



COMPRESIONES DE LA COLABORACIÓN Y EL DIÁLOGO DOCENTE EN CHILE: IMPLICANCIAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

UNDERSTANDINGS OF TEACHERS' COLLABORATION AND DIALOGUE IN CHILE: IMPLICATIONS FOR SCHOOL LEADERSHIP

Daniela Figueroa Moya ()*
Universidad Finis Terrae

Resumen

Este artículo discute la creciente importancia de la colaboración docente en Chile a través de la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CdA) para el desarrollo profesional docente. Utiliza un enfoque ecológico de la agencia profesional, y se basa en un caso parte de un estudio mayor, que exploró la naturaleza de la colaboración y el diálogo profesional entre docentes. Los resultados indican que, si bien desde la política pública la colaboración se define como crucial para compartir el conocimiento profesional y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para los docentes representa principalmente un medio de ayuda y apoyo mutuo para enfrentar los desafíos de su quehacer y reducir el aislamiento profesional. Sin embargo, en el caso analizado, el rol clave de la directora contribuyó al desarrollo de una CdA genuina, donde el diálogo actuó como un elemento liberador para generar sentido de agencia y potenciar discursos profesionales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Política docente; aprendizaje; relaciones entre pares; liderazgo; aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Daniela Figueroa Moya
Universidad Finis Terrae
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Región Metropolitana
Correo de contacto: dfigueroa@uft.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 10.10.2023
ACEPTADO: 13.03.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1522

In Chile, since 2016, there has been an increasing effort to promote collaboration among educators through the establishment of Professional Learning Communities (PLCs) as a component of their ongoing professional growth. While this approach holds promise from a policy standpoint, a critical inquiry arises: how has this initiative translated into practical application within schools?

This article, grounded in theoretical frameworks from an ecological perspective of teacher agency, delves into a multiple case study examining the dynamics of collaboration and professional dialogue among educators in three Chilean schools that have embraced PLCs. Through detailed analysis, one of the cases sheds light on how educators have implemented collaborative practices, the significance of this process to them personally, and the influence of school leadership on its evolution.

Exploration of official documentation from one of the cases indicates that collaborative teaching is widely recognized as vital for knowledge sharing and enhancing student learning, aligning with educational policy objectives. However, insights gleaned from interviews with educators and administrators suggest that collaboration primarily revolves around seeking mutual support to tackle teaching challenges and mitigate professional isolation. Notably, student learning outcomes often take a back seat in these collaborative endeavours, as the focus tends to centre on meeting the professional needs of educators, fostering a sense of belonging within the school community.

Furthermore, the study underscores the transformative impact of PLCs, both formal and informal, in cultivating collaborative spaces and facilitating professional development among educators. Dialogue emerges as a powerful tool, empowering educators to assert their agency and contribute to discussions on pedagogy and learning strategies.

The role of school leadership emerges as pivotal. A leadership approach characterized by flexibility and collaboration is found to foster a sense of community among educators, even in challenging circumstances. In essence, for PLCs to thrive in Chilean schools, it is imperative to cultivate high levels of trust and leadership that

embrace professional innovation and value the diverse perspectives and skills of educators. These elements are crucial for driving meaningful improvements in educational practices.

By critically examining the conventional understanding of PLCs, this research endeavours to elevate the discourse surrounding professional collaboration, particularly in a cultural context where individualism prevails, potentially hindering the restoration of trust within school communities. Consequently, this article seeks to amplify the voices of educators, providing policymakers with insights into the inner workings of PLCs. A nuanced understanding of contextual influences on PLCs could inform the development of adaptable policies tailored to the unique needs of each educational community. Moreover, it is essential for teacher training initiatives in Chile to prioritize concepts of professional agency and school leadership within both initial and ongoing professional development programmes.

Keywords: Teaching Policy; Learning; Peer Relations; Leadership; Lifelong Learning.

1. Introducción

La idea de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CdA) se ha establecido firmemente en la discusión sobre la mejora escolar y el desarrollo de capacidades. Si bien no existe una definición conceptual ni metodológica universal de las CdA, la literatura coincide en que se trata de grupos de profesionales que, a través de un diálogo sostenido, trabajan colaborativamente en un propósito compartido con enfoque en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Brodie, 2019; Doğan & Adams, 2018; Stoll, 2011; Stoll et al., 2006; Vescio & Adams, 2008). Las CdA se sustentan en el desarrollo profesional de los docentes participantes, priorizando la construcción conjunta de conocimientos a través de un proceso recursivo de indagación que favorezca sus prácticas (Ávalos & Bascopé, 2017; Stoll, 2011; Vescio & Adams, 2008).

Si bien el aprendizaje que se genera en una CdA no es replicable en otros contextos educativos (Ávalos & Bascopé, 2017), existe evidencia sustantiva sobre los efectos de las CdA en el aprendizaje de los docentes y el desempeño de los estudiantes (Brodie, 2019; Doğan & Adams, 2018). A partir de una revisión de diferentes estudios sobre los efectos de las CdA en las escuelas donde se implementan, Doğan y Adams (2018) concluyen que la participación de los docentes en una CdA ayuda a mejorar sus prácticas, en función de la disponibilidad de recursos que surjan en este espacio de trabajo y el apoyo brindado por los facilitadores dentro del mismo.

En Chile, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores del Ministerio de Educación (Mineduc, 2020), establecen que “el director instaure en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa” (p.17). Así, aunque directores deben liderar las acciones para promover el trabajo colaborativo, los docentes tienen un papel clave en esta implementación.

