

Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro.

Professional Learning Communities. The case of a private educational institution in the San Isidro district.

Joel Alberto Rojas Hernández¹
Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya²

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje presentes en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro. La producción corresponde al enfoque cualitativo trabajándose con tres categorías de análisis: la primera, la visión y valores compartidos; la segunda, liderazgo compartido y de soporte; y la tercera; aprendizaje colectivo y aplicado.

En referencia al recojo de información se hizo uso de la entrevista semiestructurada como técnica de investigación y la guía de preguntas como instrumento, el cual fue aplicado a seis docentes del nivel secundario bajo criterios de inclusión/exclusión. A continuación, se construyó una matriz de análisis para organizar y analizar la información recopilada por medio de la técnica del *Open Coding*.

El respectivo análisis de los hallazgos permitió concluir que las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se describen, en primer lugar, a través de una visión que se hace visible al promover en el actuar diario el sentido de apoyo y familia, y al vivirse los valores por medio de diferentes acciones, estando así presentes en todas las actividades. También, cuando la distribución de responsabilidades busca ser horizontal, promover el liderazgo, generar la participación transversal y desarrollar una política de puertas abiertas. Por último, al generar el aprendizaje colectivo a través del coaching entre pares y la formación continua interna y externa, viéndose reflejado en la práctica en aula, construcción compartida de instrumentos, promoción de la evaluación formativa y aumento del compromiso docente.

Palabras clave: organización; comunidades; liderazgo, escuela

Abstract

The aim of this research was to describe the dimensions of professional learning communities identified in a private educational institution in the San Isidro district. This study corresponds to a qualitative approach working with three categories of analysis: Shared Values and Vision, Shared and Supportive Leadership, and Collective Learning and Application. In regards to the data collection process, a semi-structured interview was used as a research technique, and the questionnaire served as the instrument. This instrument was applied to six teachers of secondary level following inclusion and exclusion criteria. Subsequently, an analysis matrix was built to organize and analyze the information collected through the Open Coding technique. The corresponding analysis of findings allowed to conclude that the dimensions of professional learning communities are described, first, based on a vision that becomes visible by promoting the sense of family and support in the everyday activities, and by living the values through different actions, which are thereby present in all the school activities. Second, when the distribution of responsibilities seeks to be horizontal, promote leadership, generate transversal participation, and develop an open-door policy. And finally, by generating collective learning

through peer coaching, and internal and external continuing training. These are reflected in classroom practice, shared construction of instruments, promotion of formative evaluation, and increased teaching commitment.

Keywords: organizations; communities; leadership; schools

Recepción: 22/02/2021

Evaluación 1: 26/02/2021

Evaluación 2: 06/09/2021

Aceptación: 13/3/2021

Introducción

Aquellas organizaciones educativas que desean enfrentar el tremendo desafío producto de los vertiginosos cambios que operan en el siglo XXI están obligadas a cambiar, y aquellas que aceptan y promueven este cambio deben abrazar el aprendizaje con el objetivo de convertirse en organizaciones que aprenden. Ahora bien, lograr esta transformación no es tarea fácil, pero la clave empieza por potenciar sus capacidades internas lo cual se logra buscando desarrollar en la institución las dimensiones de una determinada estrategia que, debido a sus características como múltiples beneficios, se presenta como una opción crucial: las comunidades profesionales de aprendizaje.

De forma general las comunidades profesionales de aprendizaje describen una forma compleja de agrupación de profesionales de la enseñanza que aprenden juntos de forma voluntaria y colaborativa por medio de diferentes estrategias con el objetivo de aumentar la eficacia de su accionar, los logros de aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de la organización educativa (Guerra 2019; Budgen, 2017; Burns et al., 2017; Feldman & Fataar, 2014; Lee, 2020; Morales y Morales, 2019; Schechter, 2012; y Sjoer y Meirink, 2016) Sus dimensiones o características incluyen liderazgo compartido y de soporte; visión y valores compartidos; aprendizaje colectivo y aplicado; práctica profesional compartida; y condiciones de apoyo (Guerra, 2019; Hipp y Huffman, 2008; Schechter, 2012; Murillo y Krichesky, 2011; y Muñoz, 2008).

Ahora bien, la implementación de las dimensiones reporta – según la literatura especializada – múltiples beneficios. Solo para dar un ejemplo, en relación a docentes, favorece su desarrollo profesional a nivel de uso de información para sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de la consciencia respecto al uso de prácticas sustentadas en base a evidencia, modificación de hábitos, disolución del trabajo aislado, mejora en el trabajo colaborativo, incremento del conocimiento pedagógico y disciplinar, así como de la capacidad de liderazgo (Guerra 2019; Budgen, 2017; Feldman & Fataar, 2014; Lee, 2020; Morales y Morales, 2019; y Schechter, 2012).

Siendo conscientes entonces de la importancia de la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje por medio del desarrollo de sus principales dimensiones o características en las organizaciones educativas es que se permea el objetivo de la presente investigación el cual fue describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje presentes en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro. Este propósito dio lugar a la pregunta de investigación ¿Como se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro?

Ser una organización que aprende. El objetivo de la escuela.

