

<https://doi.org/10.1590/198053146858>

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

 Paula Guerra^I
 Mery Rodriguez^{II}
 Carola Zañartu^{III}

^I Universidad Diego Portales (UDP), Santiago, Chile; paula.guerra@mail.udp.cl

^{II} Universidad Autónoma de Chile (UA), Santiago, Chile; mery.rodriguez@uautonoma.cl

^{III} Universidad Autónoma de Chile (UA), Santiago, Chile; carola.zanartu@uautonoma.cl

Resumen

Una alternativa de desarrollo profesional docente son las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), espacio formativo altamente valorizado y respaldado por creciente evidencia. Un ámbito escasamente abordado son los factores contextuales e institucionales asociados a las CPA. Para indagar en ellos se analizaron dos CPA compuestas por educadoras de párvulos. Mediante un estudio de caso, se entrevistaron, grupal e individualmente, educadoras y representantes institucionales. Los hallazgos destacan la gestión, coordinación de procesos, visión y planeamiento estratégico como aspectos relevantes, junto a procesos reflexivos que acompañan la evolución de las CPA. Se discuten las convergencias y divergencias de ambos casos, así como las implicancias teóricas y prácticas.

PROFESIÓN DOCENTE • EDUCACIÓN PREESCOLAR • FORMACIÓN CONTINUA • COOPERACIÓN

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN EARLY CHILDHOOD IN CHILE

Abstract

An alternative for teacher professional development is Professional Learning Communities (PLC), a space highly valued and supported by evidence. An area rarely addressed are the contextual and institutional factors associated with PLCs. In order to investigate them, two PLCs composed of early childhood teachers were analyzed. Through a case study, teachers and institutional representatives were interviewed, as a group and individually. The findings highlight management, process coordination, vision and strategic planning as relevant aspects, along with reflective processes that accompany the evolution of PLCs. The convergences and divergences of both cases are discussed, as well as the theoretical and practical implications.

TEACHING PROFESSION • PRESCHOOL EDUCATION • CONTINUING EDUCATION • COOPERATION

COMUNIDADES PROFESIONAIS DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO CHILE

Resumo

Uma alternativa de desenvolvimento docente são as comunidades profissionais de aprendizagem (CPA), espaço de formação altamente valorizado e respaldado por crescente evidência. Um âmbito pouco abordado são os fatores contextuais e institucionais associados às CPA. Para conhecê-los melhor foram analisadas duas CPA compostas por educadoras de pré-escolares. Por meio de um estudo de caso foram entrevistados, em grupo e individualmente, educadoras e representantes de instituições. Os achados destacam a gestão, coordenação de processos, visão e planejamento estratégico como aspectos relevantes, além dos processos de reflexão que acompanham a evolução das CPA. São discutidas as convergências e as divergências de ambos os casos, bem como as implicações teóricas y práticas.

PROFISSÃO DOCENTE • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • FORMAÇÃO CONTINUADA • COOPERAÇÃO

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL EN EDUCATION PRESOLAIRE AU CHILI

Résumé

Communautés d'apprentissage professionnel (CAP) sont une alternative pour le développement professionnel des enseignants; un espace de formation très apprécié et attesté par un nombre croissant d'indices. Les facteurs contextuels et institutionnels associés aux CAP sont rarement abordés. Afin de mieux les connaître, deux CAP d'enseignants de maternelle ont été analysés. Grâce à une étude de cas, des éducateurs et des gestionnaires ont été interrogés, en groupe et individuellement. Les résultats mettent en évidence la pertinence de la gestion, de la coordination des procédés, de la vision et de la planification stratégique outre celle des processus de réflexion qui accompagnent l'évolution des CAP. Les convergences et divergences des deux cas sont discutées, ainsi que les implications théoriques et pratiques.

PROFESSION D'ENSEIGNANT • EDUCATION PRESOLAIRE • FORMATION CONTINUE • COOPERATION

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En estos últimos años la investigación en educación ha considerado como un actor relevante al docente su formación y desarrollo profesional para el fortalecimiento de la educación. A partir de ello, se impulsa la adquisición de competencias colaborativas entre docentes y directivos, con el propósito de desafiar la visión individualista existente en la escuela (LORTIE, 1975), para dotarla con una estructura abierta y de enfoque inclusivo, en donde el foco se sitúe en la colaboración y con ello se potencie la construcción del conocimiento (BATES; MORGAN, 2018).

Una forma de instalar la colaboración entre docentes es mediante las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en adelante (CPA), iniciativa que considera a un grupo de personas que trabajan y abordan su práctica pedagógica como un contexto de investigaciones permanentes en donde el aporte de cada docente contribuye para la construcción del desarrollo profesional y, en forma indirecta, para los aprendizajes de los y las estudiantes. Desde las investigaciones, las CPA se vinculan al aumento de procesos afectivos y cognitivos en docentes, tales como autoeficacia, colaboración y reflexión (FARLEY-RIPPLE; BUTTRAM, 2014; WAN; LAW; CHAN, 2018). Otros investigadores, como Vescio, Ross y Adams (2008), señalan que el impacto de estos procesos formativos es positivo en tanto ofrece una estructura que crea culturas de apoyo mutuo y condiciones necesarias para lograr avances en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Varios son los modelos que caracterizan a las CPA, dentro de ellos, Hord (1997) considera como aspectos fundamentales al liderazgo compartido, la reflexión colectiva, la visión y los valores conjuntos, las condiciones de apoyo y la práctica docente compartida como dimensiones que, en un todo, permiten reducir el aislamiento y movilizar a sus participantes en la reestructuración de sus creencias (A. BOLÍVAR; BOLÍVAR, 2013).

Sin embargo, pese a lo relevante y promisorio de esta forma de desarrollo profesional, son pocos los contextos y espacios educativos en los cuales se ha realizado una sistematización de las experiencias en especial en contextos iberoamericanos. Uno de estos espacios es la educación parvularia, en donde Barrera *et al.*, (2008) y Venegas *et al.*, (2010) dan cuenta de incrementos en la valorización de la imagen profesional, la colaboración en las prácticas de trabajo con los equipos del Jardín Infantil, y la identidad profesional. Estos resultados pueden explicarse a partir del aumento en los niveles de metacognición, motivación, mejora e innovación alcanzados tras la participación en estos dispositivos, así como en la reorientación del quehacer educativo hacia acciones con sentido.

Estos hallazgos iniciales deben entenderse en un contexto más amplio que permita comprender la interacción entre diversos factores internos y externos a las CPA. Hasta ahora, es escasa la investigación que indague en los aspectos que facilitan y dificultan la formación, desarrollo y permanencia de estos espacios formativos. Este foco es relevante dado que de alguna forma podrían estar condicionando sus posibilidades de constituirse en CPA exitosas. Además, cualquier discusión respecto a las alternativas de desarrollo profesional docente debe hacerse en función de las condiciones de los centros educativos, sus estudiantes, los contextos laborales y las necesidades de los y las docentes (ÁVALOS, 2007), de modo a avanzar en la comprensión de qué elementos posibilitan un desarrollo profesional efectivo (BORKO, 2004; DESIMONE, 2009).

A partir de esto, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué factores contextuales favorecen o dificultan la instalación y desarrollo de CPA formadas por educadoras de párvulos?