En el reconocimiento de la importancia de la formación profesional continua de los docentes para la transformación educativa, en 2016 el Gobierno chileno puso en marcha la Ley 20.903 que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), con el objetivo de

contribuir a la mejora continua del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la inclusión educativa. (Art. 11)

Así, la ley destaca un vínculo entre la reflexión, la formación y la colaboración profesional como aspectos claves vinculados a la mejora. En el marco de esta conexión, el concepto de agencia profesional cobra relevancia, pues, en el caso de los docentes, se refiere a su capacidad para tomar decisiones sobre sus prácticas educativas, actuando con un propósito y de manera

constructiva, y así orientar su crecimiento profesional y contribuir a la mejora educativa (Guoyuan, 2020).

Desde la perspectiva ecológica, la agencia se entiende como un fenómeno que surge de las condiciones en las que se ejerce donde interactúan los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y el contexto, de modo que no es algo que el individuo posee, sino algo que hace o logra en una situación desafiante específica (Jenkins, 2019; Priestley et al., 2015). Así, los docentes son productores de experiencias y modeladores de los acontecimientos que suceden en su vida profesional, intentando incidir en aquellas cosas que creen que los acercan a un futuro deseado o les impiden alejarse del mismo. Por su parte, los determinantes contextuales cambian constantemente y varían en la presión e influencia que ejercen sobre los docentes.

En el caso chileno, la agencia profesional docente se ha vinculado a su ejercicio en las CdA, en tanto tienen el potencial de permitir a los docentes ser agentes de cambio en permanente análisis de su ejercicio profesional (Bustos et al., 2023; Cabezas et al., 2021), cuando estos logran, efectivamente, acceder al conocimiento, reconstruirlo de manera colectiva y tomar decisiones desde la discusión y colaboración hacia soluciones que les hacen sentido (Ávalos & Bascopé, 2017; De la Vega Rodríguez, 2021; Nolan & Molla, 2017).

Para que lo anterior ocurra, es fundamental que la reflexión se sustente en conversaciones profesionales profundas y desafiantes, en ambientes de respeto y confianza para el entendimiento y que permitan la transformación mutua (Hargreaves & O'Connor, 2018; Lofthouse & Hall, 2014) y la coconstrucción de conocimiento en base a intereses comunes (Duarte, 2018; Guoyuan, 2020). Es así como el diálogo profesional es parte de los principios básicos que sostienen el profesionalismo colaborativo y el desarrollo de agencia profesional docente como parte de una cultura de mejora (Bustos et al., 2023). Según Freire (2003), el diálogo se presenta como un espacio abierto a diferencias de perspectivas, ya que la tensión de la discusión que se genera responde a las propias opiniones de los participantes, deseo y necesidad de aprender, pero no a la falta de igualdad de condiciones para discutir (Freire, 2003; Lofthouse & Hall, 2014). Así, la participación efectiva en instancias de diálogo permite la democratización y transformación del conocimiento para que se produzca el aprendizaje.

Por su parte, Daly y sus colegas (2014) afirman que es relevante cultivar una cultura donde se sostengan las interacciones recíprocas para intercambiar conocimientos, asegurando que existan estructuras que lo permitan, por lo que los líderes juegan un papel fundamental. En este sentido, la agencia profesional de directores es un facilitador del capital social que puede desarrollarse en una CdA, en la medida que pueden promover diferentes tipos de prácticas colaborativas (Coburn & Russell, 2008; Minckler, 2014). Así, los líderes escolares pueden influir en las redes informales de docentes, convirtiéndolas en formales, facilitando el desarrollo de su estructura, el acceso a la experiencia y la profundidad de la interacción (Coburn & Russell,

2008), adaptándose a las circunstancias diversas y validando intereses y necesidades de los miembros que están desarrollando su sentido de pertenencia a una CdA (Riley, 2013, 2019). Considerando que en Chile el fomento del desarrollo de CdA para promover la colaboración y el diálogo es reciente, y que surge en respuesta a una política obligatoria, es interesante explorar cómo estas iniciativas, que pretenden ofrecer más autonomía a las escuelas en la toma de decisiones, realmente funcionan en la práctica.

Para explorar la naturaleza de las CdA es fundamental centrarse en los procesos de comprensión e implementación de dichos programas por parte de la comunidad escolar. También es importante examinar el papel de los directores, dada su influencia en el eventual éxito o el fracaso de las CdA. Así, el propósito de esta investigación es comprender dos ideas importantes: por un lado, cómo los miembros de la comunidad escolar han entendido la colaboración y han dado sentido a las políticas propuestas para crear su propia forma de ser una CdA, y por otro, cómo la directora ha respondido al desarrollo de dichos programas desde sus enfoques de liderazgo.

2. Metodología

Esta investigación se centra en la colaboración y el diálogo profesional docente en Chile. Explora cómo los profesores entienden estas ideas como parte de nuevas CdA, qué tiene sentido para ellos en términos de colaboración profesional y cómo los directores influyen en la forma en que se produce esta colaboración en la práctica. Se centra en uno de tres casos analizados en el contexto de una investigación anterior, que ha sido seleccionado intencionalmente para dar cuenta de cómo ciertas prácticas de liderazgo tienen el potencial de contribuir al desarrollo de CdA genuinas y que propicien el desarrollo profesional docente.

Inmersa en el paradigma cualitativo, esta investigación se estructura como un estudio de caso, entendido como un enfoque de diseño flexible: una estrategia empírica que utiliza múltiples fuentes para investigar el contexto de la vida real (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Considerando que este estudio busca comprender cómo los modos de colaboración y diálogo profesional propuestos desde la política son contextualizados y puestos en práctica en un espacio educativo, un estudio de caso ofrece la posibilidad de observar profundamente no solo una unidad limitada (Stake, 2005), sino también algunos aspectos integrados de ella (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013).