Un elemento clave que caracteriza a la organización que aprende es el uso que hacen del aprendizaje, esto es, generación, asimilación y distribución de conocimiento, para generar transformaciones continuas (López et al., 2016; Solf, 2007; y Sidani y Reese, 2018) que se ven reflejadas en su modificación comportamental (López et al., 2016), soluciones radicales e innovadoras (Tello, 2011), y desarrollo e incremento de capacidades (Reese, 2019) que le permitan adaptarse a los cambios del entorno (García y Dutschke, 2006; y Tello, 2011) como los que indica Brunner (citado en Garbanzo, 2015) en relación a la globalización y las transformaciones de fondo que a ella se relacionan. Este cambio adaptativo se ve cimentado en la idea de una variación estructural de la cultura propia de la organización (Sidani y Reese, 2018) en donde lo que se busca es que los miembros asuman una postura prospectiva que abraza el aprendizaje como herramienta de mejora, como factor que logrará establecer los resultados que realmente se desean (Reese, 2019)

Asimismo, estas organizaciones que aprenden cuentan con una serie de características. La primera es la visión compartida (López et al., 2016; García y Dutschke, 2006; Tello, 2011; y Solf, 2007) lo cual le permite direccionar la energía y propósitos de sus miembros hacia el mismo fin: Aprender. En este sentido, todos los miembros asumen el rol que se le asigna y en adición están al tanto de las necesidades de los demás para brindar el soporte necesario, para intercambiar – por medio de una comunicación efectiva – conocimientos.

Ahora bien, para que este “ideal colectivo” se encamine y materialice como es debido se requiere de un *estilo de liderazgo* (López et al., 2016; García y Dutschke, 2006; Tello, 2011; y Solf, 2007) que se caracterice por asumir y promover el aprendizaje como actividad colectiva, una dirección que configura y promueve espacios de trabajo colaborativo, que busca el desarrollo de sus colaboradores gestionado un ambiente que invita a aprender más y mejor, y que donde las sugerencias e ideas innovadoras son solicitadas y reforzadas.

Estos espacios, para concretarse, necesitan, no solo el estilo de liderazgo mencionado, sino también que la organización maneje un *pensamiento sistémico* (López et al., 2016; García y Dutschke, 2006; Tello, 2011; y Solf, 2007) que se entiende según McGill et al. (1992, citado en López et al., 2016) como “la capacidad de identificar conexiones entre diversos autores, eventos o datos y percibir el todo como algo más que la suma de sus partes” (p.70). Así, una organización que trabaja en base a sistemas es consciente de la interdependencia entre sus unidades en el plano de objetivos, sabe que los problemas y soluciones se analizan en base a esta mirada, anima la colaboración efectiva, elimina las barreras de comunicación y busca generar una conexión con su medio ambiente interno y externo.

Asimismo, otra característica de la organización que aprende es la *apertura mental, experimentación e innovación* (López et al., 2016; García y Dutschke, 2006; Tello, 2011) que permite a sus miembros: cuestionar creencias largamente establecidas para generar una transformación que facilite el enfoque hacia el aprendizaje, brindar libremente opiniones sin miedo a la censura, crear e intercambiar conocimientos, y disponer y orientar los recursos propios hacia la búsqueda de innovación en aras de lograr resultados a largo plazo.

Finalmente, la *generación y uso del conocimiento* se perfila como una de las características más resaltantes sino definitorias de las organizaciones que aprenden (López et al., 2016, Tello, 2011; y Solf, 2007) Esta se relaciona al “aprender a aprender” colectivo, en donde la información acumulada se trabaja para convertirla en conocimiento útil que puede ser recuperada por la organización cuando sea necesario. Así también, se relaciona con el establecimiento de un entorno en donde cada miembro de la organización está convencido de

que aprende y que se le dan las oportunidades para que este proceso sea incremental y sostenido en el tiempo.

Por lo tanto, emular pues todos estos elementos o la mayoría de ellos permitirá a la organización educativa fortalecer su competitividad (López et al., 2016; Tello, 2011; y Guns, citado en Solf, 2007) permitiéndole, primero, destacarse sobre el resto, y segundo, alcanzar elevados estándares de desempeño (Tello, 2011) para responder a las exigencias del contexto. El cómo se logre este ideal trae a colación múltiples alternativas de las cuales se ha decidido seleccionar enfoque de las comunidades profesionales de aprendizaje dada su importancia y beneficios, como la consideración de dos elementos cruciales que se relacionan a la noción de organización que aprende aquí discutida: los nuevos enfoques de formación docente desarrollados en la actualidad como la conceptualización de la escuela como comunidad (Krichesky y Murillo, 2011)

Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia clave para las escuelas.

Definir una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) en el contexto educativo es una tarea compleja dado la multiplicidad de conceptualizaciones existentes. Sin embargo, un análisis de la literatura especializada permite brindar un acercamiento que enlista una serie de elementos comunes. Así una CPA se describe como una estrategia que refiere una forma compleja de agrupación de personas – profesionales de la enseñanza – que comparten objetivos y propósitos comunes, que aprenden juntos de forma continua, voluntaria y colaborativa por medio de la interrogación, creación y mejora de su propia práctica diaria con el propósito de incrementar la eficacia y calidad de su acción, los logros de aprendizaje de sus estudiantes y la capacidad del centro al cual pertenecen (Molina, 2005, citado en Guerra, 2019; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, citado en Guerra 2019; Budgen, 2017; Feldman & Fataar, 2014; Kiefer, Bumpers, Pankake y Olivier, 2007; Lee, 2020; Sigurðardóttir, 2010, citado en Morales y Morales, 2019; y Stoll et al., 2006, citado en Wennergren y Blossing, 2015; y Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink, Van Der, Zuiker, Zwart y Meijer, 2018).

Aunque las definiciones son múltiples, el punto a favor es que todas estas miradas han permitido poner en evidencia (Murillo y Krichesky, 2011) una serie de características o dimensiones esenciales. Para empezar las comunidades profesionales poseen un *liderazgo compartido y de soporte*, que se relaciona, por un lado, con las múltiples oportunidades con las cuales cuentan los docentes para desarrollar su liderazgo, y por otro, con el nivel de apoyo y respaldo que estos reciben de parte del equipo directivo. Así también, cuentan con una *visión y valores compartidos*, que hace referencia al consenso de toda la comunidad educativa respecto a una visión y valores asociados.

