

PREPRINT: Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México

PREPRINT: Teaching leadership in professional learning communities: Case study from two public schools in Mexico

PREPRINT: Liderança docente em comunidades profissionais de aprendizagem: Estudo de caso de duas escolas públicas no México

Manuel Flores-Fahara
Tecnológico de Monterrey,
Escuela de Humanidades y Educación.
Monterrey, México.
manuel.flores@tec.mx
<http://orcid.org/0000-0001-9282-8750>

Josefina Bailey-Moreno
Tecnológico de Monterrey,
Escuela de Humanidades y Educación.
Monterrey, N.L. México.
josefina.bailey@tec.mx
<http://orcid.org/0000-0003-1859-7629>

Carmen Celina Torres-Arcadia
Tecnológico de Monterrey,
Escuela de Negocios, Ciencias Sociales y Humanidades.
Monterrey, México.
ctorres@tec.mx
<http://orcid.org/0000-0001-6983-0000>

Resumen: Se describen dos casos de escuelas primarias públicas en los cuales participaron profesoras bajo la perspectiva del liderazgo docente, en comunidades profesionales de aprendizaje. Se utilizó el enfoque de investigación de casos múltiple de corte cualitativo. El desarrollo de las comunidades, fue acorde con el modelo de aprendizaje organizacional, que comprende: organización inicial, identificación de problemática, adquirir conocimiento, compartir, usar y difundir conocimiento. Los resultados indican similitudes y diferencias en la participación de las profesoras en ambos

casos. Entre las similitudes se encontró que la experiencia ayudó a las profesoras a crecer y aprender y que es posible estimular el liderazgo en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje. Entre las diferencias, la disposición de las directivas fue notoria, en la escuela Leona Vicario todas las maestras participaron inicialmente motivadas por la directora, mientras que en la escuela Vicente Guerrero no se contó con el apoyo de las directivas y las profesoras participaron en forma espontánea. En ambas escuelas, fue posible observar el surgimiento del liderazgo docente al darles voz en sus iniciativas, ideas, experiencias, creatividad y el reconocimiento a su dominio personal.

Palabras clave: Liderazgo docente, comunidades de aprendizaje, profesor de educación básica.

Abstract: Two cases of public elementary schools in which teachers participated from the perspective of teacher leadership in professional learning communities are described. The qualitative case research approach was used. The development of the communities was in accordance with the organizational learning model, which includes: initial organization, identification of problems, acquiring knowledge, sharing, using and knowledge disseminating. The results indicate similarities and differences in the participation of female teachers in both cases. Among the similarities was found that the experience helped the teachers to grow and to learn and that it is possible to stimulate the leadership in the framework of a professional community of learning. Among the differences, of the willingness of the directives was notorious, in the school Leona Vicario all the teachers participated initially motivated by the principal, whereas in the School Vicente Guerrero did not count with the support of the directives and the teachers participated spontaneously.. In both schools, it was possible to observe the emergence of teaching leadership by giving them a voice in their initiatives, ideas, experiences, creativity and recognition of their personal domain.

Key words: Teacher leadership, learning communities, elementary school teacher.

Resumo: Foram descritos dois casos de escolas públicas primárias nos quais participaram professoras sob a perspectiva da liderança docente, em comunidades profissionais de aprendizagem. Foi utilizada a abordagem de pesquisa de múltiplos casos de cunho qualitativo. O desenvolvimento das comunidades foi congruente com o modelo de aprendizagem organizacional, que abrange: organização inicial, identificação da problemática, adquirir conhecimento, compartilhar, usar e difundir conhecimento. Os resultados indicam semelhanças e diferenças na participação das professoras em ambos os casos. Entre as semelhanças, constatou-se que a experiência ajudou as professoras a crescer e aprender e que é possível estimular a liderança no âmbito de uma comunidade profissional de aprendizagem. Entre as diferenças, a disposição dos diretores foi notória, na escola Leona Vicario todas as professoras participaram inicialmente motivadas pela diretora, enquanto na escola Vicente Guerrero não houve o apoio dos diretores e as professoras participaram espontaneamente. Em ambas as escolas, foi possível observar o surgimento da liderança docente, dando-lhes voz em suas iniciativas, ideias, experiências, criatividade e o reconhecimento de seu domínio pessoal.

Palavras-chave: Liderança docente, comunidades de aprendizagem, professor de educação básica.

Introducción

En este artículo, se examina el proceso de formación de dos Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante CPA) integradas por profesoras de escuelas primarias públicas en la ciudad de Monterrey, Nuevo León en México. Las profesoras participaron identificando problemáticas en sus escuelas y plantearon soluciones. Para tener una comprensión clara de cómo se manifiesta la participación en las CPA se intentó estudiarlas desde las perspectivas del liderazgo docente y la comunidad profesional de

aprendizaje basada en la colaboración y aprendizaje organizacional ([Argyris, 2001](#); [Harris, 2003](#) y [Senge, 2006](#)).

Se entiende por liderazgo docente al de aquellos profesores que extienden su influencia más allá de su aula de clases ([Reeves, 2009](#)), ya que la función de liderazgo del profesor en una escuela no se limita a quienes la ejercen de manera formal a través de algún puesto directivo, jefaturas o coordinaciones, sino también de aquellos profesores que en forma voluntaria e informal apoyan a otros colegas, compartiendo su *expertise* y conocimiento, además que establecen iniciativas en su escuela sin tener una posición formal de liderazgo.