Siendo el propósito investigar una realidad escolar y las percepciones de los actores clave que viven ese escenario, esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo (Yin, 2018), pues si bien el desarrollo de espacios de colaboración y diálogo profesional docente en Chile es un área poco conocida que necesita mayor exploración (Ávalos & Flores, 2021; Ávalos & Bascope,

2017; Cabezas et al., 2021), la intención de este estudio es también proporcionar una descripción profunda de cómo esos procesos de implementación se llevan a cabo en la práctica.

Como ya se mencionó, el caso presentado en este artículo corresponde a uno de tres casos analizados en una investigación mayor. En 2016, al momento de la realización de este estudio, y como parte de los criterios de selección de casos, la escuela seleccionada se encontraba implementando la colaboración docente como parte de su marco institucional, establecido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y también como parte de sus acciones de mejoramiento escolar, definidas en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

En cuanto a sus características, el centro educativo seleccionado corresponde a una escuela básica municipal en Santiago de Chile. Al momento de la recolección de datos, contaba con una matrícula de poco más de 500 estudiantes, había sido clasificada como una escuela de estrato socioeconómico bajo de acuerdo con las categorías de SIMCE, con un alto índice de vulnerabilidad escolar y una categoría de desempeño medio-bajo según el reporte de la Agencia de Calidad de la Educación. Sus resultados SIMCE en Lenguaje y Matemáticas se encontraban por debajo del promedio nacional, tanto para cuarto como para sexto básico, mientras que en los indicadores de clima y convivencia escolar y participación y formación ciudadana se encuentran también bajo el promedio nacional, con la excepción del sexto año de educación básica, que se encontraba levemente por sobre este promedio.

Teniendo en cuenta las críticas hacia los estudios de casos, para abordar la posible falta de rigor al establecer las declaraciones lógicas necesarias para los estudios de casos como investigación empírica, Yin (2018) propone diferentes tácticas para garantizar la validez y confiabilidad interna y externa de los diseños de investigación de estudios de casos, incluido "identificar los procedimientos operativos correctos para los conceptos que se estudian; definir el dominio al que se pueden generalizar analíticamente los hallazgos de un estudio y demostrar que las operaciones de un estudio se pueden repetir con los mismos resultados" (p. 40). En particular, en este estudio, los conceptos de "Comunidades de Aprendizaje Profesional", "Agencia Profesional Docente", "Diálogo Profesional" y "Liderazgo Escolar" se han definido considerando teorías e indicadores previamente desarrollados que puedan hacerlos observables en la práctica.

Respecto a la imposibilidad de hacer generalizaciones a partir de los estudios de caso, aunque están contextualizados y sus conclusiones se aplican principalmente a la situación específica analizada, los resultados entre casos pueden replicarse si respaldan una teoría previamente desarrollada (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2018). En la misma línea, Stake (2005) sostiene que los investigadores que realizan estudios de caso, aunque no buscan hacer generalizaciones, "describen los casos en una narrativa descriptiva suficiente para que los lectores puedan experimentar indirectamente lo que sucede y sacar conclusiones (que pueden diferir de las

[conclusiones] de los investigadores” (p. 141). Así, en este estudio se busca profundizar en la comprensión de un caso específico con el objetivo de contribuir tanto a generalizaciones analíticas del desarrollo de la colaboración docente y el diálogo profesional en las instituciones educativas chilenas, como al reconocimiento detallado de los aspectos que influyen en los resultados, incluyendo aquellos que puedan ser inesperados, de estos procesos de desarrollo. Con el fin de establecer el criterio de rigor de triangulación, esta investigación busca “reducir la probabilidad de malas interpretaciones mediante el uso de diferentes fuentes para identificar diferentes maneras en que se ve el fenómeno de estudio” (Stake, 2005, p. 148). En particular, se realizaron análisis de documentos y entrevistas en profundidad tanto a docentes como a la directora del centro educativo. Estos métodos han sido seleccionados porque han sido utilizados en investigaciones relacionadas con los conceptos de este estudio. En particular, las investigaciones sobre CdA, creación de sentido de las políticas educativas y liderazgo escolar utilizan principalmente entrevistas para recopilar información sobre las percepciones de los participantes.

El método elegido para analizar los datos recopilados es el “Análisis Temático” (AT), que se utiliza ampliamente como “un enfoque analítico y una estrategia de síntesis” en la investigación de estudios de casos (Lapadat, 2010, p. 927). Específicamente, el AT es “una búsqueda de temas que emergen como importantes para la descripción del fenómeno” (Fereday & Cochrane, 2006, p. 3). Requiere una lectura cuidadosa de los datos en un intento de identificar patrones emergentes de significado cultural (Fereday & Cochrane, 2006) que se codifican y organizan según temas y luego se interpretan “buscando puntos en común, relaciones, patrones generales, construcciones teóricas o principios explicativos” (Lapadat, 2010, p. 926).

Boyatzis (1998) explica que el AT es un medio que tiene cinco finalidades elementales: ver; encontrar relaciones; analizar; observar un caso sistemáticamente; y cuantificar información cualitativa. Todas estas características hacen de la AT una buena estrategia para centrarse en la interpretación de los datos, ya que la organización de la información ayuda a darle sentido (Lapadat, 2010).

La ética de la investigación es un tema que merece especial atención. En diseños flexibles como el que sustenta este estudio, donde es difícil anticipar los problemas relacionados con el proceso de investigación, establecer principios de compromiso con la ética es crucial para garantizar la integridad y transparencia de la investigación, no solo en su etapa de propuesta sino durante todo el proceso (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Se han considerado diferentes elementos para que esta investigación sea ética. En primer lugar, se presentó una solicitud formal a la institución educativa y a las y los participantes de forma individual, con el fin de informarles del proyecto y obtener la aprobación para cooperar en todas las etapas de la investigación que

impliquen su participación. Los participantes que voluntariamente aceptaron participar en el estudio tienen garantizado el anonimato y la confidencialidad de la información que han entregado. Además, se les mantuvo informados sobre los avances de la investigación durante todo el proceso.