Como tercer aspecto se observa el *aprendizaje colectivo y aplicado*, que implica que los profesores aprenden como colectivo en pos de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Además, se observa una *práctica profesional compartida*, que se conecta con la reflexión de la propia práctica docente a partir de la socialización con pares. Y, por último, se evidencia *condiciones de apoyo*, que guarda relación con la provisión de recursos de distinta índole para asegurar el trabajo colectivo existente (Guerra, 2019; Burns et al, 2017; Kiefer & Bumpers, 2003; Schechter, 2012; Thoma, Hutchison, Johnson, Johnson y Stromer, 2017; Murillo y Krichesky, 2011; y Muñoz, 2008).

Es importante también mencionar que las CPA cuentan con un sólido cuerpo de evidencia que garantiza su utilidad. En primer lugar, en relación a los docentes, hay data especializada que indica que favorece su desarrollo profesional (Guerra 2019; Budgen, 2017; Burns et al., 2017;

Feldman & Fataar, 2014; Lee, 2020; Morales y Morales, 2019; Schechter, 2012; y Sjoer y Meirink, 2016) a nivel de uso de información para sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de la consciencia respecto al uso de prácticas sustentadas en base a evidencia, modificación de hábitos, disolución del trabajo aislado, mejora en el trabajo colaborativo, incremento del conocimiento pedagógico y disciplinar, así como de la capacidad de liderazgo.

Segundo, en relación a los estudiantes, las CPA permiten mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así también su desempeño, desarrollo y crecimiento (Guerra, 2019; Budgen, 2017; Burns et al., 2017; Kiefer, Bumpers, Pankake y Olivier, 2007; Morales y Morales, 2018; Lee, 2020; Morales y Morales, 2019, Schechter, 2012; y Wennergren y Blossing, 2015)

Finalmente, a nivel del contexto de la institución educativa (Budgen, 2017; Sjoer y Meirink, 2016; Wennergren y Blossing, 2015; Çolak, 2017; Peppers, 2015; y Slack, 2019) mejora los entornos de aprendizaje, busca construir conocimiento significativo local y tiene impacto positivo en la mejora de la escuela fungiendo como una herramienta para construir una cultura colectiva de eficacia.

En definitiva, las CPA, a partir de sus características como beneficios derivados, se presentan como una estrategia clave a implementar en las escuelas que tienen como objetivo primordial convertirse en organizaciones que aprenden. Por medio del desarrollo de sus dimensiones las instituciones educativas pueden ver potenciadas sus posibilidades de hacer uso del aprendizaje para generar conocimiento que emplearan para establecer transformaciones continuas con el propósito de adaptarse a las amenazas, exigencias y variaciones del contexto al cual pertenecen; pleno reflejo de la esencia de una organización que abraza el aprendizaje.

Sobre el contexto

La investigación se llevó a cabo en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro, la cual cuenta con una amplia población de estudiantes distribuidos en los tres niveles. Esta condición hace que el colegio cuente con un considerable cuerpo de docentes capacitados que desempeñan labores pedagógicas y de gestión, lo que determina que en su actuar diario se vean involucrados con la mayoría de importantes procesos nucleares que la institución desarrolla dada su condición de estar doblemente acreditada. Es pues este el escenario que permite sustentar que los profesores juegan un rol protagónico lo que justifica a su vez el hecho de que sus testimonios sean claves y altamente válidos para poder describir cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en la institución educativa.

Enfoque y método de la investigación

La presente investigación se inclinó por usar un enfoque cualitativo dado que, según Smith (1987, citado en Quesedo y Castaño, 2002), este permite estudiar la forma como ciertos procesos se desenvuelven en contextos determinados; en el caso particular de esta producción, cómo las comunidades profesionales de aprendizaje se presentan en una institución educativa. Asimismo, el método de investigación a utilizar será el estudio de caso único. La selección de dicho método responde a lo expresado por Yin (2018) respecto a los fundamentos que justifican su uso. En este sentido, la presente investigación aboga por el primer fundamento “selecting a critical case” el cual indica que la selección del caso, dadas cierto conjunto de características presentes en ella, puede contribuir a confirmar, cuestionar o extender la teoría

existente sobre las categorías de análisis seleccionadas que son, en este caso, las dimensiones de las CPA.

Ahora bien, la investigación se originó a partir de la pregunta: ¿Cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro? El respectivo objetivo de este estudio fue describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje presentes en una Institución Educativa Privada del distrito de San Isidro.

Técnicas e instrumentos para recoger la información

Se seleccionó como técnica la entrevista semiestructurada, dado que su amplio espectro aplicativo, no sometimiento a limitaciones espaciales y temporales, y capacidad para centrar el proceso desarrollado hacia un objetivo determinado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013) permitirá rescatar, de las declaraciones de los entrevistados, suficientes elementos para describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje. Asimismo, para la recolección de información se utilizó una guía de entrevista, validada por un especialista, que consideró dos preguntas para cada una de las tres categorías planteadas para este estudio. Las preguntas consultaron sobre la visión y valores compartidos, liderazgo compartido y de soporte, y aprendizaje colectivo y aplicado.

Teniendo plena consideración de los principios éticos establecidos por el Comité de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se procedió a aplicar el protocolo de consentimiento informado a cada informante, con el objetivo de asegurar su participación anónima y comunicarle que los datos proporcionados serán utilizados exclusiva y únicamente para la presente producción. Así mismo, y en concordancia con el principio de integridad científica, los informantes autorizaron grabar (audio y video) la sesión.

