

Capítulo 3

Directores y estrategias relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje⁶

Diretores e estratégias relacionadas com as dimensões das comunidades profissionais de aprendizagem⁷

Joel Alberto Rojas Hernández
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>
jarojash@pucp.edu.pe

<https://doi.org/10.61728/AE24080040>

⁶ Derivada de la tesis titulada *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 20/04/2022.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>

⁷ Derivada da dissertação intitulada *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación “. Defendida: 20/04/2022.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>

Resumen

El presente estudio tiene como tema central las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), por lo cual se estableció el objetivo de principal de describir las estrategias que permiten la promoción de las dimensiones de las CPA en una institución educativa privada desde la perspectiva de los integrantes del equipo directivo, incluyendo coordinadores de área y directores de nivel. El estudio siguió los pasos de la metodología cualitativa, donde se recogió información a través de entrevistas de tipo semiestructuradas, la cual fue analizada en matrices de procesamiento, para luego proceder a aplicar el *open* y *axial coding*. Los principales resultados describieron las estrategias según las dimensiones de las CPA. Para la dimensión visión, misión y valores compartidos, se tienen el reforzamiento de la integralidad y vivencia transversal del espíritu de familia. La dimensión liderazgo compartido y de soporte incluye la formación de docentes líderes; y la política de puertas abiertas. Para la dimensión práctica profesional compartida, se resalta el proceso de empoderamiento brindado a los coordinadores; y el soporte enfocado en el trabajo unificado. Respecto a la dimensión aprendizaje colectivo y de soporte, se identificaron el subvencionamiento, y los procesos de evaluación. Y en la dimensión condiciones de soporte, se consideraron la ayuda entre docentes, y el apoyo sostenido.

Resumo

O presente estudo tem como tema central as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo o principal objetivo descrever as estratégias relacionadas à promoção das CPA em uma instituição educacional privada religiosa, a partir da perspectiva de sete membros da equipe diretiva, incluindo diretores de nível e coordenadores de área. O estudo seguiu os passos da metodologia qualitativa, no qual as informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e, em seguida, foram analisadas em matrizes de processamento e aplicados o *open* e *axial coding*. Os principais resultados descreveram as estratégias de acordo com as dimensões das CPA. No caso da dimensão missão, visão e valores compartilhados, temos a promoção da integralidade e vivência transversal do espírito de família; na dimensão liderança compartilhada e de suporte, consideramos a

formação de professores líderes e a política de portas abertas; na dimensão prática profissional compartilhada, destacam-se o empoderamento dos coordenadores e o suporte focado no trabalho unificado; na dimensão aprendizado coletivo e de suporte, foram identificados o financiamento e os relatórios de avaliação; e, por fim, na dimensão condições de suporte, são consideradas a promoção de suporte e auxílio entre os professores.

Introducción

Una comunidad profesional de aprendizaje hace referencia a un proceso multidimensional, continuo y práctico donde los docentes van ganando *expertise* en diferentes aspectos propios de su actividad al acoger como herramienta de mejora al aprendizaje, buscar alcanzar los mismos objetivos y reflexionar acerca de su práctica con el objetivo central de plantear soluciones a los problemas derivados de su práctica, aumentar la posibilidad de alcanzar aprendizajes de alta significancia, y reforzar la capacidad de la organización educativa para lograr un cambio que se oriente a la mejora (Guerra, 2019; Feldman y Fataar, 2014; Hipp, Huffman, Pankake y Olivier, 2008; Lee, 2020; Sigurðardóttir, 2010; Rojas y Sánchez, 2021).

Asimismo, la CPA cuenta con una serie de dimensiones o características fundamentales: la visión, misión y valores compartidos, que se relacionan con los objetivos fundamentales y comunes para los miembros de la comunidad educativa; el liderazgo compartido y de soporte; que refleja el empoderamiento docente al asumir diversos cargos; la práctica profesional compartida y unificada; que describe un trabajo conjunto y cohesionado; el aprendizaje colectivo y reflexivo, que representa la herramienta central para la mejora y el sostenimiento; y finalmente las condiciones de soporte, que incluyen las relaciones colegiadas caracterizadas por ser de respeto, confianza y apoyo, y la estructura, que se relacionen con elementos logísticos necesarios y suficientes para el adecuado funcionamiento de la comunidad profesional (Newmann y Wehlage, 1995; Kruse y Seashore, 1993; DuFour y Eaker, 1998, como se cita en Blacklock, 2009; Sigurðardóttir, 2010; Hord, 1997; Huffman y Hipp, 2003; Bolívar, 2008; Krichesky y Murillo, 2011).

