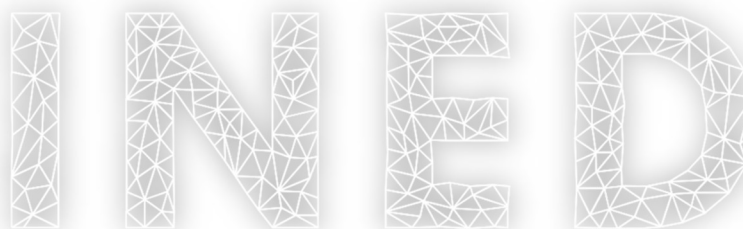


Prácticas directivas y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje

Adán Bernardo Garay Zamarripa

Instituto Superior Ibérico



Nota del autor

La correspondencia dirigida a este artículo deberá dirigirse a Adán Bernardo Garay Zamarripa. Correo electrónico: adan.garayzamarripa@isiberico.com

Resumen

El propósito del estudio fue examinar las prácticas directivas que promueven el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas de educación primaria. A través de un diseño mixto de tipo secuencial, justificado desde la combinación, cuantitativa por la aplicación del cuestionario PLCA-R Adaptado, cualitativa con entrevistas estructuradas y finalmente la etapa mixta desde un criterio deductivo, utiliza una muestra de tipo intencional con informantes clave en dos escuelas de educación primaria con organización completa, ubicados en un municipio del noroeste del estado de Durango, realizada entre los meses de noviembre de 2021 y febrero de 2022. Los resultados muestran fortalezas y áreas de oportunidad de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje relacionándolas a su vez con prácticas directivas presentes y ausentes. Las conclusiones sugieren que los consejos técnicos escolares poseen prácticas que constituyen una plataforma que favorece el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje como la concertación de la visión escolar y las relaciones interpersonales, pero carecen de otras como una agenda colectiva de formación continua, la conducción y sostenimiento de procesos, relaciones de aprendizaje con y desde la comunidad y finalmente, la recopilación de información útil para la toma de decisiones.

Palabras clave: prácticas directivas, comunidades profesionales de aprendizaje, educación primaria

Introducción

Las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), son entendidas como un grupo de personas compartiendo e interrogando críticamente su práctica en una forma continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y promotora de crecimiento (Toole y Lewis 2002 en Bolam et al., 2005).

Requieren la capacidad de investigar el modo de mejorar su práctica e implementar lo desarrollado con el propósito de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales, incrementando el aprendizaje de los

alumnos (Bolam et al., 2005), así como esfuerzos alrededor de tres grandes dimensiones (Escudero, 2009): (1) Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales, (2) Deliberación y construcción de cultura pedagógica compartida y (3) Articulación y realización de procesos de investigación sobre la práctica.

Puede considerarse una estrategia de formación docente innovadora (Barnes, 2004; Darling-Hammond, 2006; McLaughlin y Talbert, 2006), o como una nueva forma de abordar la cultura en los centros escolares (DuFour, 2004; Mitchell y Sackney, 2000; Seashore et al., 2003; Stoll y Louis, 2007), que utiliza el trabajo en equipo como herramienta para cultivarse, conectando la construcción de una nueva escuela tanto física como culturalmente y la resolución de problemas desde una actitud colaborativa. (Svanbjörnsdottir, 2015). Bolívar-Ruano (2017) especifica cuatro etapas en la implementación y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (ver Tabla 1).

Tabla 1

Etapas del desarrollo de las CPA (Oliver Hipp y Hoffman [2003] en Bolívar Ruano [2017])

Previo a la iniciación	Iniciación	Implementación	Institucionalización
No se advierten acciones que favorezcan las CPA	Primeros esfuerzos para empezar a funcionar como CPA. Sólo algunos participan.	Comienzan a centrar la toma de decisiones curriculares y organizativas en el incremento de aprendizaje de los estudiantes.	Las prácticas se vuelven regulares y continuas. Incrustadas en el funcionamiento de la organización. Cultura habitual de la escuela.