Los entrevistados

A fin de recoger información de primera fuente, se seleccionaron como entrevistados a seis profesores teniendo como base los siguientes criterios de inclusión - exclusión: Ser docente de educación secundaria (no se considera inicial ni primaria); contar con un mínimo de 5 años de experiencia general, y 2 en la institución; ser varón o mujer; y ocupar el cargo de profesor o coordinador con cargo horaria (no se toma en cuenta directores) A continuación se presenta la tabla 1 con las características de los entrevistados teniendo como referencia los criterios ya mencionados:

Tabla 1. Características de los entrevistados

Código del informante	Sexo	Edad	Especialidad	Área	Experiencia general	Experiencia en la institución
D1	Femenino	35	Secundaria	CCSS	17	10
D2	Masculino	39	Secundaria	CCSS	13	3
D3	Masculino	36	Secundaria	Comunicación	14	12
D4	Femenino	30	Secundaria	Comunicación	7	3
D5	Femenino	39	Secundaria	Ciencia y tecnología	17	12
D6	Masculino	37	Secundaria	Religión	18	15

Fuente: elaboración propia

Recolección y análisis de la información

Previamente a la recolección de la información, se plantearon tres categorías, que se detallan a continuación:

1. **Visión y valores compartidos:** La visión hace referencia a la imagen de lo que se espera sea la institución, por otro lado, los valores se relacionan a las prácticas comunes que se integran a la acción diaria de los integrantes de la institución educativa y que permiten regular tanto las acciones individuales como grupales.
2. **Liderazgo compartido y de soporte:** Relacionado con el hecho de que el equipo directivo comparta el poder, autoridad, y la toma de decisiones con los docentes, al mismo tiempo que promueve la capacidad de liderazgo de los mismos.
3. **Aprendizaje colectivo y aplicado:** Relacionado con la situación en la cual el equipo (directivos y docentes) comparten información y trabajan colaborativamente para resolver problemas y favorecer e impulsar las oportunidades de aprendizaje.

La información fue recopilada mediante registro audiovisual, de grabaciones de entrevistas virtuales en la plataforma Google Meet, y luego transcrita asegurándose el anonimato de los participantes por medio de la asignación correspondiente de códigos por cada docente. Como siguiente paso se diseñó una matriz, donde, primero, se registró los datos teniendo cuidado de trasladar fielmente las intervenciones, luego se realizó una lectura de ellos para identificar las secciones de información más relevante las cuales para luego trasladarlas a una siguiente sección denominada hallazgos sin no antes acompañarlo del respectivo código nombrado líneas arriba. Ya teniendo dicha sección completa, se destinó esfuerzos a leer a detalle las secciones de información elegidas con el propósito de asignarles una designación particular que intente resumir en una palabra o frase corta el sentido total de dicha pieza informativa. A partir de ellos es que se logró identificar los elementos emergentes, los cuales lograron detallar las tres categorías de estudio ya descritas. Finalmente, los hallazgos establecidos fueron analizados tomando como marco de referencia el marco conceptual construido inicialmente (Reidi, 2012)

Resultados

El correspondiente análisis de resultados se llevó a cabo por categorías, teniendo en consideración los testimonios de mayor significancia de los entrevistados, la reflexión del investigador y el correspondiente marco conceptual (López, Juárez y Acevedo, 2010, citado en Reidi, 2012)

En referencia a la primera categoría, visión y valores compartidos, los docentes expresaron que una de las estrategias centrales para visibilizar la visión de la institución es dotar el actuar con un sentido de familia, esto quiere decir que cada acción se hace en beneficio de los demás, brindando continuamente soporte y apoyo: “Es por el espíritu de familia que vivimos día a día en lo que hemos necesitado, de cualquier aspecto, siempre hemos estado el uno para el otro” (D5), lo cual también influye en la motivación de mantener este tipo de comportamiento en el tiempo: “Saber que tengo una familia te motiva de una u otra manera a conectar con todo esto” (D2).

El sentido de apoyo viene siendo otra pauta que resuena fuerte en el día a día en la institución educativa. Así se afirma que todo lo que se hace responde a un beneficio del colectivo, un

accionar que resalta el compartir, la ayuda, el soporte: “Trabajas en pro del colegio como tal, o sea, sientes que cuando haces algo lo haces a beneficio de todos.” (D2), lo que termina siendo un comportamiento que se mantiene en el tiempo: “Siempre he visto el apoyo en los demás, o sea, cuando yo entré era un apoyo hacia mí, entonces... ahora yo trato de hacer lo mismo, si yo conozco algo trato de compartirlo con el resto.” (D5)

Otro importante factor en esta categoría son los valores que la institución educativa promueve, a este respecto se precisa que uno de ellos es la libertad: “Los tutores, generan los consejos de aula, se genera la libertad del diálogo, entonces hay una constante que se repite.” (D1), la justicia “Porque es justo para nuestros estudiantes, que nosotros nos preparemos como profesores para seguir brindando esta educación de calidad.” (D1), la responsabilidad: “No ves a nadie que diga: “no yo no quiero hacer esto”, “yo no prefiero hacer lo otro”, o sea, asumimos la responsabilidad de lo que nos toca hacer como docentes” (D1) y la solidaridad: “Es esta preocupación que tiene la gente por cómo está el otro, como se siente, en qué situación de vida se encuentra” (D6)

Finalmente, es menester indicar que tanto en la visión como en los valores del colegio ha existido un factor que ha resonado fuerte en las declaraciones de los entrevistados: La ubicuidad. Esto quiere decir que la institución: “Se vale de toda situación para poder desarrollar la visión en su totalidad” (D1), solicitando: “Que todo estuviese reflejado en el colegio, visibilizarlo en los espacios del colegio, en las diferentes actividades que se realizan.” (D2). Así el carácter de totalidad se extiende no solo a lo que se planifica y desarrolla, sino que también caracteriza el comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa: “Así seas director, un profesor, alguien de mantenimiento, todos nos hemos sentido iguales, todos nos ordenamos iguales, nos respetamos por igual. Y lo mismo cuando entras a un salón, los chicos también lo ven y los chicos hacen lo mismo contigo” (D5)

Para hacer un resumen de lo interpretado hasta ahora se puede indicar que, con respecto a la primera categoría, la visión se hace visible cuando se dota el actuar de los miembros con un sentido de familia y apoyo que hace posible que su comportamiento se dirija a objetivos y busque alcanzarlos en el tiempo. Aunado a esto, los valores principales que promueve la institución (libertad, justicia, responsabilidad y solidaridad) se viven al establecer mucho diálogo, al buscar desarrollar una educación de calidad, al asumir el reto propio de la labor docente, y al preocuparse y buscar la mejoría del otro. Cabe añadir que esta visión y estos valores se impregnan en cualquiera de las acciones que se desarrollan, por lo cual adquieren un carácter de ubicuidad.