MARCO TEÓRICO

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Las investigaciones actuales consideran a las CPA como un modelo que permite abordar la constante tensión respecto a los resultados de los estudiantes y la mejora en las prácticas pedagógicas en la escuela (BOLÍVAR, 2013). La escuela, como institución, evoluciona y recorre una trayectoria que se encuentra asociada a tres aspectos a) a las condiciones externas: como la política educativa, los recursos y el apoyo financiero que recibe; b) a las internas: referidas al liderazgo de los equipos, al tipo de trabajo colaborativo que se utiliza, a las relaciones con la comunidad y a los procesos de investigación realizados, y por último; c) a las particularidades de cada aula, en donde los elementos y factores del currículo se posicionan en la práctica pedagógica por medio de la reflexión y el diálogo desarrollado por el docente (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; GAIRÍN, 2015). En este contexto, las CPA serían la consecuencia asociada al proceso evolutivo de las organizaciones que permite hacer la gestión del conocimiento docente y avanzar en forma paralela a los procesos de innovación y cambio al interior de una institución.

Las CPA describen a diversos espacios de participación mancomunado, en donde sus miembros comparten y desarrollan un repertorio de recursos que, en la interacción directa con estudiantes, posibilita a largo plazo un cambio en la cultura escolar (CHENG; WU, 2016; CHERRINGTON; THORNTON, 2015; PHILPOTT; OATES, 2017). La sistematicidad en la participación permite identificar aspectos claves al interior de las CPA que las diferencian como son la conformación explícita o implícita respecto a los principios y valores, la postura indagativa y la desprivatización respecto a su práctica pedagógica para acceder a la co-construcción a partir de diversas perspectivas que ponen en el centro la preocupación por los aprendizajes de sus estudiantes (BOLAM *et al.*, 2005).

Las CPA pueden distinguirse de otros espacios denominados comunidades de práctica, virtuales o de aprendices, entre otras, por su apuesta comunitaria que desarrolla en sus participantes un cambio epistemológico que impacta las concepciones no tan solo en el área disciplinar, sino también la responsabilidad social ampliando el repertorio de capital social entre sus miembros (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001). Lo anterior, conlleva a la renovación de lazos sociales y acuerdos de cooperación, base de la identidad y cohesión de una CPA.

Los supuestos que subyacen a este modelo consideran que la práctica pedagógica y su mejora dependen en primera instancia de la colaboración entre profesionales y las experiencias cotidianas que, por medio de la indagación, reflexión y pensamiento crítico, facilitan la creación de estrategias para avanzar en la solución de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (KRICHESKY; MURILLO, 2011; VESCIO; ROSS; ADAMS, 2008; BUYSSE; SPARKMAN; WESLEY, 2003). La implementación de esta forma de desarrollo profesional requiere la habilitación de diversas condiciones estructurales que permitan la evolución, desarrollo y consolidación. La literatura señala en primer lugar la existencia de una relación directa y significativa con la disposición del tiempo y la regularidad de los espacios. Ambos elementos deben resguardarse para facilitar el trabajo colaborativo (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2015; HAIRON; TAN, 2017).

Otro punto relevante es la promoción de la colaboración como base de las prácticas culturales e identidades cotidianas de los docentes (A. BOLÍVAR; BOLÍVAR, 2013). En este contexto la capacidad institucional para gestionar una identidad colectiva requiere necesariamente de una visión a largo plazo que permita adhesión a la institución. Sin embargo, este punto depende en gran medida del uso de la crítica constructiva, es decir, el cuestionamiento de los conocimientos y creencias respecto a la docencia que permita crear un lenguaje profesional común para abordar los nodos de la práctica pedagógica. Lo anterior se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje profesional de los docentes y su evolución se transmite a la práctica por medio de la innovación y el cambio (TSUI *et al.*, 2008). En este contexto, la reflexión y el diálogo al interior de las CPA desarrolla normas, creencias,

valores y fortalece los conocimientos de los docentes que implementan un proceso de aprendizaje profesional por medio de la transferencia al aula, para convertirse más adelante en nuevos focos de investigación e inicio de una secuencia que es dinámica, sistémica y continua de las realidades y contextos particulares de la docencia (LIEBERMAN; MILLER, 2011).

Otros aspectos identificados por Bolam *et al.*, (2005) remiten a cuatro procesos operativos que apoyan el desarrollo de las CPA: (1) liderazgo y gestión, (2) optimización de recursos y estructuras dentro de la organización, (3) promoción del aprendizaje profesional y colectivo, y (4) reconocimiento explícito y sostenido al trabajo de las CPA, todos procedimientos que corresponden a factores contextuales que determinan el rumbo respecto al desarrollo y su evolución.

Las condiciones y contextos de apoyo pueden, por lo tanto, existir en diferentes niveles. Dentro del modelo propuesto por Bronfenbrenner (1992) es posible identificar a nivel macro las lógicas de rendición de cuentas y evaluación de la gestión docente definidas institucionalmente y en las políticas educativas; en el nivel medio, el respaldo y la priorización de las autoridades respecto a las CPA como una palanca estratégica para el fortalecimiento de los procesos educativos de las escuelas. Finalmente, en el nivel micro, en la medida que las y los educadores disminuyan los tiempos asignados a tareas administrativas y estén dispuestos a involucrarse activamente en las comunidades para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes, la evolución y sostenibilidad de las CPA se encontrará asegurada.

Otros autores como Hairon y Tan (2017) e Intanam y Wongwanich (2014) dan cuenta que dificultades en la organización de los tiempos, bajo número de reuniones y la ausencia de académicos expertos que faciliten el trabajo al interior de la CPA se constituyen en obstaculizadores a la hora de promover la evolución de una comunidad. La institución debe además gestionar a nivel medio y macro las políticas de recursos, procesos administrativos y administración del currículo. Este punto adquiere relevancia en Chile, en tanto las educadoras de párvulos son consideradas participantes pasivas respecto a las políticas y propuestas para el nivel en donde se evidencia la gestión a partir de una lógica vertical y poco inclusiva de sus participantes (PARDO; WOODROW, 2014).

El tiempo es un aspecto destacado también por Kruse, Seashore y Bryk (1993) y Cherrington y Thornton (2015) quienes además destacan la rotación de los equipos, el espacio y la proximidad física entre los participantes como elementos que podrían dificultar la conformación, desarrollo y evolución de las CPA. La experiencia desde la investigación empírica en educación parvularia demuestra que el hecho de considerar los tiempos fuera de los horarios laborales puede ser visto por las participantes como un mensaje claro de falta de validación de dichos espacios de formación profesional.

En síntesis, el situar a las CPA como una estrategia relevante de desarrollo profesional docente implica no tan solo reconocer la importancia de la formación profesional, sino potenciar el proceso educativo desde un foco inclusivo y dialogante, que entregue las herramientas necesarias a los docentes para alcanzar una nueva cultura escolar que ponga al centro el aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta investigación sigue una orientación cualitativa debido a que busca comprender un fenómeno social basado en la perspectiva de los sujetos y las formas en que experimentan el mundo, indagando en sus ideas, sentimientos y motivos (ANDRÉU; GARCÍA-NIETO; PÉREZ, 2007). Para esta investigación es fundamental profundizar en el mundo simbólico de las educadoras que forman parte de las CPA estudiadas, para lograr un acercamiento al objeto de estudio a partir del proceso de inducción derivando posteriormente posibles explicaciones basadas en lo observado (GORMAN; CLAYTON, 2005). El tipo de investigación que sustenta este estudio es descriptiva-comprensiva, lo que permite comprender las experiencias individuales y/o colectivas e indagar en profundidad un fenómeno a partir de evidencias desde diferentes fuentes, incluyendo perspectivas y visiones

de diferentes actores (BORGES, 1995). Al mismo tiempo, este estudio se clasifica en los llamados estudios de casos (YIN, 2003; STAKE, 2005).