Algunas de las necesidades encontradas en estudios previos con respecto a la mejora y construcción de CPA, abordan el desarrollo de la colegialidad, la erradicación de prácticas jerárquicas, la falta de tiempo, el tipo de liderazgo necesario, la falta de conducción, la ausencia de instrumentos y la ausencia de asesoría y tutoría (Admiraal et al., 2019; Bolívar Ruano, 2017; Flores-Fahara et al., 2021; Hernández, 2015; Huijboom et al., 2020; Krichesky, 2013).

De igual forma, acerca de la cultura, colaboración y liderazgo en las CPA, se ubican como necesidades la mediación de procesos, el desarrollo de herramientas, la formación continua, el acompañamiento directivo, la gestión de voluntades, el liderazgo distribuido y la internalización y socialización de procesos y la orientación de intereses individuales y colectivos hacia la institución (Flores-Fahara et al., 2021; García-Martínez et al., 2018; Malpica y Navarreño, 2018; Schaap y DeBruijn, 2017; Turner et al., 2017).

Estas necesidades guardan estrecha relación con las funciones directivas, que acuerdo con la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM, 2019), en México, el personal con funciones de dirección realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable.

En este sentido, el perfil directivo dentro del marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar, menciona cinco dominios: (1) Liderazgo pedagógico necesario para colocar a los alumnos en el centro de la labor educativa, (2) La gestión de la mejora escolar con la participación de la comunidad educativa, (3) La coordinación de la organización y funcionamiento de la escuela

para asegurar la prestación regular del servicio educativo, (4) Favorecer la atención a los alumnos en el marco de equidad, inclusión, interculturalidad y sana convivencia y (5) La vinculación de la escuela con las familias y el entorno para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

Entonces, se reconoce que los directores afectan indirectamente el logro de los estudiantes desde cuatro factores, su influencia en las condiciones organizacionales de la escuela, las condiciones de trabajo de los maestros, la calidad de la instrucción y por último la cultura escolar (Ryan, 2014), resultando importante revisar las prácticas que llevan a cabo desde su figura como solucionador de problemas (Svanbjörnsdottir, 2015).

El propósito del presente estudio consiste en examinar las prácticas directivas de los centros de trabajo para relacionarlos con la etapa de desarrollo de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje y detectar aquellas que las favorecen, además de reconocer las áreas de oportunidad.

Método

Se proyectó un diseño mixto o multimétodo explicativo secuencial, con justificación del diseño por complementación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), concordante en el sentido de integración por combinación (Bericat, 1999), de manera descriptiva e interpretativa.

La muestra no probabilística o dirigida, fue conformada por dos centros de educación primaria, ubicadas en una cabecera municipal al noroeste del estado de Durango, con sostenimiento estatal, identificadas como escuela A con siete docentes frente a grupo y un director y la escuela B con doce maestros frente a

grupo y un director, en ambos casos los directivos cuentan con al menos dos años en el mismo centro de trabajo como criterio de inclusión-exclusión.

El instrumento utilizado en la etapa cuantitativa fue la adaptación realizada por Bolívar-Ruano en el 2017 para el contexto español traducido como “Evaluación de los centros como comunidades profesionales de aprendizaje”, a partir del PLCA-R, Professional Learning Community Assessment-Revised (Olivier, Hipp y Huffman, 2003), que consiste en una escala tipo Likert con 52 ítems en cuatro grados de acuerdo, donde el 1 significa totalmente en desacuerdo y el 4 totalmente de acuerdo y que posibilita la determinación de la existencia de las características incluidas en el instrumento.