3. Resultados

3.1 Revisión de documentos

Para el caso presentado en este artículo se revisaron cinco documentos oficiales: el PEI, el PME, el Marco de la Buena Enseñanza, el Programa de Integración Escolar (PIE) y la Nueva Política Nacional para el Desarrollo Profesional Docente. Cada documento fue revisado inductivamente para determinar categorías emergentes y crear un primer marco de codificación, que pudiese orientar el posterior análisis de las entrevistas. Sin embargo, se utilizaron los conceptos claves de colaboración docente y diálogo para orientar este proceso y centrar la búsqueda de información relevante para los propósitos de la investigación.

La revisión de documentos reveló la existencia de ciertos patrones que explican el marco político en el que se define la colaboración docente en Chile, no solo en la agenda normativa nacional, sino también en el nivel local de las escuelas. Así, se obtuvieron cinco categorías principales: Trabajo colaborativo, Participación, Mejora del aprendizaje, Desarrollo profesional, y Convivencia y Diversidad.

3.2 Entrevistas

Las entrevistas se codificaron inicialmente con base en los 5 temas principales que emergieron en el análisis de documentos. No obstante, la lectura inductiva de las mismas arrojó nuevos códigos importantes que coincidieron con algunos de los hallazgos de la revisión de documentos. El criterio para seleccionar estos códigos fue el número de referencias –más de 80 veces– y la cantidad de entrevistas en las que fueron mencionados –más de 5 entrevistas por cada caso–.

Así, se configuraron nuevas categorías de análisis en busca de temáticas, las cuales fueron abordadas de manera distintiva en cada caso. Es interesante notar que, si bien Colaboración fue el código más importante no solo en los documentos sino también en las entrevistas, de los siguientes cinco, tres coinciden con subcategorías que surgieron de los documentos oficiales de la escuela: Sentido de Pertenencia, Liderazgo y Convivencia. Los otros dos códigos, si bien fueron abordados de alguna manera en el PEI y PME, surgieron con mayor énfasis en las entrevistas,

convirtiéndose en temas que brindaron nuevas perspectivas para ver las formas en que los participantes entienden la colaboración y el diálogo profesional: Comunicación y Relaciones.

3.2.1 Colaboración

Los entrevistados relacionan la colaboración con cuatro aspectos fundamentales: apoyo mutuo, ayuda, intercambio de conocimientos y desarrollo profesional. Cuando hablan de apoyo mutuo, se refieren a cierto grado de incondicionalidad para “estar ahí” para los demás, independientemente de si están de acuerdo con sus ideas. Esto implica respetar y evitar “hacer daño” a un colega, y es parte de la identidad de la escuela.

Esta actitud de apoyo conecta con la idea de empatía, ya que muchos profesores intentan ponerse en el lugar del otro para poder apoyar eficazmente sus necesidades. Esta forma de actuar se relaciona directamente con el concepto de ayuda, ya que esta comunidad docente cree que la colaboración implica ayudar a los demás. Para ellos existen dos líneas de ayuda: una de carácter más personal y otra más profesional. En la primera, los docentes se preocupan por el bienestar de sus compañeros, ayudándolos si enfrentan dificultades familiares. En la segunda, se considera no solo brindar ayuda, sino también solicitarla cuando falta alguna estrategia o recurso pedagógico.

En términos profesionales, estos docentes valoran positivamente la posibilidad de compartir conocimientos en instancias formales e informales con colegas. Se trata de ayudar a resolver dudas y validar profesionalmente a otros profesores y su experiencia. Asimismo, los docentes comparten estrategias tanto disciplinarias como didácticas, así como otras para abordar problemas de conducta de los estudiantes o dificultades con los padres. Para ellos, “el trabajo colaborativo no se trata solo de juntarnos y ver qué vamos a hacer, sino también cómo lo vamos a hacer” (C1, E4, Q10). Así, en esta escuela, “nadie afronta nunca nada solo” (C1, E6, Q4), y los docentes discuten diversos aspectos de su trabajo en busca de apoyo concreto para superar las dificultades de diversa índole que surgen en su trabajo diario. Se trata de socializar experiencias y compartir diferentes perspectivas en busca de complementarlas con otras diferentes.

En este sentido, la visión de colaboración valora positivamente la diversidad de opiniones ya que permite a los docentes hacer más efectivas sus intervenciones pedagógicas. La posibilidad de compartir conocimientos y estrategias con otros profesionales ha enriquecido a esta comunidad escolar, que considera al equipo de PIE como aliado dentro y fuera del aula en el trato con los niños con NEE y sus familias.

Al hablar de tipos de colaboración, los docentes coincidieron en que cuentan con instancias formales de colaboración muy solidarias en la escuela, donde pueden discutir profesionalmente

en un ambiente seguro. Para ellos son instancias efectivas, pero a veces la falta de tiempo juega en contra de lograr todos los propósitos iniciales de las reuniones. Las instancias informales también son valoradas y consideradas efectivas por diversos docentes.

Finalmente, en cuanto a las estructuras para colaborar, los docentes valoran mucho tener tiempo protegido y lugares adecuados para reunirse. Saben bien que esto no es baladí y lo agradecen.

3.2.2 Comunicación

La comunicación hace referencia al diálogo, a tener una visión compartida y a la reflexión profesional. El diálogo es una práctica fomentada por la directora de la escuela, quien asume una actitud abierta a las sugerencias que los docentes puedan brindar para mejorar cualquier propuesta. Para ella, la posibilidad del diálogo enriquece a la comunidad, porque de esta manera es posible llegar a consensos con participación, y donde se reflejan y valoran las opiniones diversas.