Ahora bien, al tener presente una aproximación al concepto de CPA como una descripción introductoria a sus dimensiones, y con el fin de generar el empoderamiento docente en aras de aumentar los aprendizajes significativos en los estudiantes, la UNESCO (2019) sugiere que estas comunidades profesionales deben crearse en las escuelas, dado que permiten a los docentes aprender continuamente y perfeccionar sus prácticas. En esta misma línea de pensamiento, y al hacer referencia al contexto nacional, el MINEDU (2016), mediante el Marco del buen desempeño docente, plantea que se debe generar un trabajo colaborativo entre los docentes con el objetivo de impulsar la planificación académica, reflexionar de forma colectiva, y participar de forma continua y colectiva en la gestión de la institución.

Esta búsqueda de trabajo compartido y comunitario se refuerza a mayor grado en el Marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014), indicando que el equipo directivo debe liderar comunidades donde se aprenda para promover y mantener —entre los diversos agentes— la participación democrática. Es más, y ya de forma explícita, el mismo MINEDU (2020), por medio de la Resolución Viceministerial N°273-2020, prioriza el desarrollo de CPA a través del despliegue de actividades como el trabajo colegiado o en comisiones, el tiempo de planificación suficiente o cualquier otra acción de naturaleza similar.

Es pues esta injerencia en el impulso de actividades para fomentar el desarrollo de CPA en las organizaciones educativas lo que sirve de fundamento para la generación de la presente investigación, que con la intención de brindar un primer acercamiento a un conjunto de orientaciones y actividades en la forma de estrategias relacionadas las dimensiones de las CPA trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias relacionadas a la promoción de las CPA se presentan en una institución educativa privada religiosa desde la perspectiva de los directivos?

Marco conceptual

Una estrategia se puede definir como una especie de plan que sigue un tanto una dirección como un plan de acción para afrontar una situación, en el cual se toma en cuenta comportamientos específicos y se llevan a cabo actividades y acciones determinadas (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, como se cita en Contreras, 2013). Bajo este razonamiento, las estrategias relacionadas a las CPA, se entienden como líneas y cursos de acción que integran un conjunto de actividades específicas que apuntan a desarrollar procesos claros que den soporte al fomento y sostenimiento de dicha dimensión.

De esta forma, se puede precisar que en relación con la dimensión visión, misión y valores compartidos, según la literatura existente (Malpica, 2018), se puede hacer mención de dos estrategias. La primera hace referencia a la gestión del cambio, la cual implica la disposición que debe existir entre los agentes de la comunidad educativa para desarrollar mejoras. Una segunda estrategia es la perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje, la cual busca, en aras del logro de objetivos de la institución, tanto el establecimiento de espacios de diálogo para llegar a acuerdos comunes sobre aspectos clave como la organización de los conocimientos de forma sistemática.

Respecto a la dimensión liderazgo compartido y de soporte, se pueden hacer mención, en orden de importancia, de estrategias como: la nueva perspectiva de la dirección escolar (Krichesky y Murillo, 2011), la cual busca que el director abandone todas aquellas prácticas de decisión que no tomaban en cuenta las múltiples variables propias de la institución, para luego pasar a promover una serie de acciones específicas y diferenciadas que faciliten: el desarrollo de una cultura de aprendizaje como liderazgo compartido, la generación de condiciones para la gestación de una cultura de trabajo colegiado, la salvaguarda del aprendizaje tanto de profesores como estudiantes, y el favorecimiento de la investigación y la reflexión.

La siguiente estrategia se denomina favorecimiento del empoderamiento docente, la cual implica reforzar el liderazgo de los docentes por medio del desempeño de roles, sean individuales o colectivos, con distintos grados de responsabilidad, con el objetivo final de generar conciencia respecto a la importancia del liderazgo para impulsar el cambio y la mejora (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

Ahora bien, otras estrategias meritorias de mención son la supervisión efectiva (Malpica, 2018), la cual destaca la caracterización continua, rigurosa y enfocada que debe adoptar este proceso como elemento crucial de la mejora docente; la flexibilidad y presencia de canales de comunicación, que tiene como fin difundir información y conocimientos eficientemente; y los entornos de intercambio entre profesores, que hacen referencia a la generación de momentos específicos donde los profesionales de la enseñanza puedan expresar sus ideas y pongan en acción prácticas eficaces (Arriaga y Gómez, 2014).