Para la etapa cualitativa, se utilizó una entrevista estructurada de 15 preguntas, en relación con los dominios de las prácticas directivas (SEP, 2019) y las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje (Kools y Stoll, 2016), con la intención de profundizar descriptivamente en las prácticas directivas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje haciendo una triangulación con las dimensiones de la etapa anterior.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con base en la media por ítem y por dimensión, así como la determinación de la desviación estándar para analizar posibles incongruencias o dispersiones en las respuestas que lleven a sugerir inconsistencias o contradicciones que cuestionen las tendencias.

En la fase cualitativa, se realizó primero un análisis de los discursos con base en una integración en espiral, reducción, y finalmente el análisis e interpretación.

Finalmente, para el análisis mixto, se relacionaron los resultados de las dimensiones obtenidas en la fase cuantitativa con la profundización derivada de las dimensiones y prácticas directivas de la etapa cualitativa para el desarrollo de metainferencias y conclusiones.

Resultados

La aplicación del PLCA-R adaptado arrojó la información que se muestra en la Tabla 2. En esta dimensión ambas escuelas manifiestan acuerdo en la existencia de las declaraciones, la única excepción se encuentra en la escuela B, en la declaración 6 con un promedio de 2.7, pero con una desviación alta, lo que se puede interpretar como que no hay convergencia entre la opinión de los docentes de la escuela.

Tabla 2*Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo*

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	3.7	0.51	3.5	0.71
La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	4.0	0.00	3.7	0.48
El profesorado tiene acceso a información clave.	3.2	0.40	3.3	0.67
La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	4.0	0.00	3.6	0.70
Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	3.7	0.51	3.4	0.70
La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	3.3	0.51	2.7	0.95
La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.	3.5	0.54	3.6	0.52
Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	3.3	0.51	3.7	0.48
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.	3.7	0.51	3.6	0.70
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.	3.8	0.40	3.5	0.53
El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	3.3	0.51	3.2	0.63

En la Tabla 3, la dimensión muestra que todas las declaraciones expresan acuerdo o totalmente de acuerdo en ambos centros escolares.

Tabla 3

Visión y valores compartidos

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.	3.7	0.51	3.3	0.48
Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	3.5	0.54	3.4	0.84
El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	3.7	0.51	3.4	0.84
Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.	3.8	0.40	3.6	0.70
Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.	3.0	0.63	3.3	0.67
Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	3.7	0.51	3.2	0.63
Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.	3.7	0.51	3.1	0.57
La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3.3	0.51	3.6	0.52
La información se utiliza para emprender acciones que ayuden a alcanzar una visión o metas compartidas.	3.8	0.40	3.5	0.71

En la Tabla 4, todas las declaraciones se muestran también en rangos de acuerdo y totalmente de acuerdo excepto la declaración 21 en la escuela A,

relativo al trabajo en conjunto y la declaración 29 sobre el análisis de fuentes de información, aunque con acuerdo, muestra una desviación que puede indicar una marcada falta de convergencia en las opiniones del personal.

Tabla 4

Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	2.8	0.40	3.0	0.67
Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	3.3	0.51	3.4	0.70
El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	3.3	0.51	3.3	0.67
El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	3.2	0.75	3.4	0.70
El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que toman en consideración los distintos puntos de vista.	3.5	0.54	3.4	0.52
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	3.7	0.51	3.5	0.71
El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	3.0	0.63	3.2	0.79
El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	3.5	0.54	3.3	0.67
El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	3.3	0.81	3.4	0.70
El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3.3	0.51	3.2	0.79

En la dimensión de práctica personal compartida (Tabla 5), se muestran medias más bajas y con desviaciones que indican además divergencia entre opiniones.

Tal es el caso de las declaraciones 32 y 34, relativas al feedback sobre prácticas docentes y la revisión colaborativa del trabajo de estudiantes.

