3,00 y cinco con un promedio menor a 3,00). Asimismo, no se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 2,99.

Si bien los resultados indican que existen buenas relaciones profesionales y diálogos respetuosos entre los docentes (P22 y P25), esto no es aprovechable para forjar un trabajo conjunto, ya sea para mejorar el desempeño profesional como tampoco para buscar soluciones a las necesidades de los alumnos (P21 y P23).

Por lo tanto, no se estarían aprovechando adecuadamente las oportunidades para crear nuevas condiciones de aprendizaje para los estudiantes (Hord, 1997). Este concepto se reafirma además cuando en la constelación estructural uno de los participantes fue consultado en referencia a la ficha representativa orientada hacia el polo de la acción (Figura 2), afirmando que “es lo que corresponde, es lo que tiene que mirar”, siendo un indicio de que la labor docente está signada por la adecuación de las acciones a las normativas vigentes, descripción que corresponde al eneatispo 1 *Perfeccionista* (Sarasola y von Sanden, 2021).

5.4 Dimensión Práctica personal compartida

Con respecto a la dimensión Práctica personal compartida del cuestionario PLCA-R, esta se conformó con siete declaraciones. Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 9

Fiabilidad de la dimensión Práctica personal compartida

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,918	,918	7

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 10

Estadísticas de la dimensión Práctica personal compartida

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P31 El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	2,58	-0,66
P32 El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	2,44	-1,40
P33 El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	2,98	1,46
P34 El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	2,88	0,96
P35 Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	2,63	-0,41
P36 Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,79	0,46
P37 El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	2,63	-0,41
Promedio de la dimensión	2,70	
Desviación estándar	0,19	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Práctica personal compartida, no existen ítems con los que haya un acuerdo general, ya que todas las declaraciones arrojan promedios menores a 3,00. No se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 2,70; el más bajo de todas las dimensiones del cuestionario.

Precisamente, estos resultados bajos van en consonancia con la información obtenida en la constelación estructural. En esa oportunidad, y de acuerdo con lo expresado por uno de los integrantes del equipo directivo, se reconoció la existencia de una dificultad en el centro relacionado con los egos profesionales. A la luz de los resultados de esta dimensión, puede afirmarse que el estímulo y reconocimiento profesional es escaso, de acuerdo con la definición que sostienen al respecto Sarasola y von Sanden (2021) para el eneatiipo 1 *Perfeccionista*.

Siguiendo a Hord (1997), y a este respecto mencionado, la observación y discusión de las prácticas docentes no sería la norma en el centro. Además, en términos generales y de acuerdo con Murphy (2015), podría fomentar la norma de privacidad, cohibiendo los intentos de intervención en las clases y prácticas docentes de otros colegas.

5.5 Dimensión Condiciones de apoyo (relaciones)

Con respecto a la dimensión *Condiciones de apoyo (Relaciones)* del cuestionario PLCA-R, esta se conformó con cinco declaraciones. Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 11

Fiabilidad de la dimensión Condiciones de apoyo (relaciones)

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,913	,913	5

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 12

Estadísticas de la dimensión Condiciones de apoyo (relaciones)

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P38 Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	2,86	-0,71

P39 Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	2,77	-1,36
P40 Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	3,12	1,07
P41 El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	3,05	0,58
P42 Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3,02	0,42
Promedio de la dimensión	2,96	
Desviación estándar	0,14	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Condiciones de apoyo (relaciones), existe una leve mayoría de declaraciones que indican un acuerdo general con el ítem (tres declaraciones con promedio igual a mayor a 3,00 y dos con un promedio menor a 3,00). Asimismo, no se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 2,96.

El ítem con mayor promedio fue “P40 Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente” con 3,12. Esto apoya lo afirmado por el equipo directivo en la devolución de la constelación estructural cuando fue mencionado que el instituto se celebra el “Día del docente” como forma de reconocimiento a los profesores destacados.

Sin embargo, el menor promedio de esta dimensión correspondió a la “P39 Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos”, con 2,77. Este aspecto puede afectar el trabajo colaborativo entre los docentes, ya que de acuerdo con lo que sostienen Sarasola y von Sanden (2021) para el eneatis *perfeccionista*, la colaboración entre docentes solo tiene lugar en términos formales y profesionales.

5.6. Dimensión Condiciones de apoyo (estructura)

La dimensión *Condiciones de apoyo (Estructura)* del cuestionario PLCA-R se conformó con diez declaraciones. Se presenta a continuación los cuadros informativos de datos obtenidos del programa IBM SPSS.

Cuadro 13*Fiabilidad de la dimensión Condiciones de apoyo (estructura)*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,946	,947	10

Fuente: elaboración propia en base al programa IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15).