En referencia a la dimensión práctica profesional compartida y unificada, se tiene en consideración las reuniones habituales, las cuales buscan generar espacios de discusión donde se puedan desarrollar acciones de mejora para la institución educativa. Otra estrategia viene de la mano de la colaboración eficaz entre docentes (Krichesky y Murillo, 2011) que busca caracterizar y desarrollar correctamente este proceso por medio de la ejecución de actividades que incluyen: identificación de necesidades de aprendizaje; determinación programas o estrategias que permitan cubrir dichas necesidades; especificación de las necesidades formativas para poder implementar correctamente la estrategia o el programa; precisión del proceso de aprendizaje docente respectivo que facilite la aplicación eficaz; desarrollo de la estrategia o programa con los estudiantes; y determinación de aspectos a evaluar para medir el impacto, y repetición del proceso para cubrir nuevas necesidades.

En lo que refiere a la dimensión aprendizaje reflexivo y colectivo, se puede hacer mención de estrategias como las que son los requisitos necesarios para el aprendizaje colectivo que impulsa el desarrollo de procesos

tales como: la generación de equipos de trabajo creativos e innovadores, los cuales cuenten con capacidades ligadas a la generación de ideas para la mejora de actividades y procesos; la readministración de tiempos y espacios; la reconstrucción y revisión de horas para facilitar el encuentro entre docentes; y la promoción de la planificación conjunta. (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

Otra estrategia para resaltar es el programa de desarrollo profesional el cual persigue el incremento de la competencia docente a través del diseño y aplicación (liderado por los docentes) de un programa adaptado tanto a las necesidades como al contexto de la escuela, y que se caracterice por ser intensivo, colaborativo y dirigido a la mejora del desempeño. Ahora bien, una última estrategia de gran relevancia es la evaluación sostenida de los aprendizajes, que busca precisar aquellos logrados e identificar las prácticas educativas más eficaces. Para lograr ello los docentes deben contar con tiempos y espacios para desarrollar un análisis de resultados que derive en una socialización de mejores prácticas, una mejora del respectivo programa de formación continua, y el establecimiento de mejoras en la escuela (Malpica, 2018).

Por último, con relación a la dimensión condiciones de soporte, sean de estructura o relaciones colegiadas, además de la necesidad de contar con los recursos adecuados para desarrollar todas las actividades asociadas a las estrategias ya mencionadas, lo que debe impulsarse es la estrategia clima escolar propicio, donde tiene que asegurarse el respeto y la honestidad, ya sea a nivel formal como informal; promoverse altos niveles de confianza entre colegas para que aumente la disposición de los mismos a formular preguntas, desarrollar iniciativas innovadoras y facilitar la observación; y generar el respeto conjunto con miras al apoyo emocional y profesional.

En resumen, cada dimensión de las CPA puede desarrollarse y a la vez reforzarse en la organización educativa por medio del despliegue de estrategias determinadas (Figura 1). Así, para la dimensión visión, misión y valores compartidos, se puede hacer uso de la gestión del cambio, que implica la promoción de la disposición para la mejora; y la perspectiva colectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, cuyo propósito es buscar

diálogo y organización para el logro de objetivos. La dimensión liderazgo compartido y de soporte, incluye la nueva visión de la dirección escolar, que busca eliminar prácticas tradicionales de gestión reemplazándolas por acciones específicas; y el favorecimiento del empoderamiento docente, que implica la promoción del liderazgo entre los profesores.

Por su parte la dimensión práctica profesional compartida se puede estimular por medio de reuniones habituales para generar espacios de discusión provechosa; y a través del trabajo colaborativo eficiente entre docentes, desplegado eficazmente por medio de la ejecución de acciones específicas. Ahora bien, para la dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo, se puede resaltar el programa de desarrollo profesional, para incrementar la competencia docente; y la evaluación periódica de resultados de aprendizaje, para identificar aprendizajes y seleccionar mejores prácticas. Finalmente, en la dimensión condiciones de soporte, aunado a los recursos necesarios para la acción educativa, el clima escolar propicio, busca asegurar la confianza, honestidad y respeto entre docentes.

Figura 1

Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

Marco metodológico

El enfoque utilizado en la presente investigación fue el cualitativo, el cual se define según Creswell (2013) como un proceso de comprensión por medio de la utilización de tradiciones metodológicas para explorar problemas humanos y sociales. Aunado a esto, como método se utilizó la metodología cualitativa la cual plantea una guía orientativa de pasos para registrar correctamente las observaciones y establecer significados a partir de la información brindada por los informantes (Rodríguez, Gil y García, 1996). Ante esto, el objetivo de investigación se enfocó en describir las estrategias que se relacionan con la promoción de las CPA en una institución educativa privada religiosa.

Cabe resaltar que, para lograr el objetivo se consideró como unidad de investigación una institución educativa privada religiosa. Esta entidad —con una población aproximada de 1,700 estudiantes— es una de las más importantes del distrito de San Isidro, dado que goza de un alto prestigio basado tanto en las reseñas y comentarios, como en sus acreditaciones a nivel de calidad educativa —2012— y su correspondiente actualización en el año 2018.