Tabla 5

Práctica personal compartida

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	3.0	0.63	2.7	0.95
El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	2.5	0.83	2.8	0.79
El profesorado comparte informalmente ideas o sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3.0	0.63	3.2	0.63
El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	2.8	0.75	2.7	0.67
Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.	3.2	0.75	2.9	0.74
Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	3.2	0.75	3.1	0.88
El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3.0	0.00	2.7	0.82

En esta dimensión (Tabla 6), las puntuaciones muestran acuerdo y totalmente de acuerdo en todas las declaraciones, siendo las más bajas las 40 y 41 en la escuela B, acompañadas de desviaciones altas.

Tabla 6*Condiciones de apoyo: relaciones*

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	3.7	0.51	3.8	0.42
Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	3.7	0.51	3.7	0.48
Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	3.3	0.51	3.1	0.88
El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	3.7	0.51	3.1	0.74
Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3.5	0.54	3.2	0.63

Por otra parte, en la Tabla 7 se puede determinar como la dimensión donde se presentan las medias más bajas a excepción de la declaración 43 en la escuela A, sin embargo, también se presentan desviaciones altas, lo que implica bajo consenso en las opiniones de los participantes.

Tabla 7*Condiciones de apoyo: estructura*

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.	3.3	0.816	2.9	0.74
El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	2.7	1.033	2.8	0.79
Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	2.3	0.816	1.9	0.74
El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	2.7	0.816	1.7	1.06

Finalmente en acceso a fuentes de información (Tabla 8), las declaraciones 47 y 49 para ambas escuelas muestran medias bajas y en la escuela B se presentan medias bajas en las 48 , 51 y 52, aunque con desviaciones altas.

Tabla 8*Acceso a fuentes de información*

Declaraciones	Escuela A		Escuela B	
	M	Ds	M	Ds
El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.	1.7	0.516	2.0	1.05
Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	3.2	0.408	2.7	0.82
La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos.	2.5	0.837	2.8	0.92
Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.	3.2	0.408	3.0	0.67
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.	3.3	0.516	2.9	0.88
La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.	3.5	0.548	2.8	0.92

Derivado del análisis de los indicadores de cada dimensión, se puede concentrar la media por dimensión en cada escuela (ver Tabla 9).

Existe congruencia en la media por dimensión en ambas escuelas, estableciéndose por encima del nivel 3 (de acuerdo) en las dimensiones liderazgo compartido y liderazgo de apoyo; visión y valores compartidos; aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica; y condiciones de apoyo: relaciones.

Por otra parte, también es congruente en las dimensiones práctica personal compartida; condiciones de apoyo: estructura; y acceso a fuentes de información, como posibles áreas de oportunidad para desarrollar los atributos que hagan posible fortalecer a los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje.

Tabla 9

Media (M) por dimensión de las CPA por escuela

Dimensión	Escuela A	Escuela B
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	3.59	3.44
Visión y valores compartidos	3.57	3.38
Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica	3.30	3.31
Práctica personal compartida	2.95	2.87
Condiciones de apoyo: relaciones	3.57	3.38
Condiciones de apoyo: estructura	2.75	2.33
Acceso a fuentes de información	2.89	2.70

A partir del análisis acerca de las dimensiones que constituyen fortalezas en el cuestionario, se relacionan con las dimensiones resultantes de la aplicación de la entrevista de acuerdo con la Tabla 10.

Tabla 10*Fortalezas y áreas de oportunidad en CPA*

Escuela	Fortalezas PLCA-R	Fortalezas Entrevista	Áreas de oportunidad PLCA-R	Áreas de oportunidad Entrevista
Escuela A	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo. Visión y valores compartidos. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica. Condiciones de apoyo: relaciones.	Visión compartida. Oportunidades de aprendizaje continuo. Modelar y hacer crecer el liderazgo.	Práctica personal compartida. Condiciones de apoyo: estructura. Acceso a fuentes de información.	Enfoque en procesos de aprendizaje. Aprendizaje en equipo y colaboración. Cultura de investigación, innovación y exploración. Recolección e intercambio de conocimiento y aprendizajes. Aprendizaje con y desde el ambiente externo.
Escuela B	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo. Visión y valores compartidos. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica. Condiciones de apoyo: relaciones.	Visión compartida. Oportunidades de aprendizaje continuo. Modelar y hacer crecer el liderazgo.	Práctica personal compartida. Condiciones de apoyo: estructura. Acceso a fuentes de información.	Enfoque en procesos de aprendizaje. Aprendizaje en equipo y colaboración. Cultura de investigación, innovación y exploración. Recolección e intercambio de conocimiento y aprendizajes. Aprendizaje con y desde el ambiente externo.