En referencia a la segunda categoría, liderazgo compartido y de soporte, se señaló que la distribución de responsabilidades entre los miembros se gesta en instancias, en este caso: “Como profesora de secundaria, yo me debo en una primera instancia a mi coordinador de área, mi coordinador de área luego lo dialoga con la dirección de secundaria y la dirección de secundaria a su vez con la dirección general.” (D1).

Asimismo, los docentes brindan múltiples evidencias para concluir que existe una correcta asignación de responsabilidades. En primer lugar, mencionan que se observa horizontalidad: “En la medida de lo posible también se busca una gestión como horizontal, hay bastante comunicación, bastante entendimiento, ¿no?” (D2)

Además, se comenta que hay un liderazgo distribuido: “Yo creo que estaríamos hablando de un liderazgo distribuido, y en el cual se delega mucho.” (D6) También indican que hay una participación transversal de parte de docentes por medio de la gestión de talentos: “Entonces la forma de distribuir creo que ha sido por talentos que va viendo al colegio, se va mirando el perfil de cada uno para que de pronto seas un coordinador.” (D4)

Finalmente, se nombra la “política de puertas abiertas” como otra característica importante: “Igual hay este espíritu de diálogo y de puertas abiertas que nos permite interactuar con respeto y siempre apuntando a formar y a generar un vínculo solidario, bueno, armonioso con el prójimo”. (D1)

Otro elemento de importancia nuclear en esta categoría es el papel y las acciones que desarrolla la directora. Los docentes hacen mención de variados elementos que hacen pensar que sí brinda apoyo y soporte a los docentes. Así mencionan que ella enseña: “Constantemente se está capacitando y sus capacitaciones las comparte, las enseña.” (D1), comparte conocimientos: “Facilitarte alguna cosa o igual también a través de lo virtual, o sea tengo este material, tengo esta herramienta” (D2), brinda apoyo: “Otra forma que también pienso de que es accesibilidad, ¿no?... sí apoyo y soporte... en estos diálogos encuentras ese respaldo, si es que lo necesitas, o ese acompañamiento” (D4), y desarrolla un trato horizontal: “Pero yo creo más es el tema de la horizontalidad, la forma en que ya se acerque y conversa contigo”. (D4)

En síntesis, en lo que respecta a la segunda categoría, liderazgo compartido y de soporte, se hace uso de las instancias (dirección general, de nivel, coordinación de área y docentes) para distribuir las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa. Se precisa que esta distribución se caracteriza por ser horizontal, buscar el liderazgo distribuido, generar la participación transversal por medio de la gestión de talentos y desarrollar una política de puertas abiertas. En esa misma línea, es importante mencionar que la directora brinda apoyo y soporte a los docentes al buscar enseñar y compartir conocimientos, dar sostén y establecer un trato horizontal.

Para finalizar, en la tercera categoría, denominada aprendizaje colectivo y aplicado, los entrevistados indicaron que el coaching entre pares es la principal forma como se promueve el aprendizaje colectivo: “Se ha apelado mucho al coaching entre pares” (D6). Esta actividad se puede realizar en las coordinaciones de área: “En algunas coordinaciones se le ha pedido a alguien específico: “por favor, averíguate sobre este tema y dinos ¿cómo podemos hacerlo?” (D1), a través de los departamentos: “Ciertos docentes que habían sido capacitados también sobre este tema se insertan en este departamento y ellos se encargan también de compartir este conocimiento ya sea con diapositivas, ya sea también con reuniones.” (D4) o por iniciativa de algunos docentes: “El profesor Peter, por ejemplo, él ha ido enseñando a algunos otros” (D6)

Ahora bien, otras formas de promover el aprendizaje colectivo vienen dado por: la formación continua, sea externa: “Hay profesoras quiénes han estudiado incluso en el mismo CEPAL. Otros han seguido maestrías en la universidad” (D1), o interna: “Cuando hemos tenido capacitaciones. Los docentes pueden ser capacitaciones con el uso de Sianet, pueden ser capacitaciones con un nuevo sistema o unas actualizaciones o formas de digitalizar notas. (D4). Además, cabe señalar que, a partir de esta formación continua, especialmente la externa, la institución educativa busca que los docentes beneficiados brinden una retribución: “Lo que el colegio siempre nos ha pedido es que nosotros podamos hacer la retroalimentación y, poco de lo que aprendimos, poderlo compartir con los profesores.” (D5)

Es menester indicar que, aunque los docentes brindan evidencia de promoción, también comentan que esta suerte de colectividad en el aprender aún tiene mucho porque mejorar ya que cosas como la falta de tiempo: “Esta iniciativa muchas veces...se pierde el tiempo por todas las exigencias que van surgiendo en el camino del año escolar (D4)”, la falta de espacios: “Son muy pocos los espacios en los que, por ejemplo, un profesor haya dicho: “¿saben qué?, utilicen este programa, se puede utilizar esto.”, o la falta de valoración del proceso: “O sea te cansas de intentar, tener la misma respuesta de la persona, o sea, que no valoren el proceso.” (D2), impiden que pase de una condición de iniciación a instauración.