Para la determinación de la muestra se utilizó un muestreo teórico intencional, es decir, se eligieron los casos que contienen varios atributos que contribuyen a la comprensión del fenómeno a estudiar (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Para este estudio se consideraron dos casos únicos de CPA formadas por educadoras de párvulos. Los criterios de selección de estos casos incluyen: grupos que se reúnen sistemáticamente desde hace al menos 4 años, que participan de forma activa al menos 5 educadoras, en que existe disponibilidad de tiempo y espacio para que se reúnan, y que cumplen con las características de una CPA de acuerdo a los indicadores descritos por la Rúbrica de Implementación de CPA (NATIONAL CENTER FOR SCHOOL LEADERSHIP, 2005). La CPA 1 está compuesta por quince participantes y la CPA 2 por doce educadoras. En ambos casos corresponden a educadoras de aula y/o directoras,¹ todas mujeres, de diferentes centros educativos agrupadas territorialmente. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado para participar en este estudio, cumpliendo así con los estándares éticos establecidos por los comités de ética nacionales.

Los casos seleccionados pertenecen a una institución que provee educación inicial a niños y niñas de 3 meses a 4 años y que recibe fondos públicos. Estructuralmente se organiza como una fundación sin fines de lucro que depende de la Red de Fundaciones de la Presidencia y es dirigida por un Consejo presidido por una persona de confianza del Presidente de la República y por una Dirección Ejecutiva designada por este Consejo. Territorialmente se encuentran en cada una de las regiones del país organizadas mediante Direcciones Regionales y a nivel nacional cuentan con una Dirección Central, asociada a la Dirección Ejecutiva. En esta investigación se considera el contexto regional como el nivel institucional en donde se desarrollan las CPA, aun cuando en estos niveles se siguen los lineamientos entregados a nivel de Dirección Central. Para efectos de descripción de la muestra, en ambos casos en estudio se consideró a una figura del nivel regional que cumple el rol de representante institucional, por lo que también forma parte de la muestra de sujetos de esta investigación.

La estrategia formativa desarrollada por la Institución se organiza en un Plan a nivel nacional que sigue las directrices institucionales, los requerimientos de la política educativa en educación inicial y las necesidades propias de los niveles nacional, regionales y locales. Se busca que exista pertinencia y coherencia entre las iniciativas que se generan a nivel nacional, regional y local, las que se implementan mediante acciones formativas.

Para la recogida de información se incorporó el uso de múltiples fuentes para así aportar en riqueza, profundidad y calidad de la investigación (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014; YIN, 2003). Se llevaron a cabo cuatro grupos focales con las participantes de cada una de las comunidades, desarrollando dos grupos focales con representantes de cada uno de los casos. Los grupos focales permiten generar una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de un grupo de personas sobre una particular área de interés (KRUEGER, 1991). Para este estudio, el objetivo de aplicar esta estrategia de recolección de información es generar un espacio de conversación y discusión para abordar elementos contextuales propios de las realidades particulares de cada una de las CPA. Estos encuentros se realizaron durante los años 2017 y 2018, mismo periodo en donde fueron aplicadas las entrevistas en profundidad a las representantes institucionales. Para ambas estrategias se diseñaron pautas semiestructuradas que permiten guiar el proceso de interacción necesario para el levantamiento de información. Paralelamente y para triangular la información se usó la técnica de observaciones de tipo participante en diversos encuentros de cada una de las comunidades. La participación de educadoras, directoras y representantes institucionales fue voluntaria garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

1 En algunos centros educativos con baja matrícula, la directora también cumple funciones de educadora de sala.

El análisis de informaciones realizado se basó en análisis de contenido textual y contextual (MILES; HUBERMAN, 1984) cuyo procedimiento tiene tres pasos claves: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Durante esta etapa se va pasando desde un análisis descriptivo hacia relaciones entre conceptos (STRAUSS; CORBIN, 1990) y con ello mayor nivel de comprensión e interpretación. Cabe mencionar que las unidades de contexto son entendidas como las unidades de análisis y las de registro. Las unidades de texto con las secciones más pequeñas con significación propia dentro de cada unidad de contexto. En el caso de esta investigación, las transcripciones de las entrevistas y grupos focales son los documentos desde donde se analiza el contenido textual y contextual basado en los relatos de las participantes en el estudio.

En términos de procedimiento, este fue realizado inicialmente de manera libre e inductiva, comenzando desde los datos para definir reglas que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina codificación abierta, en donde se revisaron las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996). Para este proceso, se usó el *software* de análisis cualitativo NVIVO 12, siendo tres investigadoras quienes llevaron a cabo las categorizaciones en tres etapas diferentes: primero, en conjunto, en cuatro sesiones de tres horas cada una, luego, por separado y, finalmente, en conjunto para consensuar las categorías definitivas. En este proceso se pasó de códigos abiertos a una agrupación de los contenidos en términos temáticos, buscando coherencia e integración de ideas de modo que se logre la comprensión de las vinculaciones entre sí (ARONSON, 1995).

Es importante destacar que las categorías de nivel inductivo se lograron a partir de la triangulación de perspectivas de las investigadoras y las de carácter más deductivo se establecieron considerando como corpus teórico lo planteado por algunos autores y autoras como Cherrington y Thornton (2015), Cheng y Wu (2016) y Vangrieken *et al.*, (2017). Finalmente, toda la información recopilada y analizada fue triangulada para dar respuesta a la confiabilidad y la validez del presente estudio (TAYLOR; BOGDAN, 1986).

RESULTADOS

Para presentar los hallazgos de esta investigación se identificaron factores externos e internos en cada CPA. En este primer nivel de análisis se distinguieron a su vez dos aspectos: facilitadores que han apoyado y contribuido al desarrollo de estos grupos, junto con obstaculizadores que han dificultado el trabajo de las comunidades. A continuación, se presentan ambos casos en estudio desde estos dos niveles analíticos.

COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE 1

En esta comunidad se perciben como facilitadores dos aspectos referidos a una cierta disponibilidad de *recursos* por parte de la institución para el desarrollo de las sesiones de la CPA y al *respaldo que perciben desde las autoridades*. Sobre el primer punto, las participantes reconocen la posibilidad de acceder a algunos recursos por parte de la institución. Este punto se vincula al otro facilitador que corresponde al *respaldo institucional*, ya que “este espacio también tiene recursos económicos que aporta la región y para llegar a que nos dieran recursos, nosotras tuvimos que demostrar como comunidad la importancia y la necesidad de esto para que se nos asignen ciertos recursos” (GF-2017).²

El respaldo institucional está fuertemente anclado a autoridades específicas que han validado el espacio de las CPA. Alcanzar y materializar este reconocimiento ha requerido de un trabajo sistemático por parte de la CPA, tal como lo menciona en el siguiente extracto:

² Para identificar las citas utilizadas se usa la sigla GF para grupo focal entre educadoras y RI para representante institucional, seguido del año de la investigación en que se recogió esa información.