Se encuentra congruencia entre ambos instrumentos al triangular categorías con una imagen convergente, lo que permite disminuir la posible deseabilidad social que se haya podido generar en el primer instrumento (Bolívar-Ruano, 2017). Esta divergencia es denominada en PLCA-R como aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación práctica, la cual aparece como fortaleza, pero en la entrevista, surgieron como debilidades las dimensiones relacionadas a ella, es decir, aprendizaje en equipo y colaboración y enfoque en

procesos de aprendizaje. La razón de la diferencia está en la idea que el aprendizaje entre el profesorado es individual a partir de las necesidades de cada uno y lo consideran colectivo, aunque no lo realicen en conjunto. En cuanto a la relación existente entre las prácticas directivas y la etapa de desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje, se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Dimensiones CPA, prácticas directivas y etapa de desarrollo

Dimensiones CPA	Prácticas directivas	Etapas de desarrollo
Enfoque en procesos de aprendizaje	Reflejo del desarrollo profesional en el trabajo escolar. Definición de resultados esperados. Implementación de estrategias de inclusión y equidad.	Previo a iniciación
Visión compartida	Concertación en construcción de metas y objetivos. Propiciar cultura basada en principios pedagógicos.	Iniciación
Oportunidades de aprendizaje continuo	Promoción del diálogo e intercambio. Relaciones interpersonales armónicas. Reflejo de relaciones en resultados. Congruencia entre ambiente áulico y escolar. Fomento del desarrollo profesional individual y colectivo.	Iniciación
Aprendizaje en equipo y colaboración	Fomento del desarrollo profesional individual y colectivo. Acciones que fomentan el trabajo colaborativo. Procesos de implementación del PEMC. Evaluación y seguimiento del PEMC.	Previo a la iniciación
Cultura de investigación, innovación y exploración	Definición de resultados de aprendizaje. Recopilación de información. Sistematización de procesos. Mecanismos de seguimiento de los procesos.	Previo a la iniciación
Modelar y hacer crecer el liderazgo para el aprendizaje	Implementación del currículo de manera colaborativa. Asegurar calidad de estrategias didácticas en el aula.	Implementación
Recolección e intercambio de conocimiento y aprendizajes	Revisión de logros. Asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones.	Previo a la iniciación
Aprendizaje con y desde el ambiente externo	Propiciar relaciones interpersonales con familias y comunidad. Difusión del PEMC hacia la comunidad. Incorporación de la comunidad en acciones.	Previo a la iniciación

Discusión

Los resultados dan cuenta de la existencia de características que pueden establecer a los centros educativos participantes en fase de iniciación.

Aunque hayan sido desarrolladas a partir de prácticas directivas que no tenían la intención explícita de convertir las escuelas en CPA, establecen condiciones que las hacen aptas para implementarlas, considerando en primer lugar, que se trata de una estrategia de gestión (Guerra, 2019), hacia la reculturización de los centros (Bolam et al., 2005) y como un medio para repensar el trabajo (Krichesky y Murillo 2011 en Krichesky, 2013).

Estas prácticas abarcan la existencia de confianza mutua el establecimiento de condiciones de diálogo e intercambio de ideas, aunque sea de manera informal, además de su reflejo en el desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre el colectivo fortaleciendo los vínculos como condición para construir colegialidad (Eirín, 2018).