Evidentemente todas estas formas de generar aprendizaje colectivo, aun con las limitaciones ya nombradas, se ven reflejadas de alguna manera en la práctica pedagógica diaria de los docentes. Así y desde el marco de referencia del aula, los entrevistados indican que hacen uso de las actividades que aprendieron en las capacitaciones: “El espacio más cercano para que ellos puedan desarrollar estas actividades son sus propias aulas” (D1)

Precisando aún más esta línea los docentes realizan una construcción compartida de instrumentos de evaluación: “Construimos los instrumentos de evaluación de la misma forma, o sea en común.” (D2), desarrollan una evaluación formativa: “Tú lo puedes observar en los profesores que no están tan pendientes del producto, ¿no?, o de la evidencia sino de lo que es la evaluación formativa.” (D2) y aumentan su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes: “Ahí están haciendo su adaptación de desempeño, antes nadie adaptaba sus desempeños, ahí están entrevistándose con los padres... mirando al alumno, dándole la asesoría personalizada” (D5)

Otra forma de ver reflejado este aprendizaje colectivo se ve desde el marco de la generación de proyectos: “Generan primero un proyecto de aula y luego generan un proyecto a nivel de grado.” (D1), sin embargo, cabe indicar también que estos proyectos adolecen de algunas falencias como falta de sostenimiento en el tiempo: “Algunos si se juntan, de repente, con otras compañeras y hacen un proyecto de grado, y ahí queda en el proyecto de grado” (D1), o escasez de experiencias: “Existen pocas evidencias y las que hay se centran básicamente en la intención de un docente que llama a otro docente para trabajar un proyecto interdisciplinario o para trabajar de repente de manera aunada.” (D3)

Agregando a lo anterior, se puede indicar que una forma indirecta de ver reflejado el aprendizaje colectivo en la práctica diaria de los docentes es a través de los alumnos: “A través de los mismos alumnos, ahí te das cuenta qué tanto ese aprendizaje colectivo te sirvió.” (D5), de quienes se observa menor cantidad de desaprobación: “Entonces para eso se tuvo que hacer la capacitación en inclusión, entonces ese es uno de los grandes cambios que yo puedo ver en once años, y ahorita el rango de alumnos desaprobados es menor” (D5), o mayor disposición a trabajar en aras de la mejoría del compañero: “Pero ahora no, los chicos comprenden, los mismos chicos ayudan, ellos mismos te dicen: “Profe póngalo en mi grupo y yo me encargo”. (D5)

Finalmente, y a manera de resumen, en la tercera categoría, aprendizaje colectivo y aplicado, el colegio promueve el aprendizaje colectivo por medio de las siguientes estrategias: coaching entre pares; y la formación continua interna y externa, la cual se refuerza con una retribución de lo aprendido al colegio. Es menester indicar que este proceso de promoción aún debe mejorar ya que se observan problemas como falta de tiempo y espacios para la implementación, como reducida valoración del proceso por algunos docentes. Ahora bien, este aprendizaje colectivo se ve reflejado en la práctica diaria de los docentes por medio del uso en el aula de las actividades aprendidas en capacitaciones, construcción compartida de instrumentos, evaluación formativa, aumento del rango de compromiso del docente, generación de proyectos, y – de forma indirecta – en la mejora de los alumnos.

Discusión

Desde las declaraciones de los docentes, los hallazgos han permitido conocer cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada del distrito de San Isidro.

Al enfatizar la visión y valores compartidos los entrevistados dejan claro que el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa logra dirigirse y sostenerse en el tiempo para alcanzar la visión porque se usa como estrategia el dotar toda acción, toda actividad, con un sentido de familia y apoyo, en donde la clave es la ayuda, el soporte a los demás miembros de la comunidad. Lo expresado aquí va en concordancia con lo indicado por Guerra (2019) quien menciona que las prácticas habituales que son incorporadas en las actuaciones de los miembros de la institución educativa regulan el comportamiento tanto individual como grupal. En síntesis, las estrategias habituales direccionan y sostienen en el tiempo las acciones de los miembros en favor del logro de la visión del colegio.

Este carácter de homogeneidad, de afianzamiento, de familia que convierten verdaderamente a la institución educativa en una comunidad viene dado también por los valores que comparte el colegio (libertad, justicia, responsabilidad y solidaridad) situación que brinda evidencia a lo ya expresado por Krichesky y Murillo (2011) quienes mencionaban que si no se cuenta con valores y metas compartidas no puede existir el sentido de comunidad. Así mismo, cuando los valores se viven al establecer un diálogo continuo, desarrollar una educación de calidad, asumir el reto propio de la labor docente y buscar la mejoría del otro, se evidencia que existen elementos suficientes para sugerir que se gestan en beneficio de los alumnos (Hipp, Huffman, Pankake, y Olivier, 2008; y Krichesky y Murillo, 2011)

Cabe mencionar también que la visión y los valores de la institución comparten una característica primordial que es la ubicuidad, esto quiere decir que se impregnan o están presentes en cualquiera de las acciones que se desarrollen (práctica pedagógica, proyectos, actividades generales, entre otros) de tal forma que las “matizan” para ser coherentes con los fines del centro (Krichesky y Murillo, 2011)

En relación al liderazgo compartido y de soporte, las declaraciones de los entrevistados dejan claro que se hace uso de las instancias como la dirección general, de nivel, coordinación y grupo de docentes para distribuir las responsabilidades. Además este proceso se caracteriza por generar la participación transversal a través de la gestión del talento, aspecto que coincide con lo que Guerra (2019); y Krichesky y Murillo (2011) resaltan de la segunda dimensión de las comunidades profesionales de aprendizaje (liderazgo compartido y de apoyo) comentando que en la institución se debe brindar diferentes oportunidades para que los docentes lideren diferentes áreas de tal forma que desarrollen, incrementen y potencien sus capacidades profesionales.