Es una instancia que ha costado ganarse, que ha costado tenerla, porque al principio fue muy cuestionada, en alguna instancia ni siquiera nos daban recursos [...]; entonces fue una instancia que nosotras ganamos, para que la (autoridad) esté validando esto, es porque nosotras nos hemos ganado esa confianza. (GF-2018)

Este apoyo se ha materializado también en un respaldo institucional que busca facilitar el trabajo de la CPA mediante la formalización del espacio de la CPA dentro de la institución, lo que es mencionado por la representante institucional quien acoge la solicitud de las participantes para facilitar el funcionamiento de la comunidad, tal como lo menciona en el siguiente extracto: “a veces la educadora plantea [...] que necesitaban que les mandáramos oficialmente. Formalizar. Me acuerdo qué (autoridad) les mandó a todas, un correo desde la formalidad de la comunidad y la importancia de participar” (RI-2017).

Sobre los obstaculizadores identificados por las educadoras emergen aspectos referidos a la relación que ha establecido la CPA con la institución que las alberga. Al respecto se observa una demanda amplia que se focaliza en diversos aspectos más específicos. Las participantes consideran que el *tiempo disponible* para realizar las tareas asociadas a la comunidad no es suficiente. En ocasiones deben disponer de tiempos personales para cumplir con los compromisos adquiridos o reunirse en grupos pequeños en algún jardín, en donde “la anfitriona en este caso [...] no puede abstraerse al 100% de sus labores estando en su jardín, cierto. Y al final trabajamos, pero no al 100%...” (GF-2018).

Este aspecto es también reconocido por la representante institucional quien identifica múltiples aspectos en los que la falta de tiempo se observa: exceso de tareas y responsabilidades, emergentes en el trabajo cotidiano, ausentismo laboral, entre otras. Estas situaciones remiten principalmente a factores institucionales que, directa o indirectamente, dificultan el trabajo de las educadoras y por tanto de la comunidad. Este tipo de situaciones son mencionadas en el siguiente extracto: “Para comenzar, son los tiempos. Motivación e interés no. Sino que los emergentes, las responsabilidades que tiene cada una, falta de personal, tareas que a veces las directoras les dan a las chicas...a veces les dan demasiadas responsabilidades que también las agobian” (RI-2017).

Otra demanda que aparece como un obstaculizador del trabajo de la comunidad es la *falta de recursos* asociados a productos específicos requeridos por las participantes. Si bien se reconoce como un facilitador la disponibilidad de ciertos recursos, las educadoras requieren de recursos en otros aspectos. Al respecto señalan: “a mí me gustaría que la (institución) pusiera más recursos hacia la comunidad, recursos como para que nosotras nos siguiéramos formando” (GF-2018). Lo anterior se vincula al apoyo material para desarrollar y concretar productos que han surgido del trabajo en la comunidad, como por ejemplo: “nosotras estamos construyendo un libro que es... de todo lo que hemos vivido, tiene experiencia, tiene definiciones, tiene todo [...] y que eso se pueda llevar a cabo y para eso necesitamos recursos” (GF-2018).

Un aspecto vinculado al anterior es el *escaso acompañamiento al desarrollo profesional* de las participantes por parte de la institución. Al respecto las educadoras consideran necesario contar con mayores instancias para profundizar en las temáticas de interés y desde ahí también contar con mayores herramientas para apoyar la formación de educadoras de otros centros educativos, como puede observarse a continuación: “ya es hora de que a nosotras, como comunidad, nos sigan entregando mayores herramientas, fortalecernos mucho más en mediación para que así también podamos ampliar la mirada y ver cómo seguir transmitiendo esto a los otros jardines infantiles” (GF-2018).

Más allá de demandas concretas que emergen desde los obstaculizadores que perciben las participantes, se identifica también una *invisibilización* que se refleja con claridad cuando una educadora sostiene que “no existimos todavía” (GF-2017). Esta situación tiene tres énfasis: la percepción de una falta de validación institucional, el escaso reconocimiento entre sus pares y el desconocimiento del trabajo de la CPA.

Sobre el primer punto, las educadoras perciben la *ausencia de validación desde el nivel central* o nacional de su institución, quienes no se vinculan directamente con el trabajo realizado desde la CPA. Si bien reconocen una validación desde el nivel regional, también esperan:

Que fuéramos reconocidas [...] también a nivel central [...] pero también necesitamos ese respaldo [...] que supieran lo que nosotras estamos haciendo [...] cómo hemos ido analizando [...] en conjunto [...] Poder compartir con ella esta calidad de trabajo que nosotras estamos entregando, yo siento que eso es como una necesidad. (GF-2017)

Otro espacio en que las participantes perciben una *falta de validación es entre sus pares*. Al respecto, sostienen la necesidad de tener mayor visibilidad entre los jardines infantiles, más allá de las acciones concretas que han realizado en sus territorios. Perciben que este reconocimiento ayudaría a avanzar en los estándares de calidad de las prácticas en aula, dado que, al ser este un foco prioritario de la CPA, les permitiría llegar a los jardines infantiles con mayor facilidad. Lo anterior se indica en la siguiente cita:

Que nosotras fuésemos reconocidas como comunidad de mediación en los diferentes jardines infantiles [...] Porque nosotras hemos hecho trabajo, pero no se sabe de la existencia de la comunidad de mediación [...] que todos los jardines sepan que hay una comunidad que está trabajando para lograr que se trabaje (la mediación) en los jardines infantiles y a través de esto ir trabajando para la calidad que se requiere. (GF-2018)

Por último, un aspecto vinculado al anterior se refiere al *desconocimiento del trabajo de la CPA*. Las participantes consideran que esta falta de información sobre la comunidad y su trabajo dificultan las posibilidades de aportar al trabajo con los jardines y educadoras de sus territorios y, por tanto, se hace más complejo convertirse en un recurso para apoyar al fortalecimiento de las prácticas en los centros educativos. Este aspecto es referido en la siguiente cita:

[...] yo siento que muy pocas personas saben que la comunidad existe, pero yo creo que si la comunidad fuera más reconocida y supieran cuáles son nuestras funciones [...] Ahí nos transformaríamos en un recurso porque sabe que existe [...] pero como no nos conocen. (GF-2017)

Respecto a los factores internos a la CPA, las entrevistadas identifican aspectos referidos a la forma en que se configura la comunidad y otros que apuntan a los énfasis que ha asumido el grupo. Sobre el primer punto, se observa el *fortalecimiento de la organización interna* del grupo, en donde manifiestan: “también hemos ido poniendo una cuota de responsabilidad de cada una para poder llevar a cabo cada una de estas acciones” (GF-2018).

También se identifica una *relación horizontal* entre las participantes, quienes manifiestan que “no hay esa diferencia de: tú eres directora, tú educadora [...] somos todas iguales” (GF-2017). Se observa además *confianza y cercanía* entre las educadoras, lo que favorece el análisis y la discusión que se genera en este espacio, tal como se menciona a continuación: “lo que se rescata es la confianza, nos decimos las cosas, analizamos también, hay cosas en las que a veces no estamos de acuerdo y somos capaces de incorporarlas para poder seguir avanzando” (GF-2018).

Sobre las actividades definidas por la CPA, se identifica la disposición del grupo a *transferir* su experiencia y conocimiento a los jardines, lo que se observa en que “nosotras tenemos la mejor disponibilidad del mundo para compartir nuestras experiencias en nuestros jardines en relación a cómo se aplican los criterios (de mediación), a cómo nosotras vivimos la comunidad de aprendizaje” (GF- 2018).