Existe además, la construcción concertada de la visión de la escuela a partir de metas y objetivos, así como la planeación colectiva del plan escolar de mejora continua, que privilegia la participación de todos los integrantes en la determinación de las acciones a través de espacios dialógicos y reflexivos gracias a la participación democrática (Mellado et al., 2017).

En cambio, las prácticas directivas que no favorecen y que constituyen un bloqueo para el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje en los centros participantes en la investigación, son la inexistencia de una agenda colectiva de formación continua (Malpica y Navarreo, 2018), en el sentido de establecer necesidades y atenderlas enfocadas en la mejora de los procesos

escolares, ya que lo que se realiza, mayormente obedece a intereses personales que poco tienen que ver con el desarrollo de la organización.

La ausencia de conducción y sostenimiento de los procesos, muestra que se realiza la planeación de acciones, pero no se sostienen con el tiempo (Admiraal et al., 2019), se pierde el enfoque y no existe efectividad en cuanto al logro de las mismas.

Las prácticas directivas no favorecen la recopilación de información que permita la sistematización de procesos y la existencia de información útil para la toma de decisiones, y por ende, carecen de herramientas e instrumentos (Huijboom et al., 2020; Turner et al., 2017).

Sin embargo, conviene rescatar que en estos centros el liderazgo administrativo coincide con el liderazgo docente (Eirín, 2018), lo cual, puede proyectar el desarrollo de capital social (Hargreaves, 2007), como base para el capital profesional en su desarrollo o aprovechamiento.

En cuanto a la falta de información, aún cuando los centros escolares coinciden en que el Consejo Técnico Escolar es un espacio que favorece el trabajo colaborativo, los trabajos que se realizan, giran en torno exclusivamente a las indicaciones de la guía expedida por la autoridad educativa, y los colectivos, no han logrado encontrar sentido a los productos que se generan, porque consideran el enfoque de la información resultante, relacionada más con lo administrativo, esto es, advierten la utilización de la información que se les solicita como un factor de control (Svanbjörnsdottir, 2015).

Los centros escolares del estudio mostraron condiciones operacionales que es posible aprovechar y extender hacia el desarrollo profesional en colectivo con

base en objetivos, procesos y formas de atención comunes orientadas a la recolección de información.

En cuanto a las condiciones organizacionales como tiempo disponible para reunirse y reflexionar en torno a su labor (Consejo Técnico Escolar) y que sus directivos han desarrollado y cuentan con el liderazgo suficiente para orientar el trabajo, por lo tanto, el reto queda constituido por la capacidad para transformar la cultura mediante el desarrollo de liderazgo distribuido.

Uno de los retos encontrados está relacionado con la posibilidad de que el personal de los centros de trabajo tengan oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de manera diferente mediante el aprendizaje continuo en camino a hacerlas más eficaces (Dimmock en Bolívar, 2014), aunque en la práctica emerge que los docentes conservan una visión jerarquizada del sistema.

Otros retos enfrentados son la cultura profesional individualista, la enseñanza definida exclusivamente por el trabajo dentro del aula, reuniones de CTE con agenda ajena al acuerdo del personal, poco o nulo impacto de cursos externos en la práctica docente y un panorama de crecimiento profesional desalentador (Murphy, 2015 en Bolívar Ruano, 2017).