Entonces, se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica, la cual se define como una comunicación entre el investigador y el informante que tiene como fin obtener respuestas relacionadas a un problema específico (Canales, 2006, como se cita en Díaz, Torruco y Varela, 2013), y que termina siendo pertinente dado que su mayor grado de flexibilidad permite obtener información sólida, así como obtener aclaración a ciertos vacíos de información (Díaz, Torruco y Varela, 2013). Asimismo, se usó el guion de entrevista como instrumento, el cual fue expuesto a un proceso de validación exhaustivo de varias etapas con el fin de asegurar la recolección de datos de alta calidad y confiabilidad (Newcomer, Hatry y Wholey, 2015). Por tanto, a fin de obtener información de primera fuente, se seleccionó a siete miembros del equipo directivo tales como las directoras y coordinadores de los tres niveles. Para la selección de dichos informantes se tuvo en cuenta criterios de inclusión como son: ocupar cargos directivos (dirección o coordinación); ser parte de inicial, primaria o secundaria;

haber laborado en la institución por lo menos cinco años; y ocupar por un mínimo de tres años el cargo actual.

En relación con el procesamiento de la información se procedió a transcribir y analizar en tres etapas específicas. La primera hizo referencia al mismo procesamiento de información, en el cual se hizo uso de una matriz para el análisis y la organización de la información que incluía tres secciones: respuestas, donde se detallaron los datos provistos por los informantes; hallazgos, en la cual se agruparon los datos con significados relacionados; y elementos emergentes, que hicieron referencia al significado general de cada grupo de hallazgos. Luego se realizó el *open coding*, donde se seleccionaron secciones de información o hallazgos, los cuales se agruparon por semejanza bajo un código o elemento emergente que representa un atributo que contiene la esencia de significado de dicha conjunción (Saldaña, 2013). Al final, se llevó a cabo el axial coding (Saldaña, 2013) para establecer conexiones entre los elementos emergentes a la luz del objetivo perseguido por la presente producción.

Finalmente —y al considerar los principios éticos propios del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP— se aseguró a los informantes el cuidado y rigurosidad en el desarrollo de la investigación, por ello se consideraron los principios respeto y responsabilidad durante todo el estudio. Por este motivo, los informantes firmaron el consentimiento informado y se consideró su participación de manera anónima y voluntaria, además, la información recogida solo es para el presente estudio.

Análisis de resultados

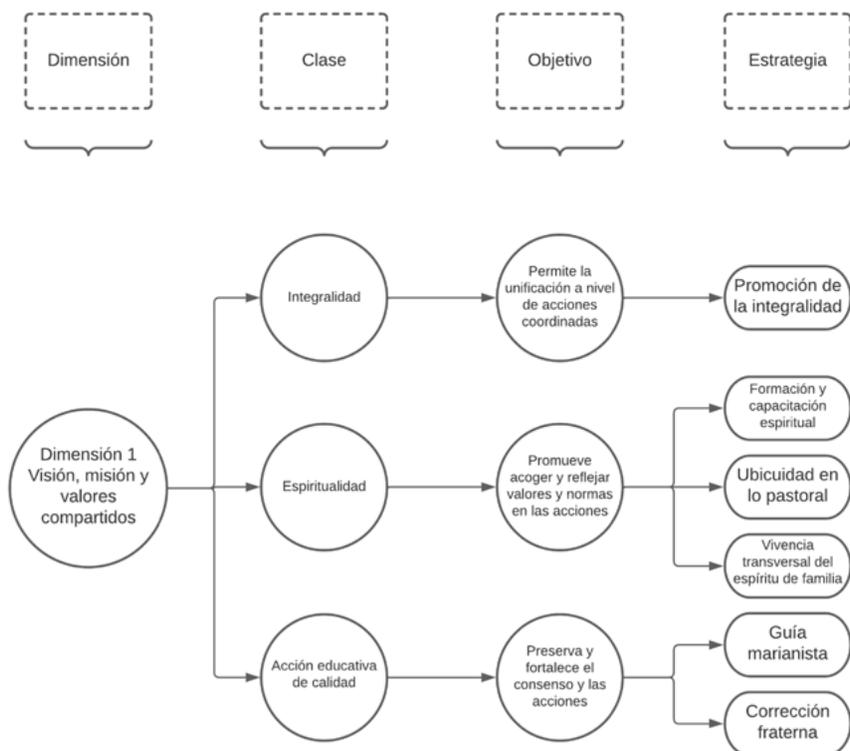
Desde las declaraciones de los informantes, los hallazgos han permitido sistematizar una serie de estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las CPA y que a continuación se describirán de forma sucinta. Ahora bien, para tener una mejor comprensión de cada una de las estrategias identificadas se tendrá como referentes de descripción los siguientes elementos: (1) dimensión, la cual hace referencia a una de las características clave de la CPA y que servirá de base de agrupación; (2) clase,

que plantea una denominación orientativa para determinadas estrategias que persiguen fines similares; (3) objetivo, o fin que persigue cada clase en sí; (4) y estrategias per se, de las cuales se desarrollarán planteamientos específicos (Ver figura 2, 3, 4, 5 y 6)