La comunicación a través del diálogo implica también una actitud receptiva por parte del profesorado a recibir críticas constructivas sobre su trabajo. Como consecuencia de esta apertura al diálogo, la comunicación entre los docentes y la directora y el equipo directivo se basa en una visión compartida, donde la libertad de expresar opiniones diversas ofrece la posibilidad de aprender de los demás y dar cuenta de lo que cada uno sabe. De esta manera, se produce una construcción colectiva de conocimiento que apoya la toma de decisiones en la escuela, y que hace que los docentes se sientan parte de una comunidad orientada hacia un objetivo común, donde todos “reman para el mismo lado” (C1, E3, Q3)

Si bien se entiende que cada uno juega un rol diferente, la comunicación horizontal y abierta ayuda a validar el rol que desempeña el director como líder. En palabras de una docente: “Aquí no hay jefes, tenemos líderes y como esa líder tiene un objetivo muy claro, nos ha hecho ver a todos el mismo objetivo” (C1, E4, Q22)

Sin embargo, un aspecto complejo en el marco de la comunicación en esta escuela tiene que ver con la manera de entender la reflexión profesional. Si bien los docentes tienen espacios para dialogar y comunicar abiertamente sus ideas, estos no son suficientes: falta tiempo y, por lo tanto, la propia reflexión suele reducirse a dos áreas principales: la conducta y los problemas de aprendizaje.

Esta limitación de la reflexión por falta de tiempo resulta muy desmotivadora para los docentes, quienes muchas veces se sienten cansados y consumidos por la excesiva carga de trabajo en el aula, dejando de lado la posibilidad de plantear nuevas ideas para el debate.

Otra dificultad tiene que ver con la falta de comunicación con las familias. Varios profesores entrevistados afirman que los padres no están dispuestos a escuchar a los profesores ni a asistir a reuniones informativas en la escuela.

3.2.3 Relaciones

En cuanto a las relaciones, la mayoría de los participantes de este caso considera que comparten relaciones positivas entre sí. Como comunidad, han generado confianza y seguridad en sí mismos, por lo que se sienten valorados y seguros para hablar libremente. Los docentes perciben que esta es una característica identitaria de la escuela, donde a pesar de las dificultades del contexto, se sienten satisfechos de trabajar. Hay un ambiente acogedor que les hace querer estar allí: “Hay buena conversación, nos llevamos bien, tratamos de entendernos y tenemos un buen clima, y tratamos de gestionar un buen clima, así que esto es muy bien” (C1, E8, Q14).

Esta particularidad de llevarse bien con todos también viene dada por una conexión basada en la cordialidad y el buen trato independientemente del rol que se cumpla. En este sentido, los participantes en este caso afirman que la comunidad escolar es como una familia. Este ambiente familiar se basa en el respeto y la cercanía y confianza que los docentes y directivos sienten entre ellos y hacia los estudiantes. Estar alineados en torno a un objetivo común los ayuda a mantenerse unidos, incluso cuando puedan tener diferencias de opinión. Al preguntarle a una profesora cómo definiría la escuela, su respuesta fue: “En una palabra, como familia. Porque todos somos uno. Y puede ser como un equipo que siempre está dispuesto a querer mejorar la calidad del aprendizaje de nuestros estudiantes” (C1, E4, Q17). En este entorno familiar, los docentes ven a los alumnos como su responsabilidad más allá de lo pedagógico, y siempre, considerando sus circunstancias personales, buscan “sacarlos adelante de una manera u otra” (C1, E4, Q17).

Para la directora, este sentido de familia es clave para el buen funcionamiento de la escuela. Al respecto, dice: “Estoy convencida de que las relaciones interpersonales, no solo profesionales, sino también informales y cercanas como personas, influyen en la calidad del trabajo que se realiza” (C1, E1, Q15). Sin embargo, también destaca que, como en las familias, aunque hay cariño, también hay desacuerdos entre los miembros.

Es interesante notar que esta escuela como familia incluye a la directora, docentes, personal administrativo y estudiantes, pero las familias de los estudiantes no forman parte de ella. Esto se debe a que ha sido muy difícil establecer una relación positiva con ellos. Por lo tanto, resulta desafiante lograr que los padres y tutores sientan la necesidad de contribuir con esta familia que representa la escuela.

3.2.4 Pertenencia

En este caso, el principal aspecto que define el sentido de pertenencia de los entrevistados a la escuela es la unión que tienen entre ellos, sintiéndose parte de un proyecto que los identifica y valida. Los profesores tienen un gran compromiso con la escuela, y especialmente con los alumnos. Esta mirada está relacionada con el sentido familiar que tiene esta escuela y que identifica a la mayoría de los entrevistados. Para uno de ellos, tiene que ver con el deseo de permanecer en este lugar cómodo y familiar: “Hay una sensación de permanencia desde el punto de vista personal, y también desde el punto de vista del compromiso... Siempre quise trabajar en un colegio como este, donde siento que pertenezco” (C1, E5, Q28).

Otro factor relevante para pertenecer a la escuela está relacionado con el tiempo que los entrevistados llevan trabajando allí. Sobre el mismo punto, varios docentes expresan que han permanecido en esta escuela por elección, aun cuando han tenido otras ofertas atractivas. Así, la pertenencia responde también a la opción de estar allí. Esto también habla de sentirse cómodos. Los profesores de esta escuela declaran que disfrutan de la compañía de sus colegas y aprecian el ambiente de trabajo amigable y solidario que tienen. Así, los docentes pueden identificarse con el grupo, motivándose a dialogar y compartir sus experiencias.