Por otro parte, Schechter (2012) pone en evidencia que el soporte y facilidades que brinda el director son claves para producir capacidad en una comunidad profesional de aprendizaje. Este planteamiento permite indicar entonces que la directora de la institución educativa en cuestión promueve el desarrollo de la comunidad profesional dado que brinda apoyo y soporte a los docentes al buscar enseñar y compartir conocimientos adquiridos en sus variadas capacitaciones y actualizaciones, brindar sostén ante problemáticas y surgidas, y establecer un trato horizontal en donde los docentes se sienten escuchados y donde se busca resolver las dudas y cuestionamientos que puedan presentar.

Por último, y respecto al aprendizaje colectivo y aplicado, la información recolectada indica que, aunque el coaching entre pares, y la formación continua interna y externa permiten que el docente: haga uso de recursos en su práctica diaria, construya colectivamente instrumentos, desarrolle evaluación formativa, aumente el rango de compromiso de su labor y genere proyectos que de una u otra forma traen como consecuencia la mejora de los alumnos; estas prácticas colectivas aún están en una etapa de iniciación (Hipp y Huffman, 2003) dado que se observan problemas para instaurarlas ya que no se cuentan, por un lado, con los tiempos ni los

espacios suficientes, y por otro, con la disposición de todos los docentes, dado que algunos, a través de su comportamiento y opiniones, manifiestan una reducida valoración hacia el proceso.

Por ende, no se observa suficiente evidencia para conectar con lo dicho por los autores sobre el aprendizaje colectivo y aplicado sostenible, en donde y partiendo de lo manifestado por Bolívar (2013), Hord (1997) y Stoll et al. (2006, citado en Guerra, 2019) los docentes elaboran juntos la planificación, solucionan problemas a partir de la reflexión de su práctica pedagógica y toman decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje colectivas, cosa que supera el alcance o beneficios que el coaching entre pares y otras prácticas similares pueden lograr; asimismo, Schechter (2012) comenta que este proceso debe llevar a la examinación de asunciones tácitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje, cosa que refleja una reflexión profunda de lo práctica pedagógica, y que supera la simple creación de instrumentos o el desarrollo de proyectos que no se sostienen dado que no logran el suficiente impacto.

Aunque lo comentado líneas arriba sugiere que el camino a seguir para institucionalizar el aprendizaje colectivo aún es largo, no se puede desconocer que la institución educativa muestra signos potenciales para caracterizar su práctica según lo que plantea la dimensión. Para brindar evidencia de esto se tomará como referente lo dicho por Krichesky y Murillo (2011) al comentar que en este aprendizaje colectivo las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de los resultados de aprendizaje del alumnado. Esta situación se materializó alguna vez en la institución cuando viendo que había la riesgosa situación de altos niveles de desaprobación y repitencia en los alumnos se vio conveniente – para frenar esta situación – capacitar a algunos docentes para conformar el área de atención a la diversidad el cual se concentró en asesorar a los docentes para que adaptaran sus prácticas y generen recursos para apoyar a los estudiantes con dificultades. Como se observa en esa situación, las necesidades de aprendizaje de los docentes se condicionaron a los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo que faltaría es que esta acción se sostenga en el tiempo sin importar si la situación fuera crítica o no.

Conclusiones

A modo de síntesis, y respecto a la visión y valores compartidos, se establece que la visión se hace visible cuando se confiere un sentido de familia y apoyo a cada acción que realizan los miembros del colegio. Esto permite dirigir y mantener el comportamiento individual y colectivo hacia la búsqueda y logro de objetivos comunes. Asimismo, los principales valores que promueve la institución se viven diariamente estableciendo mucho diálogo, buscando desarrollar una educación de calidad, asumiendo el reto propio de la labor docente, y preocupándose por buscar la mejoría del otro. Es menester también mencionar que el carácter de ubicuidad es inherente tanto a la visión como a los valores, esto quiere decir que los mismos se impregnan en cada una de las acciones como actividades desarrolladas en la institución educativa.

En relación al liderazgo compartido y de soporte, se precisa que, para distribuir las responsabilidades entre los miembros de la institución educativa, se hace uso de instancias como la dirección general, dirección de nivel, coordinación de área y docentes. Esta distribución se caracteriza por ser horizontal, ya que se busca el diálogo continuo; promover el liderazgo en sus miembros; generar la participación transversal por medio de la gestión de talentos; y desarrollar una política de puertas abiertas. Se precisa y comprueba también que este conjunto de características está presente en el accionar de la directora de secundaria, quien es descrita como una persona que brinda apoyo y soporte a los docentes, y establece un

trato horizontal, brindando así tiempo y espacio para todos los miembros de la comunidad educativa.

En referencia al aprendizaje colectivo y aplicado, el colegio hace uso de dos estrategias para promover el aprendizaje colectivo. La primera es el coaching entre pares que promueve la capacitación en herramientas específicas. La segunda es la formación continua interna y externa, que facilita la formación y genera la retribución de lo aprendido a la institución. Así, los docentes utilizan lo aprendido ya sea en su acción pedagógica en el aula; al desarrollar una construcción compartida de instrumentos de evaluación; promoviendo la evaluación formativa; aumentando su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y generando proyectos. Sin embargo, se indica que dificultades como la falta de tiempo, espacios, y valoración del aprendizaje colectivo, impiden que este proceso de aprendizaje sobrepase la valla de la iniciación.