Cuadro 14*Estadísticas de la dimensión Condiciones de apoyo (estructura)*

Pregunta	Promedio	Cálculo de valor atípico
P43 Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.	2,63	-0,51
P44 El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	2,53	-0,87
P45 Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	2,37	-1,50
P46 El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	2,77	0,03
P47 El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.	2,44	-1,23
P48 Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	3,16	1,56
P49 La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos.	3,00	0,93
P50 Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.	2,93	0,66
P51 Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.	2,86	0,39
P52 La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.	2,91	0,57
Promedio de la dimensión	2,76	
Desviación estándar	0,26	

Fuente: elaboración propia en base a los programas IBM SPSS versión 28.0.0.1 (15) y Microsoft Excel.

De acuerdo con los datos obtenidos en la dimensión Condiciones de apoyo (estructura), existe mayoría de declaraciones que indican un desacuerdo general con el ítem (ocho declaraciones con promedio menor a 3,00 y dos con un promedio igual o mayor a 3,00). Asimismo, no se registran valores atípicos en esta dimensión, la cual tiene un promedio general de 2,76.

El ítem con mayor promedio se relaciona con el confort y limpieza de las instalaciones (P48). Por otro lado, los resultados indican promedios de desacuerdo para aquellos aspectos relacionados con el tiempo y horario escolar (P43 y P44), con los recursos asignados a desarrollo profesional y práctica docente (P45, P46 y P47), y también con los sistemas de comunicación e información del centro educativo (P50, P51 y P52).

El promedio de la dimensión (2,76) y el detalle de los ítems con promedio de desacuerdo, denotan algunas de las barreras estructurales que menciona Murphy (2015), como la influencia de las estructuras existentes en el uso del tiempo. Precisamente, como afirma Hord (1997), el tiempo es no solo un factor de apoyo sino también una barrera para el desarrollo de la colegialidad.

Tomando como una sola dimensión Condiciones de apoyo (relaciones y estructura) el promedio de ambas es de 2,86.

Capítulo 6 Conclusiones

La investigación se llevó a cabo para analizar el estado actual de las dimensiones componentes de una CPA en el LMGA. De las cinco dimensiones componentes de una CPA definidas por Hord (1997), se determinó que actualmente solo la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo* obtuvo un promedio de matiz positivo (3,00 en una escala de 1 a 4). Por su parte, en las otras dimensiones se obtuvo un promedio menor a 3,00: *Visión y valores compartidos*, 2,97; *Aprendizaje colectivo*, 2,99; *Práctica personal compartida*, 2,70; y *Condiciones de apoyo*, 2,86.

Además, se pudo arribar a una aproximación del tipo de eneacomunidad del LMGA, siendo esta el tipo 1 *Perfeccionista*. Algunos de los hallazgos de la constelación estructural fueron confirmados a través del cuestionario PLCA-R, e inversamente, algunos datos resultantes del cuestionario se correspondieron con este tipo de eneacomunidad.

Dentro de la dimensión *Liderazgo compartido y de apoyo*, se destaca que el aspecto con mayor puntaje fue referido al rol proactivo de la dirección y su apoyo en los escolares más relevantes. Sin embargo, el aspecto con más bajo puntaje se refirió a la dirección compartiendo el poder y autoridad y poder de toma de decisiones entre el profesorado. Con respecto al eneatiipo *perfeccionista* del LMGA, existe indicios de que la planificación compartida, como elemento de la cultura de innovación (Sarasola, 2004), es elaborada por las autoridades del centro educativo y se lleva a cabo lo que estas determinen.

En cuanto a la dimensión *Visión y valores compartidos*, se resalta que las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos del instituto. No obstante, los procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida no están siendo del todo aprovechados. Al respecto, cabe mencionarse la especificidad del LMGA con sus autoridades militares que ocupan los cargos de dirección. Tal como se dependió de la constelación estructural, coexisten dos concepciones o visiones del instituto, la primera proveniente de sus docentes civiles y la segunda, de sus autoridades militares como instituto de formación premilitar.

Con respecto a la dimensión *Aprendizaje colectivo*, es posible afirmar que existen buenas relaciones profesionales y diálogos respetuosos entre los docentes. Sin embargo, este factor no se está aprovechando para forjar el trabajo conjunto o para mejorar el desarrollo profesional de los docentes.

La dimensión *Práctica personal compartida*, no presentó factores que hayan alcanzado promedios de acuerdo. Esto afecta el elemento de la cultura de estímulo y reconocimiento profesional.

Finalmente, la dimensión *Condiciones de apoyo*, se destaca que en el aspecto de *relaciones* se resalta que los éxitos logrados en el centro son reconocidos y se celebran en forma habitual. Sin embargo, existen elementos que pueden afectar el trabajo colaborativo de los docentes, como contar con una cultura de confianza y respeto que permita asumir riesgos. Por su lado, en el aspecto *estructura* se destaca positivamente la limpieza y confort de las instalaciones. Asimismo, el factor tiempo, los recursos asignados al desarrollo profesional y a la práctica docente y los sistemas de comunicación e información resaltan como aspectos que pueden mejorarse.