Finalmente, en esta escuela la pertenencia también tiene que ver con la confianza. La posibilidad de confiar en el otro es algo que los entrevistados distinguen como una característica especial de esta escuela, donde no solo se valora su voz profesional, sino que también tienen el espacio para decir lo que realmente piensan sin sentirse juzgados o en zona de peligro por ser disidentes. “Todos tenemos un sello, que al fin y al cabo se puede confiar en los demás, y eso es lo que nos marca, en definitiva, y lo que nos diferencia de los demás. Y la verdad es que da gusto formar parte de un colegio así” (C1, E3, Q9).

3.2.5 Liderazgo

En este caso, los participantes perciben que el liderazgo relacionado con la colaboración y el diálogo profesional en la escuela se expresa en tres características distintivas: Apertura, Creación de Espacios y Presencia.

En cuanto a la apertura, los profesores valoran que tanto la directora como el equipo directivo “han sido súper abiertos para que vayas a la oficina y hables con ellos de cualquier cosa que te preocupe, hay confianza para hacerlo y saber que lo vas a hacer” (C1, E5, P36). Esta posibilidad de hablar directamente y sin miedo es algo a lo que los profesores no parecen estar acostumbrados.

Para los docentes, la apertura significa respeto a su rol como profesionales de la educación, donde la directora los valida permanentemente, no solo escuchando sus ideas, sino también apoyándolas para que los docentes las pongan en práctica. Esta manifestación de confianza hacia el rol docente permite desarrollar instancias colaborativas efectivas, que no necesariamente responden a un mandato, sino que surgen de los intereses y necesidades profesionales de los docentes.

La directora supone que esta confianza de los profesores se ha visto favorecida por su voluntad de dialogar frente a la imposición de ideas: “Yo diría que lo que más impacta es el hecho de hablar con la gente, de forma práctica, en el diálogo. No se trata solo de llamar a un profesor a la oficina y contarle lo que pasó con esto” (C1, E1, P27).

Cuando hablan de creación de espacios, los docentes afirman que la directora les da libertad de acción para lograr los objetivos de la escuela: un aspecto relevante es que la creación de espacios implica que se brinden estructuras para la colaboración, como tiempo y un espacio para reunirse. Así, los docentes demuestran una valoración positiva del papel que la directora ha jugado en la creación de espacios colaborativos, ya que las características de su liderazgo facilitan el surgimiento de la creatividad profesional de los docentes, quienes participan activamente tanto en la propuesta como en la toma de decisiones en el proceso. Ante esto, una de las entrevistadas declara: “Creo que la directora ha favorecido varias cosas importantes, en el sentido de, por ejemplo, la autonomía o la confianza, que es un aspecto importante a la hora de colaborar” (C1, E8, Q29).

3.2.6 Convivencia

En cuanto a la convivencia, el primer punto mencionado se refiere al ambiente laboral en el que los docentes desempeñan su labor. Como ya se ha comentado en otras categorías explicadas, esta escuela tiene un buen ambiente de trabajo, donde, en palabras de un profesor, “las cosas malas se pueden discutir y las buenas se pueden celebrar” (C1, E2, P36). Así, el apoyo mutuo que caracteriza a este grupo de docentes favorece el desarrollo de buenas relaciones interpersonales, donde tienen el espacio para conmemorar fechas importantes y realizar celebraciones. Asimismo, la cordialidad y el compañerismo contribuyen a las buenas relaciones entre docentes, además de crear un espacio seguro para la conversación. Esta sensación de seguridad se relaciona con el ambiente familiar que los docentes mencionan al describir sus relaciones, ya que perciben un ambiente receptivo a la diversidad y donde el trabajo, aunque estresante y a veces sobrecargado, se vuelve placentero.

Un último punto se refiere a los conflictos que están presentes en la vida escolar de este caso. Los llamados “conflictos positivos” se refieren a la posibilidad de poder plantear puntos de

residencia o estar en contra de la corriente principal. En palabras de la directora, los conflictos negativos surgen al intentar conectar con las familias, aunque más que conflictos son problemas de distanciamiento que complican el trabajo de los docentes.

4. Discusión

Este caso muestra una relación coherente entre lo que se dice en los documentos oficiales sobre colaboración y diálogo profesional y las percepciones de los entrevistados. Esta es una escuela donde los profesores sienten que pueden colaborar genuinamente en términos profesionales con sus colegas. Para los miembros de esta comunidad, la colaboración responde a instancias formales e informales donde pueden encontrar apoyo mutuo a través del diálogo profesional.

Esta perspectiva no resalta de manera directa la mejora escolar como un elemento del trabajo colaborativo, sino que se enfoca más en las responsabilidades de los docentes al formar parte de una CdA. Como señalan Vescio y Adams (2008), las CdA tienen como objetivo el aprendizaje profesional a través de la práctica reflexiva. Sin embargo, ¿cómo tener la certeza de que los docentes están ejerciendo una reflexión profesional sobre estos espacios? En este caso se destaca el Desarrollo Profesional como un proceso continuo de aprendizaje que profundiza en una mejor cualificación y actualización de conocimientos. La literatura es consistente al señalar que para que una instancia colaborativa sea efectivamente una comunidad de aprendizaje, los temas discutidos en ella y el aprendizaje generado deben ser significativos para sus miembros y no impuestos externamente (Ávalos & Bascopé, 2017; Ávalos & Flores, 2021; De la Vega Rodríguez, 2021; Nolan & Molla, 2017), algo que ciertamente sucede en este caso.

Por otra parte, la directora valora las contribuciones de los docentes, brindándoles oportunidades de colaborar de manera formal e informal. Está abierta a aceptar la diversidad de opiniones, y está constantemente presente en reuniones y acompañando a los docentes en las aulas, a pesar de que el enfoque del CDA está en las necesidades de los estudiantes más que en su aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, ¿se puede argumentar que esta CdA no es genuina? ¿Deberían los docentes centrarse en los resultados de los estudiantes para colocar el aprendizaje de los estudiantes en el centro del CdA? Bueno, ciertamente no. Lo que se argumenta aquí es precisamente que una definición de CdA, aunque muy contextual, debería considerar ideas relacionadas con el liderazgo y la agencia como aspectos clave para que una CdA funcione bien.