En resumen, en esta institución educativa, las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se describen a través de una visión que se hace visible al promover en el actuar diario el sentido de apoyo y familia, al vivirse los valores por medio de diferentes acciones, estando así presentes en todas las actividades que se desarrollan en la comunidad educativa. También, cuando la distribución de responsabilidades busca ser horizontal, promover el liderazgo, generar la participación transversal y desarrollar una política de puertas abiertas. Por último, al generar el aprendizaje colectivo a través del coaching entre pares y la formación continua interna y externa, viéndose reflejado en la práctica en aula, construcción compartida de instrumentos, promoción de la evaluación formativa y aumento del compromiso docente.

Referencias Bibliográficas

- Budgen, Z. (2017). Professional Learning Community: A Cluster School Approach. *Leading and Managing*, 23(2), 43-54.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=dc2d59ce-f4da-4ba1-bd72-7b3512c4bdf5%40sessionmgr4007>
- Burns, M., Naughton, M., Preat, J., Wang, Z., Gordon, R., Robb, V., & Smith, M. (2017). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412.
<https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/10474412.2017.1385396?needAccess=true>
- Çolak, E. (2017). Teacher's Experiences in a Professional Learning Community on the Constructivist Lesson Planning: A Case Study Among Primary School Teachers. *Education and Science*, 42(190), 189-209.
https://www.researchgate.net/publication/316844820_Teachers%27_Experiences_in_a_Profes_sional_Learning_Community_on_The_Constructivist_Lesson_Planning_A_Case_Study_Among_Pri_mary_School_Teachers
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualizing the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *SAHJE*, 28(5), 1525-1540.
https://www.researchgate.net/publication/319096530_Conceptualising_the_setting_up_of_a_pr_ofessional_learning_community_for_teachers%27_pedagogical_learning

- García, J., y Dutschke, G. (2007). Las organizaciones con capacidad de aprendizaje. A propósito de una revisión de la literatura. *Acimed*, 16(5)
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16089/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garbanzo, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87.
https://www.researchgate.net/publication/289569269_Desarrollo_organizacional_y_los_procesos_de_cambio_en_las_instituciones_educativas_un_reto_de_la_gestion_de_la_educacion
- Guerra, G. (2019). Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden (Tesis para optar por el grado de Magister en Educación con mención en gestión de la educación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Hipp, K., y Huffman, J. (2003). Professional Learning Communities (Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia.
<https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., y Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, (9), 173-195.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-007-9060-8>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lee, S. (2020). Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional learning Communities on Teacher Efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217.
https://www.researchgate.net/publication/342566018_Analysis_of_the_Effect_of_School_Organizational_Culture_and_Professional_Learning_Communities_on_Teacher_Efficacy
- López, E., García, F., y García, S. (2016). Atributos de la organización que aprende: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Organizaciones*, (16), 59-81.
https://www.researchgate.net/publication/322966867_Atributos_de_la_organizacion_que_aprende_una_revision_de_la_literatura
- Morales, S., y Morales, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educ.Educ*, 23(1), x-x.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7404458>
- Peppers, G. (2015). Teachers' Perceptions and Implementation of Professional Learning Communities in a Large Suburban High School. *National Teacher Education Journal*, 8 (1), 25-31.
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1a0fa9ce-0768-4e13-a001-3cd9a718f042%40pdc-v-sessmgr03>
- Quesedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Reidi, L. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 146-151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n3/v1n3a7.pdf>
- Reese, S. (2019). Taking the learning organization mainstream and beyond the organizational level: an interview with Peter Senge. *The Learning Organization*, 27(1), 6-16.
https://www.researchgate.net/publication/338702309_Taking_the_learning_organization_mainstream_and_beyond_the_organizational_level_An_interview_with_Peter_Senge
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *Int Rev Educ*, (58), 717-734.
<https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/23352409.pdf?refreqid=excelsior%3Af9beb4cae45ef1adb82c6ab883992a57>

- Sidani, Y., Reese, S. (2018). A journey of collaborative learning organization research. Interview with Victoria Marsick and Karen Watkins. *The Learning Organization*, 25(3), 199-209. https://www.researchgate.net/publication/323368041_A_journey_of_collaborative_learning_organization_research_Interview_with_Victoria_Marsick_and_Karen_Watkins
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02619768.2014.994058?needAccess=true>
- Slack, A. (2019). The Power of Professional Learning: Using PLCs to Enhance Accessibility of Instruction for English Learners. *International Journal of Teacher Leadership*, 10 (2), 17-27. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3b8169a4-0dfe-4093-9d0f-0f1f42673ca7%40sdc-v-sessmgr03>
- Solf, A. (2007). La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. *Persona*, (10), 29-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870089>
- Tello, L. (2011). Organización que aprende. Un enfoque necesario en las organizaciones de ciencia. *Transporte, Desarrollo y Medio Ambiente*, 31(1), 46-52. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1868bbfb-df2e-4f85-a5c4-4f167ba787d4%40pdc-v-sessmgr06>
- Thoma, J., Hutchison, A., Johnson, D., Johnson, K., & Stromer, E. (2017). Planning for Technology Integration in a Professional Learning Community. *The Reading Teacher*, 71(2), 167-175. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1002/trtr.1604>
- Wennergren, A., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61(1), 47-59. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2015.1066441?needAccess=true>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications*. Los Angeles: Sage Publications. <http://zlibraryexau2g3p.onion/book/2325436/c02bcb>

Notas

¹ Estudiante de la maestría de educación con mención en gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Psicólogo con orientación educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente se viene desempeñando como profesor del área de Educación para el Trabajo (EPT) para los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria de educación básica regular (EBR) en la Institución Educativa Privada María Reina Marianistas. jarojash@pucp.edu.pe

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Magister en Gestión de la Educación (PUCP) y Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Educación). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. aosanchezh@pucp.edu.pe