Sobre los obstaculizadores internos, las educadoras identifican aspectos referidos a la planificación de acciones internas y a la difusión de su accionar. Sobre el primer punto, las entrevistadas identifican *un desajuste entre los tiempos disponibles y las tareas* que planea la CPA, en tanto señalan que “tenemos que ser precisas con las acciones [...] porque si no, no vamos a poder... nos van a superar [...]” (GF-2017). Lo anterior supone cuidar las expectativas que la CPA puede crear entre las educadoras y la institución, dado que los tiempos disponibles por las participantes son limitados.

Otro aspecto referido al contenido de su plan de acción apunta a la necesidad de *focalizar acciones que les permitan una formación y actualización profesional*, de forma complementaria a las acciones de difusión al interior de la institución, tal como se observa a continuación: “y otra cosa es seguir nosotras también creciendo en la parte también profesional y tener más herramientas” (GF-2019).

Sobre el segundo punto, de forma complementaria a los aspectos externos, las educadoras perciben *una falta de acciones de comunicación y visibilidad* del trabajo de la CPA que les sirvan como estrategia de validación frente a la institución, como se observa a continuación: “nosotras también nos hemos dejado estar porque por ejemplo [...] para el día del trabajador nosotras como comunidad debimos haber mandado un mensaje, la Comunidad de Mediación les desea feliz día [...]” (GF-2017).

COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE 2

Dentro de los facilitadores externos identificados por las participantes se destaca el *reconocimiento institucional de un sello identitario* grupal que permite identificar y distinguir a aquellos jardines infantiles, en donde se desarrollan profesionalmente las educadoras que participan en esta CPA de otros que pertenecen a la misma institución. Para las educadoras ha sido importante, “que las personas de la institución, que van a los jardines, perciben algo distinto súper positivo que favorece los procesos de aprendizaje de los niños, el clima de aula que se genera también es muy distintivo, eso da cuenta de un proceso de transformación súper enriquecido [...]” (GF-2018).

Esta distinción les ha permitido a las educadoras considerar que el trabajo que realizan como comunidad de aprendizaje ha ido adquiriendo validez dentro del marco institucional, por ejemplo, “nos pasa que vamos a otras instancias y claramente que se nos nota nuestro sello [...]” (GF-2018), incluso advierten que en ocasiones formales se ha usado el lema de la comunidad como si fuera institucional, lo que les genera sentimientos de orgullo y satisfacción. Tal como se refleja en la siguiente cita:

[...] estaba hablando nuestra jefa del departamento de educación y me llamó mucho la atención porque [...] ella habla de los equipos, toma nuestro logo y dice que los equipos (de la región) se caracterizan por transformarse para transformar, y un amigo me dice: -¿ese no es el lema de tu comunidad?-, y yo: - ¡sí!-; [...] me dio realmente orgullo [...] tengo claro que ella sabe que es nuestro. (GF-2018)

Los procesos de coordinación, logística y disposición de recursos para el funcionamiento de la comunidad son otras de las condiciones externas que favorecen su desarrollo. En este sentido, la institución juega un rol fundamental al asignar recursos humanos y económicos que facilitan el funcionamiento de la CPA asumiendo la necesidad de contar con autorizaciones para que las educadoras puedan reunirse dentro del horario de la jornada laboral, para la compra de materiales y el costo de programas formativos. Las educadoras valorizan el rol que juega la asesora territorial, en tanto se ha convertido en, “el nexo directo con la oficina regional que autoriza o no autoriza estos espacios [...] ha hecho de mediadora y abogada [...] coordina todo esto desde la logística, que no es menor [...]” (GF-2017).

Desde la representación institucional, la asignación de presupuesto es también un reflejo de la valorización de las comunidades como “una estrategia dentro de la formación” (RI-2018) para el desarrollo profesional de las educadoras.

Por otro lado, desde la mirada institucional, el *marco de la política de calidad* que les rige ha favorecido los diferentes procesos de la CPA, evidenciándose una coherencia entre objetivos, valores y principios institucionales con las estrategias de comunidad. Así entonces, existe en: “el marco

de la política de calidad educativa [...] una coherencia absoluta con nuestra política, en nuestras grandes definiciones con las estrategias de comunidad de aprendizaje [...] para el nivel central es una apuesta darle sentido a esta formación” (RI-2018).

Otra característica destacada es la *posibilidad que se les brinda de generar un trabajo autónomo*. En la CPA “tienen autonomía, pueden definir qué día se van a juntar, el horario, la frecuencia, y eso es de libre decisión y organización [...] autonomía también respecto al funcionamiento, al trabajo, a definir los énfasis” (RI-2018).

Así entonces, las educadoras consideran que esta libertad les ha permitido instalar un espacio propio, no burocratizado y horizontal basado principalmente en “crecimiento personal y profesional [...] donde nunca se genera competencia” (GF-2018), donde “todas somos iguales, somos una comunidad, no hay ninguna presión que pueda inhibir compartir o dar la opinión” (GF-2018).

Desde lo externo a la comunidad, hay elementos del contexto que dificultan su desarrollo como grupo. En general, estos están vinculados con demandas que para ellas son fundamentales para potenciar y mejorar el funcionamiento y la organización de las comunidades.

En este contexto, las educadoras afirman que uno de ellos es la *burocratización*, “mucho burocracia, mucho papeleo” (GF-2018) y *agobio laboral* producto de la sobredemanda de funciones, esto ha generado en ellas, “un nivel de estrés laboral permanente [...] con todas las demandas de la Dirección Regional, las cosas específicas del jardín, situaciones de niños, ausencias, licencias médicas del personal [...]” (GF-2018).

En el caso particular de esta CPA, varias integrantes han sido reconocidas en sus labores convirtiéndose en directoras de jardines, sin embargo, esta designación trae asociada nuevas funciones que se suman a las múltiples tareas que tenían en su rol de educadoras de sala, aumentando el nivel de dificultad para el funcionamiento de esta comunidad compuesta por varias directoras.

[...] hay una multiplicidad de funciones que cumple la directora, en ella recae la tensión de donde pongo el foco [...] Cuál es el rol de la directora, dentro de la comunidad, en su espacio educativo, cómo va formando sinergia, cómo va poniendo temas y que nos ha pasado porque no es tan fácil ser directora [...]. (RI-2018)

La *falta de espacios institucionalizados* para generar mayor participación de otras educadoras y en la toma de decisiones que aporten a la política de la institución, se convierte en un obstáculo en tanto para ellas es necesario generar transformaciones que tengan implicaciones que trasciendan su práctica cotidiana y las de su CPA, con lo que pueden,

[...] ir avanzando en esta mirada más investigativa de lo que pasa en los jardines y desde ahí poder generar algunas mejoras en otros niveles (institucionales) que permitan movilizar otras formas de mirar, de resolver situaciones [...] han sido 4 años de investigación donde hemos descubierto un montón de cosas, hemos tratado de llevar elementos de una CPA a nuestros jardines y finalmente instalar algunos elementos que trascienden en las prácticas pedagógicas (GF-2018).