La presente investigación proporciona insumos para incursionar en el desarrollo de una CPA en el LMGA. Pero, como afirma Escudero (2009), es “adecuado pensar en claves de proceso, trayecto, como un camino a explorar, no como una serie de objetivos o características predeterminadas a satisfacer” (p.25). A futuro, se entiende pertinente que se puede continuar con líneas de investigación que profundicen en aquellos aspectos que arrojaron resultados de desacuerdo, buscando determinar los factores culturales y estructurales que las originan.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2),34-52.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/127/110>
- Antiluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuutila, P. y Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5). 76-90.
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- 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. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report No. 637. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar Ruano, M. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Bolívar Ruano, M. (2017). *Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Dogan, S. y Admas, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>

- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, (10), 7-31. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23683/AEFD-2009-10-comunidades-docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. (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>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, L. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hipp, K. y Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities. School leadership at its best*. Rowman y Littlefield.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (1999). Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners. *Issues about change*, 7(1). https://sedl.org/change/issues/issues71/Issues_Vol7_No1_1999.pdf
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>

- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar*, 9(1), 65-83. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Lee, S. (2020). Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional learning Communities on Teacher Efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.206-217>
- Liceo Militar General Artigas. (14 de febrero de 2022). *Reseña histórica del instituto*. https://liceomilitar.edu.uy/assets/Rese%C3%B1a_historica_LMGA.pdf
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.) *Schools as collaborative cultures* (165-193). Falmer Press.
- Louis, K. y Kruse, S. (1995). Developing professional community in new and restructuring urban schools. En K. Louis y S. Kruse (Eds.), *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools* (228-250). Corwin Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366676.pdf>
- Mendoza, D., Cejas, M., Navarro, M., Flores, E., y Castillo, K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Morales, S. y Morales, O. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. *Revista peruana de investigación educativa*, (10), 99-125. https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/2513/morales_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>

- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0119>
- Olivier, D., Hipp, K. y Huffman, J. (2003). Professional learning community assessment. En J. Huffman y K. Hipp (Eds), *Reculturing schools as professional learning communities*, 70-74. Scarecrow Education.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional (13ª ed.)*. Pearson Educación.
- Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12(57),
<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/212/338>
- Sarasola, M. y von Sanden, C. (2021). *Eneagrama para la gestión educativa consciente*. (Inédito).
- Schein, E. (2017). *Organizational culture and leadership (5a. ed.)*. Wiley.
- Senge, P. (2019). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje (2ª ed.)*. Granica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N, Lucas, T., Smith, B., Dutton y Kleiner, A. (2012). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios (14ª ed.)*. Paraninfo.
- 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), 221-257.
https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature
- Tayag, J. (2020). Professional Learning Communities in schools: challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Anexos

Anexo N. ° 1 Cuestionario PLCA-R

Evaluación de los Centros como Comunidades Profesionales De Aprendizaje

Instrucciones

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca del grado en que su centro (director o directora, profesorado y familias), de acuerdo con las dimensiones y atributos principales, puede ser considerado como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que pueden darse en los centros educativos. Lea cada declaración y señale el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicha declaración. Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar solo una respuesta para cada afirmación.

Escala:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= De acuerdo

4=Totalmente de acuerdo

DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO		1	2	3	4
1	El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.				
2	La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.				
3	El profesorado tiene acceso a información clave.				
4	La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.				
5	Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.				
6	La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.				
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.				
8	Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.				
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.				
10	La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuentas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.				
11.	El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				

VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS					
12.	Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.				
13.	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.				
14.	El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante				
15.	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.				
16.	Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.				
19.	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
20.	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión o metas compartidas.				
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA					
21.	El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.				
23.	El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.				
24.	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.				
25.	El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.				
26.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
27.	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.				
28.	El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.				
29.	El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.				
30.	El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA					
31.	El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.				

32.	El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				
33.	El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.				
35.	Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.				
36.	Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES					
38.	Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.				
39.	Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.				
40.	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.				
41.	El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.				
42.	Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA					
43.	Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.				
44.	El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				
46.	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.				
47.	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.				
48.	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.				
49.	La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.				
51.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.				
52.	La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.				

Datos cuantitativos**Contesta como:**

Director/a	<input type="text"/>
Subdirector/a	<input type="text"/>
Jefe/a de Estudios	<input type="text"/>
Secretario/a	<input type="text"/>
Coordinador	<input type="text"/>
Jefe/a Área de competencias	<input type="text"/>
Adscripto	<input type="text"/>
Profesor	<input type="text"/>
Hombre	<input type="text"/>
Mujer	<input type="text"/>

Edad: _____ (años)

Años de experiencia

Años como director/a en este centro _____

Años como director/a en total _____

Años como miembro del equipo directivo (no incluir los años como director) _

Experiencia docente en este centro _____

Experiencia docente en total _____

¡Muchas gracias por su colaboración!