Conclusiones

En suma, los centros escolares requieren fortalecer los vínculos hacia el funcionamiento de la escuela en el sentido de la afirmación de Hargreaves (2007) acerca de una verdadera colegialidad alrededor de dos cuestiones: (1) La participación en la recolección de datos que se conviertan en información para la acción, útiles para analizar, interpretar y promover procesos de cambio sin caer en la estandarización o burocratización de acciones, es decir, generar instrumentos y

herramientas que les ayuden a reflexionar sobre el aprendizaje de manera cuantitativa, pero principalmente, de forma cualitativa para no caer en el instrumentalismo burocrático, promoviendo su uso racional y (2) Promover la corresponsabilidad hacia el exterior de la escuela, con una comunidad inserta en las acciones del plan escolar de mejora continua, de manera activa, sujeta a evaluación por medio de la reflexión para que externen y se busque la atención de sus necesidades con miras y perspectivas a fortalecer su presencia de acuerdo con las proyecciones que se anticipan en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Se trata pues de crear condiciones que faciliten el desarrollo de efectividad, planeadas a partir de lo que hay (Bolívar, 2007), para transformar (Escudero, 2009) entendiendo que los procesos deben ser alimentados y apoyados pero no forzados o entrenados (Hargreaves, 2007), asumiendo que los directivos, deben promover discursos críticos y reflexivos enfocados en la vida escolar para el trabajo colaborativo con los docentes, en un ciclo creativo de aprendizaje mientras profundizan en sus prácticas (Sigurdardottir, 2010).

Es importante dar continuidad a los esfuerzos comenzados por la autoridad educativa federal de México en el ciclo escolar 2019-2020, donde se buscó la sensibilización desde los Consejos Técnicos Escolares acerca de la constitución de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En cuanto a nuevas líneas de investigación relacionadas con el desarrollo de las prácticas que promueven las comunidades profesionales de aprendizaje, sería interesante explorar la compatibilidad entre éstas con los consejos técnicos escolares.

Finalmente, desde una perspectiva cuantitativa, de acuerdo con los resultados del presente estudio, es deseable la realización de investigaciones que permitan generalizar la situación diagnóstica de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en regiones más amplias o en sistemas afines tal vez como precursoras de las comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Admiraal, W., Schenke, W., DeJong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education* , 47 (4), 684-698. DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, significado y medida*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *DfES research report RR637*, University of Bristol. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, Universidad de Granada, Spain. DOI: 10.4471/ijelm.2014.15
- Bolívar Ruano, M. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R. Tesis doctoral*. Universidad de Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/47151>

Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física. *Estudios pedagógicos* , 44 (1), 259-278.

Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte* , 10, 7-31.

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica*. DOI: 10.15359/ree.25-1.4

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (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. DOI: 10.15366/reice2018.16.2.007

Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden*. El caso de una institución educativa estatal del distrito de ate. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead Berkshire, England: Open University Press.

Hernández, M. (2015). *El liderazgo en las comunidades de aprendizaje: voces y experiencias de los directores de centros educativos*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill interamericana 1ª Ed. Ciudad de México.

Huijboom, F., Van Meuween, P., Rusman, E. y Vermeulen, M. (2019). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education*, vol. 46, núm. 5, pp. 751-769. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634630

Kools, M. y Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education working papers*, 137. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5wjgl62b3bvh-en

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.

Malpica F. y Navarreo P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. INNOEDUCA. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, vol. 4, núm. 1, pp. 14-23. DOI: 10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835

Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 42(169). DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363

Ryan, H. (2014). *Development of trust and collaboration between teachers in PLC teams: the roles of teachers, principals and different facts of trust*. Brigham Young University.

Schaap, H. y DeBruijn, E. (2017). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environ Res*. Núm. 21, pp. 109-134. DOI: 10.1007/s10984-017-9244-7

Sigurdardóttir, A. (2010). Professional Learning Community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 54, núm. 5, pp. 395-412. DOI: 10.1080/00313831.2010.508904

Svanbjörnsdóttir, B. (2015). *Leadership and teamwork in a new school: Developing a professional learning community*. Tesis Doctoral. University of Iceland. School of education.

Turner, J., Christensen, A., Kackar-Cam, H., Fulmer, S. y Trucano, M. (2017). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the learning sciences*. DOI: 10.1080/10508406.2017.1381962

Vaillant, (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista eletrónica de educação*, vol. 13, núm. 1. DOI: 10.14244/198271993073