Cuando un maestro usa su experiencia para ayudar a otros, ellos están actuando como un modelo a seguir para sus colegas. El liderazgo del maestro puede ser un factor influyente para la transformación de las prácticas de instrucción, la teoría del liderazgo docente destaca dos procesos para la formación y transformación docente: el liderazgo distribuido y la colegialidad.

El liderazgo distribuido se asocia con nociones de empoderamiento, trabajo en equipo, colegialidad, motivación del personal, desarrollo de capacidades, liderazgo docente, autonomía profesional y desarrollo profesional ([Harris, 2003](#)). La colegialidad da como resultado una fuerte cultura profesional en la escuela, ya que incluye la colaboración entre los profesores, el respeto mutuo, los valores compartidos de trabajo, la cooperación y diálogos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El concepto de CPA ha cobrado influencia en los campos de la administración, ciencias sociales y en particular en educación a la cual se le atribuyen numerosos propósitos, pero la finalidad última de la CPA en el campo educativo es el cambio e innovación ([Fullan, 2016](#)). Así también el término es visto desde diversos enfoques y perspectivas teóricas lo que ha dado lugar a nombres tales como: comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje. Estos enfoques se caracterizan generalmente por sus metas y visiones comunes, el

aprendizaje colectivo, la colaboración, el diálogo, los significados compartidos y sobre todo por la sensación de comunidad que toma lugar entre sus miembros (Dufour y Eaker, 1998; Wenger, 2001). En el campo educativo la implementación de una CPA reduce el tradicional aislamiento e individualismo del profesor (Lortie, 1974), e incrementa el compromiso y se genera una responsabilidad compartida con la misión, metas y cambio educativo de la escuela.

La literatura muestra que los resultados esperados de los sistemas educativos dependen en un alto grado de los profesores (Hargreaves, 2005). Con ello, se espera que el rol del profesor se transforme de ser solo un transmisor de conocimiento a un líder que interviene y propicia acciones de cambio en sus escuelas en colaboración con sus colegas. En los casos que aquí se describen se observa la manera en la que los profesores al organizarse en comunidades de aprendizaje logran un ambiente propicio para la participación conjunta que favorece su liderazgo y consecuentemente el mejoramiento de sus prácticas.

En el nivel de educación básica en México funciona el Consejo Técnico Consultivo (Secretaría de Educación Pública, 1982) el cual es un órgano colegiado integrado por el director y profesores, quienes se reúnen una vez al mes en cada escuela con el propósito de conducir acciones de planeación y toma de decisiones comunes enfocadas a cumplir la misión educativa bajo el liderazgo del director. Aún cuando este consejo sea útil para la organización y tener posibilidades para estimular el liderazgo distribuido de los profesores y la colaboración, en la práctica existe todavía una distancia considerable para poseer las características distintivas de una CPA, entre las que se distinguen la participación y pertenencia voluntaria y colaboración entre otras. A este respecto Hargreaves (2005) y Lortie (1974) coinciden en señalar que a pesar de los esfuerzos por establecer la colaboración dentro de las escuelas hay mucho que hacer dado que el trabajo aislado y rutinario de los profesores persiste. A esto se añade la tradicional figura del director y su ejercicio del poder. Al respecto Sepúlveda y Aparicio (2017) citan que las “condiciones para que se dé un liderazgo distribuido son relativas, dado que la

estructura formal y la figura del director o la directora siguen siendo centrales para la asignación de tareas y la resolución de conflictos” (p. 9).

Entre las alternativas para impulsar el trabajo colectivo, así como la participación y liderazgo de los profesores, se considera que la CPA es promisorio y valioso para la gestión escolar dentro de la cual ocurren encuentros entre profesores motivados por aprender, compartir y diseminar conocimiento producto de su experiencia y conocimiento tácito, así como la oportunidad de establecer diálogos reflexivos. Una CPA es además una fuente de innovación continua y promotora de cambio en un contexto de liderazgo distribuido que considere las voces e iniciativas de los profesores en el mejoramiento de la práctica y calidad educativa de sus propias realidades.

La implementación de la CPA en una escuela no ocurre de la noche a la mañana, existe un proceso paulatino que implica esfuerzos, resistencias y la incorporación de una cultura colaborativa y menos aislada como ocurre comúnmente en las escuelas (Lortie, 1974). En México existen algunos estudios y experiencias bajo el enfoque de CPA y colaboración. Entre ellos se encuentra el de Flores y Flores (2005) consistente en un estudio multicase de escuelas en el noreste de México realizado en varias etapas, que describe el proceso de implementación de CPA. así como la investigación de Martínez-Cruz y Moreno-Olivos (2017) quienes realizaron un análisis de la colegialidad docente en la escuela primaria mexicana.

En la siguiente sección se intenta ampliar los conceptos de liderazgo y comunidad de aprendizaje, así como los vínculos que existen entre estos y las características que comparten.

Marco teórico

En la literatura internacional se destacan definiciones de liderazgo docente de diferentes estudiosos del tema que van desde "la capacidad de animar a los colegas a cambiar, y hacer cosas que normalmente no consideran sin la influencia del líder" (Wasley, 1991, p. 23), así también que "los maestros que realizan acciones de liderazgo dentro y fuera del aula, se identifican y contribuyen con una comunidad de educadores y líderes e influyen en la mejora de la práctica educativa" (Katzenmeyer y Moller, 2009, p.17) mientras que Boles y Troen (1994, p.11) lo contrastan con las nociones tradicionales de liderazgo, al caracterizarlo como una forma de "liderazgo colectivo en el que los maestros desarrollan su experiencia trabajando en colaboración". Estas definiciones son consistentes con lo referente a las características de las CPA y al aprendizaje organizacional.