Para empezar la dimensión visión, misión y valores compartidos, presenta tres clases de estrategias (Figura 2). La primera, la de integralidad, tiene como objetivo permitir la unificación a nivel de acciones coordinadas. Una estrategia específica de esta clase es la promoción de integralidad que se observa en objetivos, proyectos y actividades tanto de las áreas como de las distintas instancias. La segunda clase, la de espiritualidad, busca desarrollar y poner en práctica valores y normas en las acciones que se desarrollan, aquí estrategias resaltantes vienen de la mano de: la formación y capacitación espiritual, que acerca al carisma marianista; la ubicuidad en lo pastoral, que hace transversal la labor pastoral; y la vivencia transversal del espíritu marianista, que busca la introyección del modo de actuar marianista. Finalmente, la tercera clase denominada acción educativa de calidad, trata de preservar y fortalecer el consenso y las acciones, aquí resaltan estrategias como la guía marianista, donde los directivos desarrollan en los docentes el perfil marianista; y la corrección fraterna, que establece el desarrollo de un trato y conversación horizontal.

Figura 2

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 1: visión, misión y valores compartidos



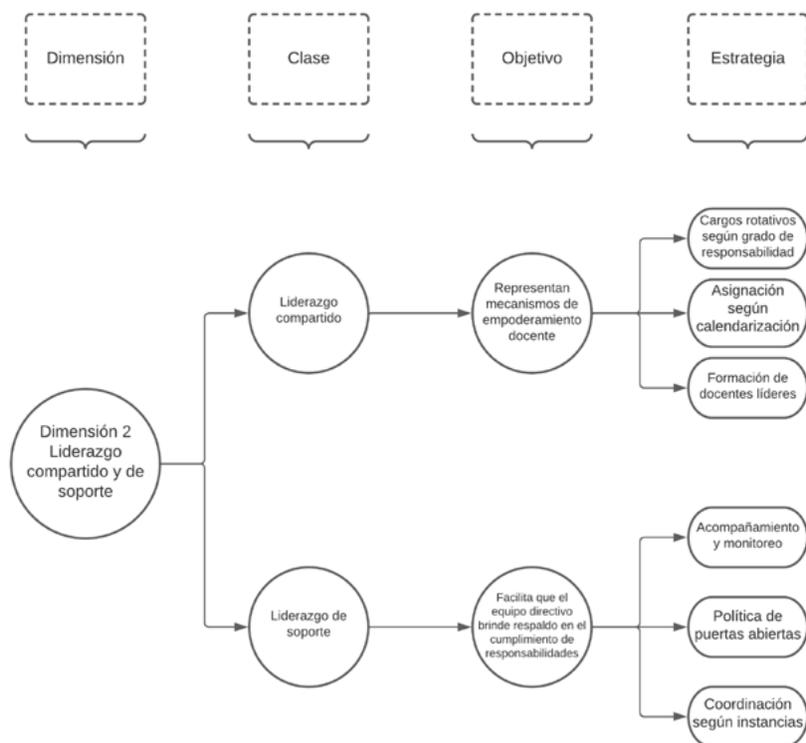
Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

La dimensión liderazgo compartido y de soporte cuenta con dos clases principales de estrategias. Por un lado, se tiene aquella enfocada en el liderazgo compartido y que tiene como objetivo central empoderar a los docentes en el desarrollo de actividades propias de su labor. Estrategias específicas para mencionar en esta clase incluyen los cargos rotativos según grado de responsabilidad, sea a nivel de trabajo tutorial o coordinación de áreas; asignación según calendarización, centrada en buscar la participación en el desarrollo de actividades durante el año lectivo; y formación de líderes docentes, que consiste en talleres de formación para los docentes que en el futuro podrán ocupar cargos asociados al consejo directivo.

Por otro lado, se tiene la clase liderazgo de soporte, cuya meta base es facilitar que el equipo directivo respalde a los docentes en el cumplimiento de responsabilidades variadas. Estrategias de importante mención asociadas a esta clase incluyen: el acompañamiento y monitoreo durante la ejecución de responsabilidades, lo cual implica un proceso de ayuda y apoyo a los profesores, y que hace uso de diversas técnicas como la observación, entrevistas, conocimiento periódico del estado socioemocional del docente, entre otros; la política de puertas abiertas, que hace referencia a una gestión horizontal y escucha general a las demandas y necesidades del cuerpo docente; y la coordinación según instancias, que se relaciona con un proceso de comunicación continua según intervalos de tiempo específicos.