A nivel interno, esta CPA se caracteriza por *una fuerte cohesión de grupo*, lo que ha sido favorable para su desarrollo a partir de sus vínculos de respeto, confianza y empatía, “las principales características son la confianza que tenemos unas con las otras, la forma en que nos hemos ido desarrollando, conociendo, conformando a un nivel de empatía, de creer en el otro, de respeto y pasión” (GF-2018). Lo anterior se ve reflejado tanto en los aspectos profesionales como emocionales generándose instancias permanentes de colaboración y de “apoyo pedagógico y emocional [...] una contención desde el aprendizaje y desde el vínculo” (GF-2017). Esta manera de relacionarse ha facilitado la distribución de roles, funciones y tareas en la CPA, reconociéndose mutuamente en sus competencias, habilidades y características personales que han permitido su óptimo funcionamiento.

Otro elemento que ha favorecido el desarrollo de esta CPA han sido las *instancias y procesos de análisis, reflexión y articulación* de temáticas de interés para las educadoras permitiéndoles sentirse “más seguras y con una apertura diferente del rol profesional” (GF-2017) sintiendo que este espacio se ha convertido en,

[...] una oportunidad [...] a nosotras nos ha permitido abrir la mirada y lograr esa articulación; en la reflexión y en el análisis de nuestras prácticas es donde se vive la toma de decisiones pedagógicas potentes, pero no todos tienen la posibilidad de cuestionarse y poder re-mirar lo que se está haciendo. Aprender y enseñar constantemente. (GF-2017)

Así entonces, “esta comunidad cuando más brilla en todo su esplendor es cuando llegamos a niveles muy profundos de reflexión crítica” (GF-2018). Esta comunidad se caracteriza por manifestar claridad en los principios, valores y objetivos que la rigen. Entre estos se destaca “el respeto por mirar las prácticas educativas del otro [...]” (GF-2017) y “la convicción de que los niños son el principal protagonista de la experiencia [...]” (GF-2018). Al mismo tiempo, esta CPA se destaca por ser “co-exigentes, nos exigimos por cumplir y avanzar con las metas que tenemos” (GF-2017), pero manteniendo siempre “el valor de la solidaridad, la empatía y la confianza, promoviendo prácticas educativas mediadas en entornos cargados de afectos” (GF-2017).

Por otro lado, dentro de los obstaculizadores internos se puede señalar que éstos se vinculan a las necesidades que como CPA tienen para desarrollarse mejor. En este sentido, consideran que la institución parece no brindarles *espacios para retroalimentar el trabajo de la CPA*, lo que para ellas se ha convertido en un *síntoma de invisibilización* de lo que han logrado siendo internamente fundamental el reconocimiento de su labor. Para ellas, “la institución no valoriza el tema de comunidad entre las profesionales [...] falta que nos validen un poco más” (GF-2017), al mismo tiempo consideran que sería importante “compartir esto con otras colegas que están con muchas ganas de conocer” (GF-2018).

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación reflejan algunos puntos de encuentro y desencuentro entre ambas CPA. En este sentido, las convergencias son mayores, sin embargo, entre ellas se generan matices que han permitido avanzar, a diferentes velocidades, en algunos procesos.

Respecto a los facilitadores externos hay coincidencia en la importancia de los aspectos estructurales referidos fundamentalmente a tiempo y recursos que han sido asignados a nivel institucional para el funcionamiento de las CPA. Sin embargo, para la CPA 1, esto fue un logro obtenido posterior a su instalación y a partir de un ejercicio constante de visibilidad de su trabajo. En cambio, para la CPA 2, los tiempos y recursos fueron asignados desde un comienzo por partida presupuestaria anual. Estos elementos remiten a la relevancia de contar con aspectos estructurales que sostengan el trabajo de estos grupos, entre ellos los recursos; no obstante, Vangrieken *et al.* (2017) son enfáticos en señalar que este aspecto, si bien es esencial, no asegura el éxito de una comunidad. En ambos casos se observa que la disponibilidad de recursos puede o no ser sincrónica con el desarrollo de los grupos. Si bien ambas CPAs tienen un tiempo de funcionamiento similar, los niveles de desarrollo, relacionados a los aspectos estructurales que han alcanzado, son diferentes. Considerando lo propuesto por Hipp y Huffman (2010) en su análisis de las dimensiones de funcionamiento y de las etapas por las que transitan las CPAs, se observa que la CPA 1, con un inicio fuertemente marcado por alcanzar el apoyo institucional, un desarrollo limitado en cuanto a las condiciones y recursos necesarios para el desarrollo de la CPA, lo que se observa en la demanda por mayor tiempo disponible para el trabajo de la comunidad. En el caso de la CPA 2, desde un inicio se identifica la existencia de condiciones y recursos apropiados para el funcionamiento

(HIPP; HUFFMAN, 2010), lo que es mencionado por las entrevistadas como un facilitador del funcionamiento de la comunidad. Este aspecto puede ser interpretado, en especial en la CPA 2, como una forma de reconocimiento que moviliza la acción de la comunidad, pero a su vez, en el caso de la CPA 1, la ausencia de recursos no se transforma en una barrera que paraliza al grupo.

Otro elemento estructural asociado es el referido a la falta de tiempo. Este aspecto es significado de diferentes formas para cada caso, en tanto para la CPA1 se vincula a la falta de tiempo para reunirse como comunidad y organizarse con una frecuencia constante y de manera formalizada con autorizaciones, mientras que, para la CPA2, la falta de tiempo se asocia al agobio laboral al interior de los jardines donde trabajan las educadoras participantes, lo que dificultaría la transferencia del conocimiento generado en las reuniones de la CPA. Esta situación ha sido extensamente analizada en otras investigaciones que visualizan a un cuerpo docente agobiado y recargado de tareas alejadas de lo pedagógico (EASTHOPE; EASTHOPE, 2000; ZHANG; YUAN; YU, 2017). Este aspecto es problematizado por Hargreaves (1996) quien afirma que el tiempo es una dimensión fundamental para la interpretación del trabajo de las y los docentes y, de alguna forma, el tiempo estructura el trabajo docente y a la vez es estructurado por él. Este autor describe el fenómeno de la intensificación del trabajo de los docentes, que se explica como “una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación a lo que hacen los docentes y lo que deberían hacer en el transcurso de la jornada escolar” (HARGREAVES, 1996, p. 134). Este fenómeno puede reflejar la percepción de las educadoras de la CPA 2 y, a su vez, la diferencia en el foco que ambas comunidades dan a la problemática del tiempo ilustra su carácter subjetivo, tal como es descrito por Hargreaves (1996). Específicamente, respecto a la investigación sobre CPA en educación parvularia, Thornton y Cherrington (2019) destacan la problemática del tiempo, al que consideran un factor que dificulta el desarrollo de una comunidad, principalmente en cuanto a las posibilidades de reunirse como grupo y de realizar tareas asociadas al funcionamiento de la CPA, lo cual también es reportado por las participantes en esta investigación.