Day y Harris (2003) sugieren que hay cuatro dimensiones de la función de liderazgo del maestro. La primera se refiere a la traducción de los principios de mejora de la escuela en las prácticas de las aulas individuales. La segunda se centra en el liderazgo participativo, donde todos los profesores se sienten parte del cambio o desarrollo y tienen un sentido de propiedad, trabajan con los colegas para dar forma a los esfuerzos de mejora de la escuela y tomar un poco de liderazgo en la orientación de los profesores hacia una meta colectiva. La tercera dimensión para el mejoramiento escolar es el rol mediador. Finalmente, la cuarta y posiblemente la dimensión más importante es forjar relaciones estrechas con maestros individuales a través de las cuales el aprendizaje mutuo tiene lugar.

Se considera al liderazgo distribuido como la capacidad de los profesores y administradores de aprender en un ambiente de colaboración (Lattimer, 2007). Así también constituye una teoría emergente cuyo propósito es ofrecer nuevas perspectivas del liderazgo escolar. La literatura indica que el liderazgo distribuido dentro de una escuela puede permitir cambios en la base de conocimientos de los maestros, así como

en las prácticas de enseñanza, ya que puede tener un impacto positivo en el logro de los estudiantes (Harris, 2003). A partir de esto se considera que el liderazgo distribuido es un proceso de influencia compartida en el que participan y contribuyen varios individuos, el cual surge cuando estos interactúan y juntos forman un grupo de redes en las que la experiencia esencial es compartida.

Los inicios de las CPA se remontan a los años 80s cuando Rosenholtz (1989) señaló la importancia que tienen las condiciones del lugar de trabajo de los profesores en la discusión sobre la calidad de la enseñanza. Este autor sostuvo que los profesores que se sentían apoyados en su propio aprendizaje y práctica en el aula eran más comprometidos y eficaces que aquellos que no recibían estos apoyos. Las redes de maestros, la cooperación entre colegas y la ampliación de los roles profesionales aumentaron la eficacia de los maestros para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Lo anteriormente señalado provee un ambiente colaborativo y democrático que estimula el liderazgo distribuido de los profesores.

Rosenholtz (1989) encontró que cuando los maestros tenían oportunidades para la investigación colaborativa y el aprendizaje relacionado con ella, eran capaces de desarrollar y compartir un cuerpo de sabiduría extraído de su propia experiencia. Harris y Jones (2017) sostienen que la CPA es una estrategia para mejorar el sistema escolar, Darling-Hammond (1996) destacó que la toma de decisiones compartidas es un factor importante de transformación y cambio de los roles de enseñanza en las escuelas, ya que se proporciona tiempo estructurado para que los maestros trabajen juntos en la planificación de la instrucción, observando las aulas de los demás y compartiendo comentarios. La literatura sobre las CPA brinda repetidamente atención a cinco atributos esenciales: liderazgo solidario y compartido, creatividad colectiva, valores y visión compartidos, condiciones de apoyo y práctica personal compartida.

En las escuelas, la comunidad de aprendizaje puede formarse por personas de diversos y múltiples grupos, en todos los niveles, colaborando y trabajando

continuamente en conjunto (Louis y Kruse, 1995). Tal trabajo colaborativo se basa en lo que Louis y Kruse etiquetan como diálogo reflexivo, en el cual los profesores sostienen conversaciones e identifican problemas sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje.

Los teóricos aquí citados concuerdan en que el liderazgo distribuido es un factor clave en el mejoramiento, cambio y desarrollo de la escuela como organización escolar, a la vez abogan en que este tipo de liderazgo contrasta con liderazgos verticales por mandato, que residen en el poder de los directivos, por lo que se hace necesario un liderazgo co-construido con los profesores, en espacios como las CPA las cuales propician oportunidades para establecer diálogos profesionales que permitan el aprendizaje y construcción de significados y la generación de conocimiento en forma colectiva y colaborativa.

En lo anteriormente señalado se aboga por una reconceptualización del liderazgo que supere ser solo un *slogan* y se convierta en la acción en un componente esencial de una gestión innovadora en la cual directivos y profesores compartan sus visiones compartidas que promuevan la calidad educativa de las escuelas.

Los casos de dos escuelas que se presentan a continuación constituyen intervenciones en un campo poco explorado para organizar y mejorar las escuelas, así como ofrecer datos y reflexiones generadas a través de la investigación y puedan ser aplicados a una gestión innovadora que involucre a los directivos y profesores en acciones conjuntas y democráticas.

Metodología

Se utilizó el enfoque de casos múltiples (Yin, 2017) el cual permitió registrar y comparar los eventos que ocurrieron en las dos escuelas mientras los profesores

participaban en una CPA durante enero-diciembre 2011 y enero-junio 2012. Cada una de las escuelas fue analizada como un caso independiente desde una perspectiva cualitativa, con descripciones literales *thick description* a través de las observaciones participantes y entrevistas, lo cual coloca a los investigadores como los principales recolectores de datos a fin de producir una narrativa ricamente descriptiva de los casos (Merriam, 2015).

Las escuelas fueron seleccionadas con base en los criterios de que los directivos y profesores participaran de manera voluntaria y que además fueran escuelas “promedio” es decir, que no fueran escuelas que tuvieran excelente reputación, ni tampoco escuelas con serios problemas con alumnos o con profesores problemáticos. En la [Tabla 1](#) se presentan algunos datos de las profesoras y directoras participantes de los dos casos estudiados, los cuales se denominan: Caso: Escuela Leona Vicario y Caso: Escuela Vicente Guerrero.