Figura 3

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 2: liderazgo compartido y de soporte



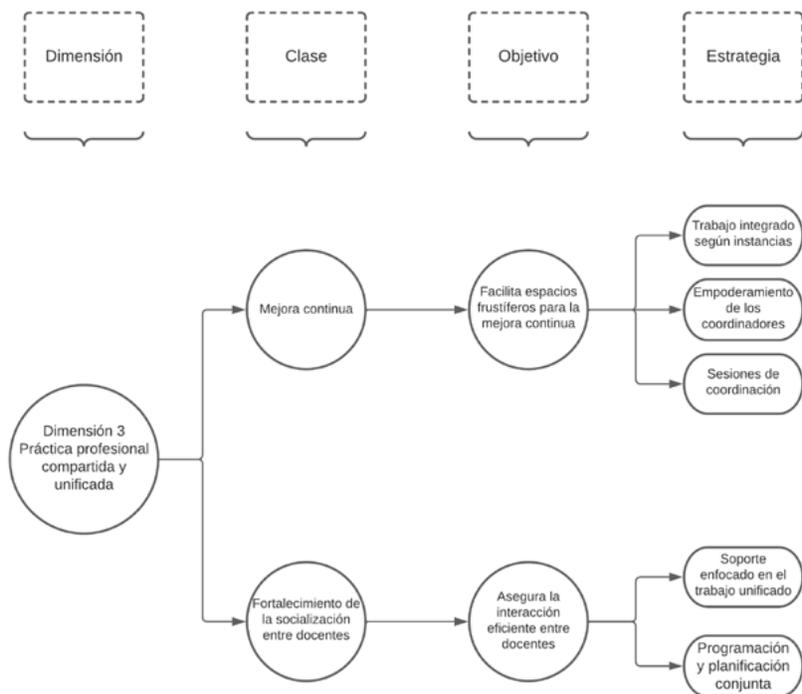
Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

Respecto a la dimensión práctica profesional compartida y unificada se plantean dos clases centrales. En primer lugar, se cuenta con la mejora continua cuyo objetivo es facilitar espacios que permitan la mejora sostenida de los docentes. Esta clase incluye estrategias específicas como el trabajo integrado según instancias, que implica espacios de intercomunicación entre áreas para actividades o procesos en común; el empoderamiento de los coordinadores, que refleja un constante acompañamiento a los mismos para fortalecerlos y mejorar la eficiencia de su rol; y las sesiones de coordinación, donde se busca socializar, informar y generar oportunidades de mejora variadas.

Por su parte, la clase fortalecimiento de la socialización entre docentes, trata de asegurar la interacción eficiente entre los profesores. Estrategias asociadas a esta incluyen: el soporte enfocado en el trabajo unificado, que busca el desarrollo igualitario cuando se analizan sugerencias, se brinda apoyo ante la resolución de dificultades, y se subsanan carencias; y la programación y planificación conjunta, por la cual se pueden abrir espacios para generar debates, promocionar propuestas y reforzar el acercamiento a la integralidad.

Figura 4

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 3: práctica profesional compartida y unificada



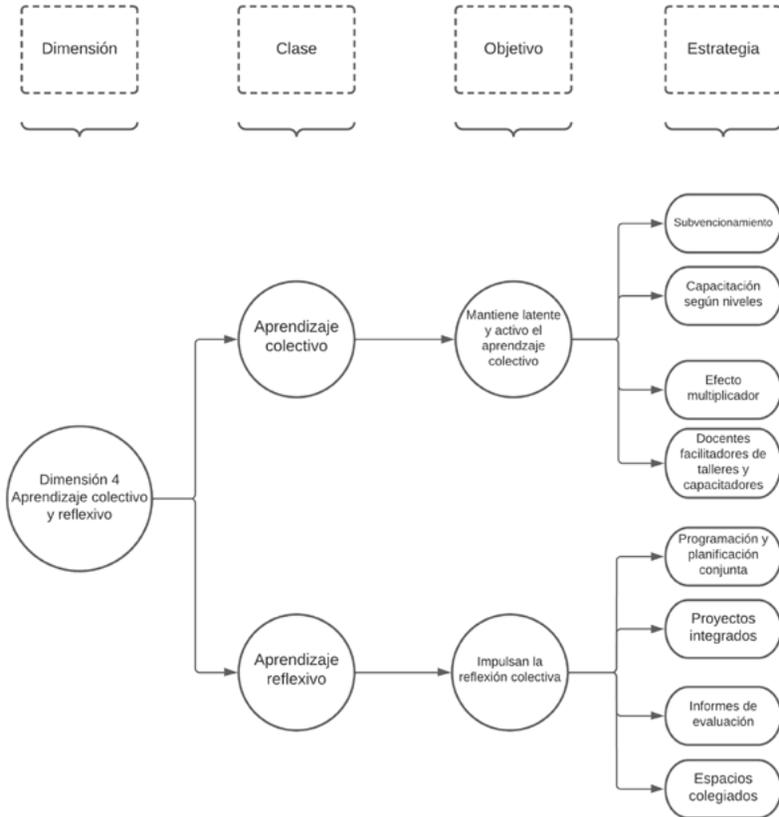
Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

La dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo incorpora dos clases principales. En primera instancia el aprendizaje colectivo se enfoca en mantener latente y activo este proceso por medio de estrategias específicas como lo son el subvencionamiento, en el cual, y a la hora de que los docentes desarrollen procesos de formación continua en entidades externas, la institución asume un porcentaje de los costos; las capacitaciones según niveles, que se desarrollan en momentos específicos del año y en distintos grupos sean coordinaciones, niveles, etc.; el efecto multiplicador, donde se busca que los docentes formados en aspectos específicos, por medio de entidades externas, puedan compartir sus conocimientos con sus demás colegas; y los docentes facilitadores de talleres y capacitaciones, los cuales enseñan a otros profesores acerca de temas que dominan o en los cuales están especializados.

Por otro lado, la clase reflexión colectiva tiene como fin impulsar este proceso por medio de mecanismos variados. Así se pueden precisar estrategias particulares como la programación y planificación conjunta, que promueve la conversación y generación de recomendaciones para mejorar la labor docente; los proyectos integrados, los cuales tratan de ser impulsados y priorizados por el equipo directivo; los informes de evaluación, que se presentan en diferentes tipos y formatos, y que se enfocan en distintos aspectos que facilitan el análisis y la mejora posterior asociada; y los espacios colegiados donde se busca desarrollar un trabajo de calidad y por equipos.

Figura 5

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión: 4 aprendizaje colectivo y reflexivo

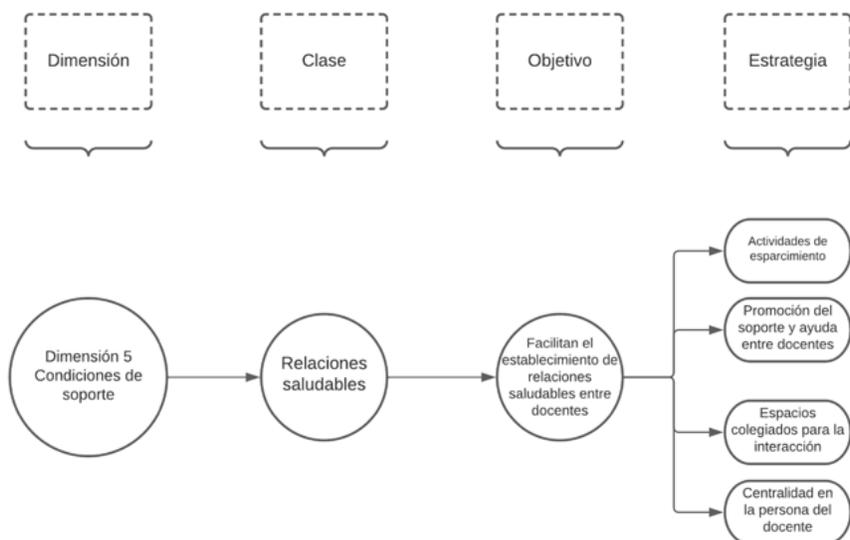


Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

Por último, la clase a mencionar, en referencia a la dimensión condiciones de soporte, viene de la mano de las relaciones saludables, la cual busca facilitar este tipo de interacciones entre los profesores. Estrategias específicas resaltantes incluyen: las actividades de esparcimiento, durante distintos momentos del año; la promoción del soporte y ayuda entre los docentes, que busca el desarrollo de su seguridad y capacidad; los espacios colegiados para la interacción, para promover la integración y generación de contribuciones; y la centralidad en la persona del docente, que se relaciona con la preocupación por el otro, una relación cercana con este y el apoyo continuo al mismo.

Figura 6

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 5: condiciones de soporte



Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

Conclusiones

Las estrategias específicas que se relacionan a la dimensión visión, misión y valores compartidos, incluyen la integralidad, que permite la unificación de acciones; la formación y capacitación espiritual, que facilita la cercanía al carácter mariano de la iglesia; la ubicuidad en lo pastoral, que

busca promover la acción pastoral en distintas áreas; la vivencia transversal del espíritu de familia, que trata de introyectar en los agentes educativos el carisma marianista; la guía marianista y la corrección fraterna, que prioriza un trato horizontal en el diálogo y conversación.