Por otro lado, ambas CPAs han logrado una cierta validación institucional que les permite funcionar, sin embargo, para la CPA 2, esto se ha profundizado en tanto se observa el reconocimiento de un sello identitario propio desde las autoridades institucionales. Este aspecto remite a la forma en que la CPA se relaciona con su referente institucional, en donde se identifica un continuo entre una institución que ejerce un alto control y supervisión y una organización que da total autonomía a las comunidades locales. Al parecer, las CPAs que alcanzan mayor éxito son aquellas que se ubican entre ambos extremos (VANGRIEKEN *et al.*, 2017), dado que aun cuando la voz y acción de los miembros de la comunidad es un elemento esencial para el desarrollo del grupo, el apoyo y el reconocimiento de las autoridades institucionales es un aspecto que no puede estar ausente (D'ARDENNE *et al.*, 2013; SCHECHTER, 2012). La complejidad de esta relación remite a un delicado equilibrio en términos de la influencia que ejerce la institución. Por una parte, para un adecuado desarrollo de una CPA su referente institucional no puede estar ausente, ya que se puede percibir como un espacio ignorado y no reconocido, que lleve a la sensación de ser “invisibilizado” como ocurre en algún momento en ambos casos en estudio. Por otra parte, la institución debe ser muy cuidadosa en la forma en que sus lineamientos llegan a las comunidades, tal como ocurre en la CPA 2 al visibilizar la coherencia que existe entre la política de calidad institucional y los objetivos que se ha impuesto el grupo. Esto además se complejiza por la estructura territorial y organizacional de la institución, en donde el nivel central da lineamientos que son contextualizados a la realidad regional. Estos aspectos remiten a los elementos situados en el macrosistema y el mesosistema en donde hay múltiples elementos organizacionales que se deben considerar, sobre todo en contextos como Chile, en donde los mecanismos de rendición de cuentas y de estandarización de los procesos empiezan a predominar en los diversos niveles educativos. Se infiere, de los resultados de esta investigación, que las educadoras buscan ocupar un espacio en la dinámica institucional,

a partir del creciente reconocimiento que han obtenido. Sin embargo, es evidente que este tipo de demandas se enfrentan a una estructura organizacional jerárquica, en donde priman los procesos de “arriba-abajo”, lo cual se acentúa en un contexto en donde las educadoras aún son percibidas como ejecutoras de estrategias y programas definidos por expertos (PARDO; WOODROW, 2014). Desde ahí, es relevante continuar profundizando en otros contextos institucionales que permitan complejizar la relación entre las CPA y sus instituciones.

Al nivel del microsistema, se destacan elementos asociados a los denominados factores internos de funcionamiento de la CPA. Al respecto, la confianza surge como un elemento importante para facilitar el desarrollo de las CPAs. Por una parte, para la CPA1, la confianza en el grupo y en las tareas que llevan a cabo ha logrado un desarrollo de trabajo horizontal y cercano, mientras que, para la CPA2, la confianza también ha sido clave, pero se ha profundizado en las relaciones interpersonales que establecen las educadoras considerando la comunidad como un espacio no solo de desarrollo profesional, sino también emocional. Hallam *et al.*, (2015) reportan una investigación con foco en una mirada multidimensional de la confianza (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000) en donde este constructo sería una bisagra articuladora de procesos colaborativos que fortalezcan la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la confianza es un constructo que se sitúa en una relación entre dos personas, en donde una de las partes asume una posición de vulnerabilidad ante la otra, pero está dispuesta a arriesgar esa vulnerabilidad por la expectativa que tiene de la parte involucrada, lo que emerge de su conocimiento del otro/a (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000). En el contexto de comunidades, resultados similares son presentados por Gray, Kruse y Tarter (2015), en donde la confianza es un elemento que aporta significativamente al desarrollo de estas. En términos más específicos, la confianza se construye al entablar relaciones amables y pacientes, al cumplimiento de responsabilidades personales y al compartir informaciones personales con otros (SMITH, 2014). Estos focos se observan en el análisis de las CPAs, en donde la confianza y los lazos humanos que se han generado han posibilitado el desarrollo profesional y de forma indirecta, el fortalecimiento de su práctica pedagógica.

Otro aspecto referido a los factores internos asociados al funcionamiento de las CPAs se refiere al desarrollo de una identidad compartida por las participantes en tanto son miembros del colectivo. De acuerdo a Grossman, Wineburg y Woolworth (2001), al caracterizar el desarrollo de una comunidad en este aspecto, puede ocurrir que en un inicio la comunidad considere a sus miembros como siendo intercambiables, de modo que, si uno abandona el grupo y es reemplazado por otro, no se considera una pérdida significativa. A medida que el grupo va evolucionando, cada participante adquiere un reconocimiento particular y su contribución a la comunidad es valorizada. Este aspecto pudo ser observado en ambas CPAs, en donde se identifica una relación horizontal marcada por la cercanía y confianza entre las participantes, favoreciendo la colaboración genuina. Incluso en el caso de la CPA 2, este elemento posibilita el surgimiento de valores comunes que guían el trabajo del colectivo y favorecen el aprendizaje profesional y la práctica reflexiva al interior del grupo. Un aspecto interesante de la propuesta desarrollada por Grossman, Wineburg y Woolworth (2001) se refiere al rol del conflicto en este tipo de agrupaciones, elemento que no se indagó en esta oportunidad y podría ser un elemento invisibilizado en las comunidades estudiadas. Futuras investigaciones podrían profundizar en este aspecto, en especial considerando las múltiples tensiones que tienen las CPAs que podrían limitar su desarrollo a pseudocomunidades (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001).

Esta investigación constituye una experiencia inicial respecto a la sistematización de las experiencias que emergen en las comunidades profesionales de aprendizaje y cómo se sitúan en la interacción con los contextos institucionales. Especialmente en el caso de Educación Parvularia, nivel que actualmente se ha visto envuelto en procesos de reforma educacional, futuras investigaciones pueden resultar significativas en la comprensión de la reestructuración de los nuevos paradigmas

presentes en los docentes, las políticas de calidad y con ello aportar en la congruencia entre los diversos actores que permitan garantizar una mejora sustantiva en el nivel.

Otro punto de relevancia que podría contribuir a ampliar la mirada respecto a estos espacios de desarrollo profesional es desde la noción de “espacio protegido” (BOURGEOIS; NIZET, 1997) y de promotores de la percepción positiva de bienestar en los docentes, lo que desde la literatura empírica actual es descrito como un aspecto clave en la mejora de la práctica pedagógica (MUÑOZ; FERNÁNDEZ; JACOTT, 2018).

Por último, respecto a las limitaciones de este estudio, se debe tener presente que, al situarse desde el estudio de caso, sus resultados no son ampliamente generalizables. Además, ambos casos pertenecen a la misma institución, por lo que sería importante realizar nuevas investigaciones que consideren otros contextos organizacionales, de modo a ampliar nuestra comprensión del tema.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el financiamiento por parte de CONICYT, Fondecyt Iniciación N° 11160639.