Tabla 1. Las participantes del estudio

Escuela Leona Vicario			Escuela Vicente Guerrero		
Profesora	Experiencia	Grado	Profesora	Experiencia	Grado
Silvia (PLV1)	25 años	1° A	Margarita (PVG1)	23 años	5°
María (PLV2)	18 años	5°	Alejandra (PVG2)	20 años	6°
Ana (PLV3)	21 años	6°	Carolina (PVG3)	4 años	2°
Laura (PLV4)	19 años	3°	Dora (PVG4)	1 año	4°
Julia (PLV5)	2 años	2°			
Blanca (PLV6)	3 años	1° B			
Deyanira (PLV7)	7 años	4°			
Directora (DLV)	20 años		Directora (DVG)	27 años	

Fuente: Elaboración propia.

Dado que los investigadores estuvieron inmersos en el proceso de las CPA, se utilizó la observación naturalista con participación moderada (Merriam, 2015) y las entrevistas conversacionales (Mason, 2018). La participación moderada ocurre cuando

el investigador busca mantener un balance entre los roles de adentro y afuera *-insider* y *outsider* en las actividades de participación y observación, esto significa que los investigadores al involucrarse eventualmente en la escuela, pasan a ser miembros del proceso de las comunidades, pero también son externos a la misma. En cuanto a la entrevista, esta tomó la forma de conversaciones con los profesores y directores durante el transcurso del proceso, con el fin de conocer y monitorear lo que estaba sucediendo desde las perspectivas de los participantes.

La Figura 1 muestra la estructura metodológica de la CPA que orientó las acciones de las profesoras participantes, la cual se basó en el modelo de aprendizaje organizacional (AO), derivado de los trabajos de DiBella y Nevis (1998); Senge et al. (2012) y Wenger (2001).

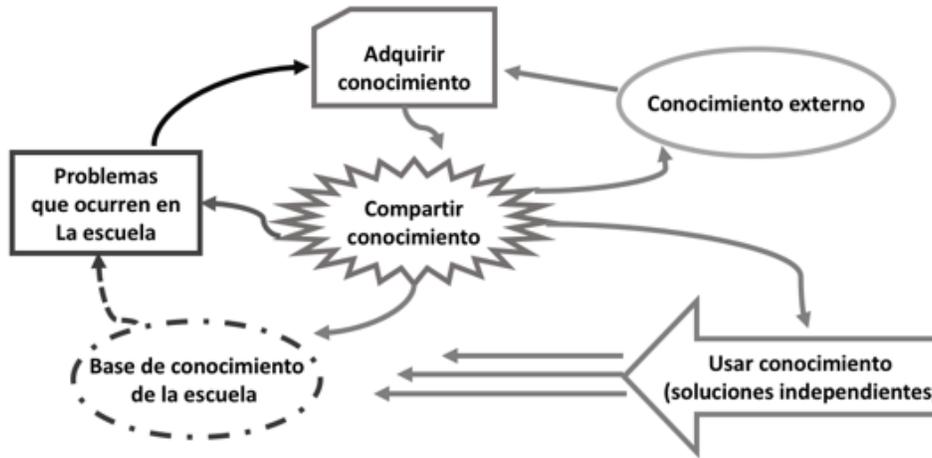


Figura 1. El modelo de aprendizaje organizacional adaptado de DiBella y Nevis (1998); Senge et al. (2012) y Wenger (2001).

Este modelo teórico (AO) constituyó el marco que sustenta que en toda organización escolar existe una base de conocimiento de profesores y directivos, misma que puede ser utilizada cuando estos identifican problemas que ocurren en la escuela y desean resolver bajo una CPA. En estos casos se estableció una dinámica en la cual los

miembros aprenden entre sí acerca del problema, a la vez que adquieren conocimiento externo mediante el diálogo e interacción para su solución, teniendo la oportunidad de compartir conocimiento y experiencias a través del intercambio colaborativo, y consecuentemente usar ese conocimiento. De esta manera, de acuerdo con DiBella y Nevis (1998); Senge et al. (2012) y Wenger (2001) es que ocurre un proceso de AO a través de interacciones sociales a nivel de grupos, en la cual la organización se adapta a entornos cambiantes al generar conocimiento útil que puede ser usado al compartirlo y diseminarlo para el mejoramiento de la organización.

Los casos de las escuelas participantes

Caso: Escuela Leona Vicario

El contexto. Esta escuela trabajaba en la modalidad de horario extendido, en la cual los niños asistían tanto en el turno matutino como en el vespertino, pero con directivos y profesores diferentes en ambos turnos. La directora del turno matutino aceptó la invitación de los investigadores de que las profesoras de este turno participaran en el proyecto durante el ciclo escolar enero-junio 2011.

La escuela ubicada en un sector de estrato socioeconómico bajo, se consideraba de dimensión pequeña pues contaba con siete grupos atendidos por siete profesoras. El tamaño de los grupos que atendían estas profesoras era de 19 a 35 alumnos. Esta escuela participó en diversos proyectos promovidos por el gobierno del estado y la Secretaría de Educación, en los cuales habían obtenido primeros lugares.