Respecto a la dimensión liderazgo compartido y de soporte, destacan determinadas estrategias como: los cargos rotativos según grado de responsabilidad, sea en tutorías o coordinaciones de área; la asignación de responsabilidades según calendarización, que invita a participar a los docentes en las diferentes actividades del año lectivo; la formación de docentes líderes, que implican talleres de formación para potenciales miembros del consejo directivo; el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades, que refleja un proceso de apoyo y ayuda en cascada a los docentes usando múltiples técnicas; la política de puertas abiertas, para promover una gestión horizontal; y la coordinación según instancias, que implica una comunicación continua en diferentes entornos de actividad docente.

En lo que refiere a las estrategias propias de la dimensión práctica profesional compartida y unificada es destacable mencionar: el trabajo integrado según instancias, para facilitar los espacios de comunicación; el empoderamiento de docentes coordinadores, que refleja un acompañamiento continuo para la mejora del desempeño en el desarrollo de sus funciones; las sesiones de coordinación, que implica socializar información y generar oportunidades de mejora; el soporte que se enfoca en el trabajo unificado, que busca un desarrollo igualitario; y los mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta, que permiten el debate, la promoción de propuestas y el refuerzo de la mirada integral.

En referencia a la dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo se pueden mencionar estrategias tales como: el subvencionamiento, por parte del colegio, y según porcentajes, para promover la formación continua; las capacitaciones según nivel, que se desarrollan en distintas instancias; el efecto multiplicador, donde los docentes comparten lo aprendido en cursos, talleres u otros procesos de formación externos; docentes facilitadores de talleres y capacitaciones, respecto a temas que el formador domina; programación y planificación conjunta, para promover la conversación y la

generación de recomendaciones; la priorización de proyectos integrados, entre las áreas; los informes de evaluación; que permiten el análisis de diferentes aspectos con una orientación a la mejora; y los espacios colegiados, para desarrollar trabajo en equipo de calidad.

Por último, las estrategias relacionadas a la dimensión condiciones de soporte incluyen: las actividades libres como paseos, reuniones o juegos; la promoción del soporte y ayuda entre docentes, para transmitir una sensación de seguridad y capacidad; espacios colegiados para la interacción, donde se promueve la integración y generación de contribuciones; y la centralidad en la persona del docente, que implica estar al tanto de este, generar cercanía y brindar soporte.

Referencias

- Arriaga, R., y Gómez, M. (2014). Estrategias de gestión del conocimiento para generar ventajas competitivas en pequeñas y medianas empresas en el estado de México. *Gestión y estrategia*, (46), 55-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/48395029.pdf>
- Blacklock, P. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. (OCLC: 608498979) [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12084/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia presentada en el XIII Congreso de UECOPE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), Gijón, España. https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M.; y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). *Conceptualizing the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning*. SAHJE, 28(5), 1525-1540. https://www.researchgate.net/publication/319096530_Conceptualising_the_setting_up_of_a_professional_learning_community_for_teachers%27_pedagogical_learning
- Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden* [Tesis para optar por el grado de Magister en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Hipp, K.; & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects* (ED482255). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *J Educ Change*, (9), 173-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796066>
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of inquiry and improvement*. (ED410659). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Kruse, S., & Seashore, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>
- Malpica, F. (5 de julio, 2008). *Comunidades profesionales de aprendizaje: ¿clave de cambio?* Educación. Diálogo informado sobre políticas públicas. <https://www.educacionperu.org/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio/>

- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- MINEDU (2016). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU (2020). Resolución Viceministerial N°273-2020. Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf>
- Morales, S., y Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Center on Organization and Restructuring of Schools Wisconsin Center for Education Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf>
- Newcomer, K., Hatry, H., & Wholey, J. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Jossey-Bass. https://www.researchgate.net/publication/301738442_Conducting_Semi-Structured_Interviews
- 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://web.b.ebscohost.com.ezproxy-bib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e3533b43-bf4f-4fd3-8783-0199cf6c9761%40pdc-v-sessmgr03>
- Rojas, J., y Sánchez, A. (2021). Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro. *Entramados*, 8(9), 48-62. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4893>
- Rojas, J. (2022). *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del

- Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algabe.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE. <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Salda-na-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://www.tandfonline-139com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.508904?needAccess=true>
- UNESCO (2019). *Fortalecimiento del estado de derecho mediante la educación. Guía para los encargados de la formulación de políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Guide_for_Policymakers_Spanish.pdf