Si consideramos la agencia como un fenómeno colectivo determinado por condiciones estructurales, podríamos pensar que los docentes chilenos están perdidos en el camino del desarrollo de CdA efectivas. Sin embargo, desde el punto de vista ecológico, los docentes pueden

hacer esfuerzos conscientes para resistir las condiciones perjudiciales del contexto, desarrollando la capacidad de enfrentar circunstancias complejas de su entorno e influir en la forma en la que este funciona, a partir de sus visiones y conocimiento profesional (Bustos et al., 2023; Guoyuan, 2020).

La agencia se define como el resultado de la interacción de sus capacidades y el espacio agenciales que pueden compartir con otros docentes. Entonces, independientemente de si la colaboración es formal o informal, si los docentes actúan con un propósito, pueden crecer profesionalmente y mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante una enseñanza de calidad (Bustos et al., 2023; Guoyuan, 2020). En este caso, los docentes ciertamente tienen un propósito que los motiva a contribuir a su proyecto escolar. Este propósito se refleja en lo que define su sentido de pertenencia a la escuela, que a su vez está influenciado por el enfoque de liderazgo del director.

La perspectiva ecológica de la agencia resalta la importancia tanto de los esfuerzos individuales como de los recursos disponibles. No significa tener autonomía en ambientes positivos sino alcanzar metas en situaciones desafiantes (Jenkins, 2019; Priestley et al., 2015). En este caso, los docentes tienen que lidiar con entornos muy complejos, pero se han fortalecido redes donde comparten valores e ideas, desarrollando una cultura colaborativa de confianza y valoración de la diversidad. Así, aun cuando la colaboración se orienta hacia el aprendizaje de los estudiantes, se basa principalmente en sus carencias sociales y emocionales. Los profesores declaran que pertenecen a la escuela porque están ahí para los estudiantes. De hecho, los estudiantes se han convertido en la principal motivación de estos docentes para formar parte de un espacio colaborativo. Los estudiantes son el principal factor que crea un sentimiento de pertenencia en los docentes y también el tema sobre el que más discuten y dialogan.

La posibilidad de tener conversaciones significativas es algo que los docentes consideran clave para sentir que sus voces profesionales son escuchadas y consideradas efectivamente en la comunidad escolar. Desde la perspectiva freireana de educación y diálogo, en un contexto como el chileno la posibilidad de discutir permite a los docentes articular teoría y práctica (Duarte, 2018). Al emerger en espacios confiables y seguros, el diálogo tiene propósito y puede ser un lugar para el encuentro respetuoso de diferentes perspectivas (Lofthouse & Hall, 2014). Así, la posibilidad de sostener un diálogo profesional motiva a los docentes a alzar la voz, a hablar libremente sobre educación de manera significativa como los expertos que son y transformar efectivamente sus prácticas docentes para mejorar (Cabezas et al., 2021).

De esta forma, cobra relevancia el tipo de liderazgo en relación con la construcción de una CdA. Como sostienen Riley y Stoll (2005), un líder que ejerce un liderazgo eficaz es aquel capaz de adaptarse a las circunstancias que lo rodean, teniendo siempre presente a todos los miembros

de la comunidad escolar y sus necesidades e inquietudes. Así, los directores juegan un papel fundamental en el desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes a una comunidad educativa (Riley, 2013). Considerando que cada escuela tiene su propia estructura, cultura e identidad, y la importancia del sentido de pertenencia para la colaboración y el diálogo profesional en Chile, el concepto de Liderazgo de Lugar (Riley, 2013, 2019) ofrece una perspectiva interesante y una comprensión más profunda de las CdA y sus modos de funcionar.

Este tipo de liderazgo está completamente ligado al sentimiento de pertenencia como un aspecto dinámico, moldeado por factores relacionales, culturales, históricos, geográficos y contextuales (Riley, 2013, 2019). Así, la pertenencia está influenciada por factores internos y externos que inciden en los componentes que la incorporan: subjetividad, reciprocidad, dinamismo y autodeterminación (Dunleavy & Burke, 2019). En la CdA analizada, la subjetividad se expresa en el deseo de sentirse valorado y respetado en un grupo; la reciprocidad se entrega a través de la instancia colaborativa que acoge a los docentes, pero que también se transforma en las interacciones dialógicas de manera dinámica y fluida. Finalmente, la opción de los docentes de unirse o no a un grupo determinado, lo que genera confianza y sentido de pertenencia, habla de su autodeterminación (Dunleavy & Burke, 2019).

Existe acuerdo en que la forma en que los directores llevan a cabo sus tareas impactará en el desarrollo de la gestión escolar y en el éxito del aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, la relación que puedan tener con las CdA también tendrá un efecto directo en su desarrollo y en la comprensión de lo que deben hacer y/o trabajar en las mismas. Es aquí donde entra la importancia de que las CdA se construyan por y para el trabajo docente, asegurando que en su estructura se tenga en cuenta la representatividad y el respeto a la diversidad de voces que puedan existir, porque si bien los objetivos y la medición del éxito de las CdA son impuestos por personas externas, y los docentes tienen que rendir cuentas ante ellas, el desarrollo de su agencia será limitado (Nolan & Molla, 2017).