Las características de las participantes. La directora era una persona quien tenía el reconocimiento de las maestras. Ella se hizo cargo de la escuela en un momento que la institución atravesaba por un período difícil ya que había una amenaza de cierre por baja demanda de niños, además de una pobre reputación de la escuela dado que la

población escolar eran niños expulsados de otras escuelas por mala conducta. La escuela entró a la modalidad de horario extendido lo cual, en opinión de las profesoras fue visto por los padres de familia como una guardería. La escuela entró en un proceso paulatino de cambio a través de la implementación de diferentes proyectos y campañas con los niños y padres de familia, el cambio era palpable y sentido en opinión de las profesoras.

En cuanto a las características de las profesoras que aceptaron participar animadas primordialmente por la directora, cuatro tenían antigüedad en la profesión docente mientras que las restantes tres profesoras eran jóvenes principiantes. Las profesoras en general parecían mostrar interés en el proyecto. Las de mayor antigüedad eran más comunicativas, mientras que las profesoras con menos experiencia se mostraban a la expectativa, hablaban poco y se limitan a escuchar a sus compañeras.

Entre las profesoras de mayor experiencia destacaba Silvia, quien atendía el 1er grado "A". Ella además de ser docente había trabajado en programas de capacitación de profesores de la Secretaría de Educación. María la profesora del 5º grado era otra profesora con experiencia, y disposición por aprender y compartir su práctica docente. Ana, quien se autodenominaba la decana de la escuela, tenía a su cargo el 6º grado, había permanecido en la escuela durante casi toda su carrera docente de 21 años, por lo que era considerada testigo tanto del desarrollo como de los problemas de la escuela. Laura la profesora de 3er grado, era muy comunicativa, participativa y con voluntad a compartir su experiencia.

En cuanto a las profesoras más jóvenes, Julia recientemente había terminado sus estudios en la Escuela Normal, ella se mostraba reservada y tímida, pero sorprendía en ocasiones por su interés en platicar sobre su práctica de enseñanza en su aula de 2º grado. Blanca atendía al 1er grado "B" como profesora suplente y estaba en espera de una plaza segura. Deyanira, recién se había incorporado a la escuela, comentó que

anteriormente había trabajado en una escuela conflictiva enclavada en una colonia de nivel socioeconómico bajo.

Primera fase: organización de una comunidad de aprendizaje. Esta fase consistió básicamente en organizar la comunidad de aprendizaje, identificar los problemas a resolver, establecer horarios, y formas de trabajar. Es importante señalar que esta fase inicial fue percibida por las profesoras como incierta, ya que existían dudas de cómo se desarrollaría la comunidad en la práctica.

Los investigadores les solicitaron que identificaran algún problema de su práctica educativa que quisieran comprender y resolver en la comunidad de aprendizaje. La directora y profesoras decidieron que el tiempo que dedicarían a la comunidad sería de cuarenta y cinco minutos de 11.45 a 12.30 a.m. los días martes y miércoles. En un inicio las siete profesoras estuvieron de acuerdo en que el problema a resolver era la *comprensión lectora*. Sin embargo, al discutir este problema entre ellas y con los investigadores surgieron otros problemas que consideraban aún más prioritarios como la indisciplina, adolescencia temprana y precocidad.

Posteriormente se llegó a la decisión de crear dos grupos para resolver los problemas seleccionados. El primer grupo quedó conformado por las profesoras Silvia, Blanca, Julia y Laura de los grados de 1º A y B, 2º y 3º, decidieron trabajar con los problemas de indisciplina y desintegración familiar y el segundo grupo lo conformaron las profesoras Deyanira, María y Ana de 4º, 5º y 6º grados interesadas en la problemática de adolescencia temprana, precocidad y violencia. Cada grupo tendría una reunión semanal de 45 minutos.

Segunda fase: adquirir conocimiento. Esta fase estuvo dedicada a que cada equipo aprendiera más acerca de las problemáticas de su interés. Las profesoras en conjunto con los investigadores estuvieron leyendo artículos y reportes de investigaciones con las temáticas de violencia, indisciplina, desintegración familiar, precocidad sexual, con el objetivo de que ellas incrementaran su comprensión y

aprendieran más del tema. Sin embargo, fue notorio el hecho de que las profesoras le adjudicaban más valor a sus experiencias que a las aportaciones teóricas de los artículos consultados.

Con respecto al proceso de adquirir conocimiento llevado en esta fase, la profesora Silvia dijo: *“Este espacio nos hace compartir y enterarnos de lo que sucede y ayudarnos y aconsejarnos entre todas”* (PLV1). Por su parte la profesora Ana comentó:

Este proyecto se me ha hecho ligero, o a lo mejor algunas de las compañeras pueden decir que es lento o que es tedioso, siempre comentar, pero muchas veces no nos damos tiempo para comentar sobre la práctica (PLV3, testimonio, 16 febrero 2011).

Durante esta etapa fue notorio el cambio de esquemas mentales de las participantes, al ver las problemáticas identificadas en sus equipos de trabajo desde otras perspectivas, así como el reconocimiento de la utilidad de las reuniones para discutir y aprender, con lo cual se fueron eliminando algunas ideas y temores acerca de que la CPA es un proceso lento y tedioso e implica sobrecarga de trabajo a la docencia, esto es importante porque confirma la idea de [Senge \(2006\)](#) acerca de que la revisión y cambio de los esquemas mentales es indispensable para adquirir nuevos conocimientos.