REFERENCIAS

- ANDRÉU, Jaime; GARCÍA-NIETO, Antonio; PÉREZ, Ana María. *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.
- ARONSON, Jodi. A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, v. 2, n. 1, p. 1-3, Spring 1995.
- ÁVALOS, Beatrice. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 41, n. 2, p. 77-99, 2007.
- BARRERA, Fabián; CALVO, Cecilia; CORTÉS, Carmen; HIDALGO, Javier; NOVOA, Ximena; VENEGAS, Pablo. Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra: una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, Santiago, v. 7, n. 6, p. 171-192, 2008.
- BATES, Celeste; MORGAN, Denise. Seven elements of effective professional development. *Reading Teacher*, Texas, v. 71, n. 5, p. 623-626, 2018.
- BOLAM, Ray; MCMAHON, Agnes; STOLL, Louise; THOMAS, Sally; WALLACE, Mike; GREENWOOD, Angela; HAWKEY, Kate; INGRAM, Malcolm; ATKINSON, Adele; SMITH, Michele. *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol, 2005. ISBN 1844784606. Disponible en: <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>. Acceso el: 20 ago. 2019.
- BOLÍVAR, Antonio; BOLÍVAR, María Rosel. Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rmos*, Guadalajara, v. 10, p. 11-34, 2013.
- BOLÍVAR, María Rosel. *La escuela como una comunidad de aprendizaje*. 2012. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Granada, Granada, 2012.
- BORGES, Ramón. *El estudio de casos como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas*. Santiago: Universidad de Chile, 1995. Disponible en: <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2017/04/CASO04.pdf>. Acceso el: 18 ago. 2019.
- BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, Chicago, v. 33, n. 3, p. 3-15, Nov. 2004.
- BOURGEOIS, Etienne; NIZET, Jan. *Apprentissage et formation des adultes*. París: PUF, 1997.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Ecological systems theory*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1992.
- BUYSSE, Virginia; SPARKMAN, Karen; WESLEY, Patricia. Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Council for Exceptional Children*, Virginia, v. 69, n. 3, p. 263-277, Apr. 2003.
- CHENG, Xiao; WU, Li-ying. The affordances of teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary school. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 58, p. 54-67, Aug. 2016.
- CHERRINGTON, Sue; THORNTON, Kate. The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: an exploratory study. *Professional Development in Education*, Londres, v. 41, n. 2, p. 310-328, Mar. 2015.

COCHRAN-SMITH; Marylin; VILLEGAS, Ana; ABRAMS, Linda; CHAVEZ-MORENO, Laura; MILLS, Tammy; STERN, Rebeca. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field, Part II. *Journal of Teacher Education*, Michigan, v. 66, n. 2, p. 109-121, May 2015.

D'ARDENNE, Charna; BARNES, Debra; HIGHTOWER, Elaine; LAMASON, Pamela; MASON, Mary; PATTERSON, Paula; ERICKSON, Karen A. PLCs in action: Innovative teaching for struggling grade 3-5 readers. *The Reading Teacher*, Texas, v. 67, n. 2, p. 143-15, Sept. 2013.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, Florida, v. 38, n. 3, p. 181-199, Apr. 2009.

EASTHOPE, Chris; EASTHOPE, Gary. Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, Londres, v. 21, n. 1, p. 43-58, June 2000.

FARLEY-RIPPLE, Elizabeth; BUTTRAM, Joan. Developing collaborative data use through professional learning communities: early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation*, Amsterdam, v. 42, p. 41-53, Oct. 2014.

GORMAN, Gary; CLAYTON, Peter. *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. Londres: Library Association Publishing, 2005.

GRAY, Julie; KRUSE, Sharon; TARTER, John. Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, Londres, v. 44, n. 6, p. 875-891, Nov. 2015.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Samuel; WOOLWORTH, Stephen. Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, New York, v. 103, n. 6, p. 942-1012, Sept. 2001.

HAIRON, Salleh; TAN, Charlene. Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare*, Londres, v. 47, n. 1, p. 91-104, Mar. 2017.

HALLAM, Pamela; SMITH, Henry; HITE, Julie; HITE, Steven; WILCOX, Bradley. Trust and collaboration in PLC teams: teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, Nevada, v. 99, n. 3, p. 193-216, Sept. 2015.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014.

HIPP, Kristine; HUFFMAN, Jane. *Demystifying professional learning communities: school leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2010.

HORD, Shirley. *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Washington DC: SEDL, 1997.

INTANAM, Narongrith; WONGWANICH, Suwimon. An application of the professional learning community approach to develop the learning process and improve academic performance in elementary school student's mathematics and science education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 131, p. 476-483, Nov. 2014.

KRICHESKY, Graciela; MURILLO, Javier. Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 1, p. 65-83, Dic. 2011.

KRUEGER, Richard. *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.

KRUSE, Sharon, SEASHORE Karen; BRYK, Anthony. An emerging framework for analyzing school-based professional community. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, April 1993. Atlanta, p. 2-31.

LIEBERMAN, Ann; MILLER, Lynne. *Teacher leadership*. San Francisco: Wiley & Sons, 2011.

LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1984.

MUÑOZ, Eva; FERNÁNDEZ, Antonio; JACOTT, Liliana. Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 16, n. 1, 105-117, enero 2018.

NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP. *Leadership development*. Nottingham, NCSL, 2005. Disponible en: <http://www.ncsl.org.uk>. Acceso el: 2 ago. 2019

PARDO, Marcela; WOODROW, Christine. Improving the quality of early childhood education in Chile: tensions between public policy and teacher discourses over the schoolisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, Dordrecht, v. 46 n. 1, p. 101-115, Apr. 2014.

- PHILPOTT, Carey; OATES, Catriona. Professional learning communities as drivers of educational change: the case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 18 n. 2, p. 209-234, June 2017.
- RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David; GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, Lima, v. 24, n. 46, p. 73-90, marzo 2015.
- SCHECHTER, Chen. The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, La Haya, v. 58, n. 6, p. 717-734, Dec. 2012.
- SMITH, Henry. *Development of trust and collaboration between teachers in PLC teams: the roles of teachers, principals and different facets of trust*. Tese (PhD Program) – Faculty of Education, Brigham Young University, Utah, 2014.
- STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2005.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage, 1990.
- TAYLOR, Steaven; BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- THORNTON, Kate; CHERRINGTON, Sue. Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, Londres, v. 45, n. 3, 418-432, Oct. 2019.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, W. Anita. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, Pennsylvania, v. 70, n. 4, p. 547-593, Oct. 2000.
- TSUI, Amy; EDWARDS, Gwyn; LOPEZ-REAL, Fran; KWAN, Tammy; LAW, Doris; STIMPSON, Philip; WONG, Albert. *Learning in school-university partnership: sociocultural perspectives*. New York: Routledge, 2008.
- VANGRIEKEN, Katrien; MEREDITH, Chloe; PACKER, Tlalit; KYNDT, Eva. Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 61, p. 47-59, Jan. 2017.
- VESCOIO, Vicky; ROSS, Dorene; ADAMS, Alyson. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 24, n. 1, p. 80-91, Jan. 2008.
- VENEGAS, Pablo; CAMPOS, Javier; CORTÉS, Carmen Gloria; NOVOA, Ximena. *Comunidades de aprendizaje: una estrategia de participación y desarrollo profesional docente en Chile*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2010.
- WAN, Sally; LAW, Edmund; CHAN, Kaith. Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, Abingdon, v. 38, n. 1, p. 102-141, Sep. 2018.
- YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. California: Sage, 2003.
- ZHANG, Jia; YUAN, Rui; YU, Shulin. What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration and Leadership*, Londres, v. 45, n. 2, p. 219-237, Mar. 2017.

NOTA SOBRE AUTORÍA

Paula Guerra Zamora coordino el desarrollo de la totalidad del artículo, fue la responsable de la confección del marco teórico y participo en la sección de metodología, análisis de resultados y discusión dentro de este paper. Mery Rodríguez Parra fue la responsable del apartado metodológico y participo en el análisis de los resultados de la investigación abordada en el artículo. Carola Zañartu Canihuante colaboro en la realización del marco teórico y discusión, y fue la responsable de los aspectos formales del paper.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GUERRA, Paula; RODRIGUEZ, Mery; ZAÑARTU, Carola. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 828-844, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146858>

Recibido el: 25 SEPTIEMBRE 2019 | **Aprobado para publicación:** 18 MAYO 2020



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.