Los líderes educativos serían los encargados de crear estos lugares de pertenencia, tanto para sus estudiantes como para los docentes y toda la comunidad que rodea la escuela, identificando aquellos espacios significativos en el establecimiento tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, para el bienestar, y donde las personas desarrollen el sentido de sí mismos (Riley, 2019). Para lograrlo, es necesario que exista un ambiente de confianza en la escuela, que evite actitudes defensivas, conflictos y colegialidad artificial que puedan implicar el cuestionamiento de ideas y prácticas, propias del trabajo y aprendizaje mutuo dentro de la CdA (Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018). De esta manera, el desarrollo de las CdA y el sentimiento de pertenencia a ellas estaría vinculado a la interconexión de confianza, agencia y liderazgo (Riley,

2019), así como a la creencia de que tanto docentes como estudiantes se beneficiarán del trabajo de las CdA.

5. Conclusión

Desde 2016, en Chile se ha otorgado cada vez más importancia a fomentar la colaboración docente mediante el fomento del desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CdA) como parte del desarrollo profesional docente. Desde una perspectiva política, este desarrollo emergente parece prometedor. Sin embargo, ¿qué ha pasado a nivel escolar?

Utilizando enfoques teóricos desde una perspectiva ecológica de la agencia docente, este artículo se basa en un estudio de caso múltiple de tres escuelas chilenas que exploró la naturaleza de la colaboración y el diálogo profesional de los docentes cuando se constituían como CdA. En particular, este artículo arroja luz sobre los resultados de uno de los casos, explorando cómo los docentes implementaron la colaboración profesional, qué tuvo sentido para ellos con respecto a la colaboración y el diálogo profesional y cómo el liderazgo de la directora influyó en la forma en que se desarrolló esta CdA en la práctica.

El análisis de la documentación escolar oficial de este caso indica que la colaboración docente se define como fundamental para compartir conocimientos profesionales y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva de las políticas, la evidencia de documentos también demuestra que el desarrollo profesional de los docentes, la convivencia y diversidad y la participación de la comunidad educativa son aspectos clave de la colaboración docente en Chile. Sin embargo, para los docentes y directores entrevistados, la colaboración se ve principalmente como una búsqueda de ayuda y apoyo mutuo para enfrentar los desafíos de la enseñanza y reducir el aislamiento profesional. Pero, para ellos, el aprendizaje de los estudiantes en sí no es el centro de su participación en la CdA, pero sí lo son sus necesidades, generando en los docentes la principal motivación para el desarrollo de su sentido de pertenencia a la escuela.

Al considerar las características del contexto chileno y las particularidades del rol docente, los resultados también expresan que el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje – tanto formales como informales– ha creado espacios distintivos de colaboración y desarrollo profesional en esta escuela, donde el diálogo actúa como un elemento liberador que permite a los docentes generar un sentido de agencia y alzar sus voces profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Un aspecto clave en esta materia ha sido el papel del liderazgo escolar. Este caso ilustra que un enfoque de liderazgo que proporciona estructuras flexibles y fomenta la colaboración es capaz de generar en los docentes un sentido de pertenencia a la comunidad escolar, incluso en circunstancias difíciles. Por lo tanto, este artículo destaca que para que las CdA chilenas prosperen en este nuevo marco de políticas, altos niveles de confianza y enfoques de liderazgo que valoren la creatividad profesional, y la diversidad de habilidades y puntos de vista de los docentes, son cruciales para una mejora genuina de la escuela.

6. Referencias

- Ávalos, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Ávalos, B., & Flores, M. (2021). School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1222-1240. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional development in education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Bustos, N., Pino-Yancovic, M., & Zúñiga, C. (2023). La indagación colaborativa como facilitadora de la agencia de una red de directivos chilenos: Juntos implementando la evaluación formativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(127), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159>
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Professional Learning Communities in Chile: Dimensions and Development Stages. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Coburn, C., & Russell, J. (2008). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 01 de abril). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2ep1b>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

- Daly, A., Moolenaar, N., Der-Martirosian, C., & Liou, Y. (2014). Accessing Capital Resources: Investigating the Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811411600702>
- De la Vega Rodríguez, L. (2021). Research on Teaching and Professional Teacher Development in Rural Schools: A Review. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 307-325. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Doğan, S., & Adams, 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>
- Duarte, E. (2018). Paulo Freire and Liberation Philosophy of Education. En P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* 175-185. Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_15
- Dunleavy, G., & Burke, J. (2019). **Fostering a sense of belonging at an international school in France: An experimental study.** *Educational and Child Psychology*, 36(4), 34-45. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.34>
- Fereday, J., & Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach to inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1) 1-11. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-244. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En P. Freire (Ed.), *El grito manso* (pp. 31-48). Siglo Veintiuno Editores.
- Guoyuan, S. (2020). Teacher Agency. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 978-981). Springer.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473913851>

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Impact Leadership Series.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: the effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Lapadat, J. (2010). Thematic analysis. En A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* 925-927. Sage. <http://dx.doi.org.elibrary.ioe.ac.uk/10.4135/9781412957397.n342>.
- Lofthouse, R. M., & Hall, E. (2014). Developing practices in teachers' professional dialogue in England: using Coaching Dimensions as an epistemic tool. *Professional Development in Education*, 40(5), 758-778. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.886283>
- Minckler, C. (2014). School Leadership that Builds Teacher Social Capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679. <https://doi.org/10.1177/1741143213510502>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/estandares_indicativos_de_desempeno.pdf
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and Professional Capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>
- Riley, K. (2013). *Leadership of place. Stories from Schools in the US, UK and South Africa*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781472553072>

- Riley, K. (2019). Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging? *Educational and Child Psychology*, 36(4), 91-103. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.91>
- Riley, K., & Stoll, L. (2005). *Professional Lecture: Leading communities: Purposes, paradoxes and possibilities*. Institute of Education, University of London.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications Ltd.
- Stoll, L. (2011). Leading Professional Learning Communities. En J. Robertson, & H. Timperley (Eds.), *Leadership and Learning* (pp. 103-117). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288931.n8>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Vescio, R. D., & 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, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.