Tercera fase: compartir el conocimiento. Durante esta fase las profesoras estuvieron compartiendo con sus colegas sus comprensiones y aprendizajes del tema, así como sus habilidades e intereses. Aquí resaltó el compartir estrategias aprendidas desde su experiencia. Estas estrategias eran relativas a los temas tratados en cuanto a la indisciplina en el aula y la adolescencia temprana.

Lo relevante en esta etapa fue que las profesoras con más experiencia compartían a las profesoras principiantes aquellas estrategias que en su práctica les habían resultado

útiles. Durante esta fase fue notorio el reconocimiento al dominio personal (Senge, 2006). Esto implica reconocer la experiencia de otra profesora y además poner en práctica sus consejos y sugerencias, esto es un rasgo de liderazgo docente. Por ejemplo, en cuanto a las estrategias para tratar la indisciplina en el salón de clases, Julia mencionó al respecto:

A mí me han servido las estrategias que nos comparte la maestra Silvia ya que como uno apenas va saliendo de la carrera, a veces se cicla y puede pensar uno que a lo mejor no funciona tal o cual estrategia, pero si probamos nuevas no sabremos el resultado, pero ahora que hay un tiempo para compartir y aplicar esto, se puede hacer más (PLV5, testimonio, 13 abril 2011).

Blanca comentó:

A mí me gustaría una junta general del consejo técnico así puedo escuchar las experiencias de mis compañeras, ver qué aprendizajes hay para aplicar en el aula, las estrategias me han servido para solucionar algunos problemas, hay unas que no he usado todavía, pero estoy segura que me serían de utilidad (PLV6, testimonio, 13 abril 2011).

Esta dinámica presentada en las CPA demostró el valor que las maestras le conceden al compartir conocimiento y su uso. Fue notorio nuevamente la manifestación del liderazgo docente y el aprendizaje organizacional al compartir en forma colectiva el conocimiento en beneficio de la escuela (Senge, 2006).

Cuarta fase: utilizar y difundir conocimiento: El propósito de esta fase fue utilizar el conocimiento y generar posibles soluciones basándose en el conocimiento adquirido en la CPA. En esta etapa las profesoras principiantes estuvieron aplicando las estrategias

sugeridas por sus compañeras expertas. Dado que en esta etapa además de compartir su experiencia y conocimientos fue necesario difundir la experiencia adquirida en el desarrollo de la CPA, se generaron dos artículos de corte profesional elaborados por ellas mismas y asesoradas por los investigadores. Estos artículos se titularon: *Adolescencia temprana en las escuelas primarias de educación pública*, elaborado por las profesoras de 4º, 5º y 6º grados y *Compartiendo estrategias para lograr una mejor disciplina en el aula de educación básica*, elaborado por las profesoras Blanca, Silvia, Julia y Laura de 1ºA y B, 2º y 3º grado. Con estos artículos las profesoras difundieron su experiencia acerca de la forma en la que trataron de resolver los problemas identificados al inicio de la comunidad para que pudiese ser utilizada por otros profesores interesados.

Estas actividades fueron llevadas a cabo en el semestre enero-junio como estaba planeado inicialmente, sin embargo, por iniciativa de las profesoras el trabajo continuó en el semestre de agosto-diciembre con la misma metodología de trabajo y con las mismas comunidades. En agosto el proyecto que en forma unánime seleccionaron los dos grupos de trabajo fue el de comprensión lectora y un programa de valores los cuales fueron llevados a cabo a través de un proyecto de currículum integrado en el que también involucraron la participación de los padres de familia. El producto final fue un video para compartir su experiencia con otros profesores.

Caso: Escuela Vicente Guerrero

El contexto. Durante el mes de enero de 2012 se invitó a profesores y directivos de esta escuela primaria, ubicada al sur de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, a integrar una CPA. En general la respuesta de los profesores fue de molestia y de rechazo, mencionaron que no contaban con el tiempo para participar ya que estaban involucrados con otros proyectos de la Secretaría de Educación. Al término de la reunión y ante el casi intento fallido, cuatro profesoras manifestaron su disposición de participar. La aceptación de los miembros para involucrarse en una CPA es un rasgo muy importante, ya que esta tiene un carácter plenamente voluntario.

La escuela contaba con doce grupos de primero a sexto grado, los cuales eran atendidos por once profesoras y un profesor, y administrada por una directora y una subdirectora, por la cantidad de grupos y docentes se consideraba de dimensión grande. La escuela está situada en un sector de estrato socioeconómico de clase media, a la cual asistían por lo general hijos de profesionistas.

Las características de las participantes. En el grupo de estas cuatro profesoras, destacaba un común denominador: su entusiasmo para trabajar, por cambiar y mejorar la situación de su escuela y de aprender cosas nuevas. Dos de las profesoras eran veteranas en la docencia, mientras que las otras dos eran principiantes, lo que hacía un grupo interesante ya que se integró con expertas y novatas. Alejandra, una de las profesoras con experiencia, enseñaba en 6o grado tenía 35 alumnos. Ella se distinguía por ser muy extrovertida, entusiasta y proactiva, además de comunicativa y crítica con respecto a la docencia. Podría decirse que era la líder del grupo y fue la primera en decir “*estoy interesada en participar en la comunidad de aprendizaje*” (PVG2). Margarita, tenía a su cargo el 5o grado el cual estaba compuesto por 29 alumnos, recientemente había ingresado a trabajar en esta escuela, pero anteriormente había ya trabajado en otras escuelas. Comentó que en la escuela anterior en la que laboraba, a diferencia de la actual, los profesores eran más participativos y dispuestos a compartir ideas.

Dora, recién egresada de la Escuela Normal, era maestra suplente en el 4o grado, el cual se componía de 38 alumnos, ella dijo tener algunas dificultades por el tamaño del grupo. Se mostraba muy dispuesta a aprender y pensaba que las ideas por compartir en el equipo le serían muy útiles en su práctica en el aula. Carolina, era una profesora muy joven, ella trabajaba en dos turnos: el turno de la mañana en esta escuela y el de la tarde en otra, se caracterizaba por ser muy comunicativa a la vez que receptiva y tenía a su cargo el 2o grado con 34 alumnos. La directora aún cuando aceptó la integración de la CPA en la escuela se mostró más preocupada por cuestiones burocráticas de la Secretaría de Educación, por lo que su participación y apoyo fue muy escaso, al igual que el de la subdirectora.

Primera fase: organización de una comunidad de aprendizaje. En la primera sesión se les solicitó a las profesoras que identificaran un problema que desearan resolver o un tema a tratar que estuviera relacionado con su práctica educativa, así como el establecer un plan de acción, horarios y lugar de reunión. Las profesoras externaron preocupaciones por la enseñanza de diferentes asignaturas, tales como las matemáticas y la lectoescritura. Sin embargo, dado que eran profesoras de diferentes grados fue difícil atender problemáticas específicas de estos grados. Un punto común que aglutinó los intereses de las cuatro integrantes fue “*saber más acerca de estrategias cognitivas de enseñanza*” (PVG1,2,3,4).

Se hicieron acuerdos en cuanto horario y lugar para la reunión. Las cuatro profesoras convinieron en que las reuniones serían de una hora semanal de 9.00 a 10.00 a.m. los miércoles. El lugar de reunión fue la sala de computación. En cuanto a los horarios fue notorio como ellas mismas se organizaron ya que dejaban a sus grupos con tareas en la hora asignada a la reunión. Alejandra solicitaba a una madre de familia voluntaria le atendiera a su grupo.

En cuanto a la dinámica de la reunión y dado que estaban interesadas en conocer acerca de estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivas y aplicarlas en sus clases, se llegó al acuerdo que este sería el eje temático de la comunidad. Los investigadores les propusieron que en cada reunión se revisaran algunas estrategias del modelo Dimensiones del aprendizaje de [Marzano, Pickering, Arredondo, Guy y Blackburn \(2011\)](#), esto tomaría la forma de un *mini taller* en la práctica. Se optó por este modelo ya que las estrategias podrían ser fácilmente aplicadas en su propio contexto, además de ser enriquecidas con la experiencia de cada una. Así también las profesoras podrían compartir con el grupo el funcionamiento de las estrategias en la realidad de su salón de clases.

A cada profesora se le proporcionó una carpeta con diferentes secciones: una para coleccionar cada una de las estrategias del modelo Dimensiones del aprendizaje, que los

investigadores llevaron impresas a cada una de las reuniones, una sección para anotaciones y la última para que registraran sus propias reflexiones del proceso.

Segunda fase: adquirir conocimiento. Esta etapa prácticamente se inició con la primera lección de las cinco dimensiones que integran el modelo de [Marzano et al. \(2011\)](#) la cual se compone de estrategias para crear un ambiente en el aula tanto de carácter emocional como para la tarea y se propicien actitudes positivas para el aprendizaje, con reglas claras para el comportamiento y el trabajo. Esta dimensión provocó en las profesoras mucho interés y constituyó un detonador para hablar de su práctica educativa, aprender y compartir, ya que fue enriquecida con base en su propia experiencia. Las profesoras con mayor antigüedad en la docencia fueron quienes estuvieron aportando ideas, procedimientos y otras estrategias adicionales que les habían funcionado. Por ejemplo, Alejandra comentó:

Me parece muy interesante lo que el modelo dice. Con base en mi experiencia el tener confianza a los alumnos, hace que ellos vean de otro modo a los maestros. Con respecto a los permisos en mi salón, quien quiera ir al baño, puede salir sin preguntar, solamente tiene que pararse ir al baño y regresar (PVG2, testimonio, 15 febrero 2012).

Durante esta fase las profesoras estuvieron aprendiendo la importancia de crear un ambiente adecuado de confianza, orden y aceptación en su clase como base para el aprendizaje. La exposición de las estrategias en el *mini taller* detonó en las profesoras muchas inquietudes que tenían con respecto al control de alumnos, sus conductas y desempeños, lo que ocasionó que las conversaciones fueran extensas, y en ocasiones se desviaban a otros temas. En el transcurso de estas sesiones se notó la emergencia del reconocimiento al dominio personal y del liderazgo docente que de acuerdo a [Senge \(2006\)](#) son facilitadores para el aprendizaje. Por ejemplo, Margarita en una reunión reconoce el talento de Alejandra, comentó:

Yo siempre le he echado muchas porras a Margarita desde que la conocí, cuando yo llegué a la junta de consejo yo veía que Margarita era la líder, ideas buenas, pero no la secundan en la escuela (PVG1, testimonio, 22 febrero 2012).

Esta fase transcurrió aproximadamente en cuatro sesiones, aunque fue difícil establecer cuándo terminó una e inició otra, ya que en la práctica ocurren simultáneamente. Sin embargo, esta fase es importante en la medida que se aprende del problema o tema en cuestión y es un momento fundamental para que ocurran las siguientes etapas. En este caso las profesoras estuvieron aprendiendo y reflexionando acerca de sus propias prácticas docentes.

Tercera fase: compartir conocimiento: Esta fase transcurrió de una manera productiva. Las profesoras estuvieron compartiendo su experiencia con las estrategias, además de compartir otras que surgían en las conversaciones en la CPA tales como: formatos para el registro de cumplimiento de tareas y el buzón de la amistad. A continuación, se presentan algunos ejemplos de comentarios de las profesoras al momento de compartir: Margarita comentó a sus compañeras acerca de su preocupación por el incumplimiento de tareas de nueve niños, así como el no saber qué hacer para que cumplan. Alejandra le compartió un formato que le había resultado efectivo:

Te sugiero que hagas un formato donde cada niño debe de llenar las tareas que se le encargan y la maestra lo debe firmar. En caso de que el niño no cumpla, el papá debe firmar de enterado y al día siguiente el niño debe traer lo que haya faltado más lo que se encargó ese día (PVG2, testimonio, 21 marzo 2012).

Carolina señaló tener problemas con la disciplina cuando los niños regresan del recreo. Margarita le sugirió poner a los niños ejercicios de relajación ya que le ayudaría

a la concentración en clases. Durante esta etapa, también compartieron ideas para elaborar mapas mentales en las clases que impartían, lo cual correspondía a una de las estrategias de organización del conocimiento de la teoría de [Marzano et al. \(2011\)](#). Las maestras llevaron consigo a las reuniones de la CPA los mapas mentales de historia, matemáticas y geografía elaborados por sus alumnos en sus clases.

Cuarta fase: utilizar y difundir conocimiento. En esta fase llegó el momento de diseminar el uso del conocimiento que habían compartido. La profesora Dora comentó en una de las reuniones haber tenido problemas con el trabajo en equipo de sus alumnos, hasta que sus compañeras le sugirieron integrar a los alumnos en equipos de tres. En una reunión posterior comentó haber seguido las recomendaciones sugeridas por sus compañeras en su clase y que sí le habían funcionado.

Tres semanas más tarde Margarita dijo que utilizó el registro que había compartido Alejandra y encontró que es un buen recurso, puesto que logró buenos resultados, ya que casi todos sus alumnos estaban haciendo las tareas, dijo:

Me gustó mucho poder compartir con mis compañeras los pocos o muchos conocimientos que tengo sobre nuestra labor ya que esto nos enriquece y podemos ser mejores profesoras que es lo que los alumnos necesitan para ser personas valiosas para la sociedad (PVG1, testimonio, 23 mayo 2012).

También Dora comentó haber utilizado el formato con algunas modificaciones que realizó de acuerdo a sus necesidades, agregó:

Este proyecto me trajo muchos beneficios ya que yo estaba recién llegada a la escuela y el compartir conocimientos con otras maestras me ayudó a realizar mi trabajo de una mejor manera (PVG4, testimonio, 23 mayo 2012).

En esta fase las profesoras dialogaron acerca de la manera en la que podrían difundir a otros profesores la experiencia del semestre y pensar en un producto final de cierre del trabajo realizado en la CPA. Se llegó al acuerdo de crear un CD con un portafolio con algunas estrategias del modelo Dimensiones del aprendizaje que les habían funcionado y otros elementos como los formatos de asistencia, tareas y hojas de planeación.

Discusión y reflexiones finales

Dado que la CPA trabaja sobre una base de aprendizaje organizacional, esto es, de aprendizaje colectivo que tenga impacto en la organización, al establecer la semejanza entre las dos escuelas estudiadas puede decirse que las profesoras en ambos casos cumplieron con las etapas del modelo propuesto de manera natural, al aprender, compartir, usar conocimiento, y difundirlo, tanto para el beneficio individual de su propia práctica como también de la organización escolar en términos académicos, a pesar de las condiciones de trabajo en que se desenvuelven.

El compartir la experiencia es un rasgo muy importante que caracterizó a las profesoras de ambas escuelas. Estas acciones de colaboración, generan una sensación de comunidad, de comunicación y colaboración que rompen con el aislamiento del profesor (Lortie, 1974), son muy afines a lo que aquí se entiende por liderazgo docente, que en ambas escuelas surge de manera espontánea, al dar voz a las profesoras con sus iniciativas, ideas, experiencias, creatividad y el reconocimiento al dominio personal. Adicionalmente se observa la forma en que las participantes se apropiaron del proceso y fueron modelando los productos esperados acorde a las necesidades que fueron identificadas como relevantes o prioritarias, en el entendido de que la agenda era dictada por ellas en la búsqueda de mejorar su desempeño docente. Bajo esta perspectiva se aprecia que, si bien en la literatura se señala como un factor de éxito el liderazgo escolar efectivo en la mejora escolar (Day y Gurr, 2014), en la documentación de estos casos se

puede observar que, aunque idóneo resulta no ser indispensable. En la medida que los docentes encuentran en el espacio de colaboración un sustento valioso para resolver problemas, la CPA tienen oportunidad de legitimarse como parte de las estructuras de las escuelas.

Las dos escuelas son diferentes en cuanto a su tamaño, estrato socioeconómico de los alumnos, número de comunidades, profesoras involucradas en las CPA, los problemas y temas identificados, así como la disposición y liderazgos de las directoras. En la escuela Leona Vicario todas las maestras participaron en la CPA motivadas inicialmente por la directora, lo cual pudiera pensarse en un tipo de colegialidad artificial o balcanización (Hargreaves, 2005), sin embargo en la primera fase del aprendizaje organizacional, de forma voluntaria se crearon dos equipos de trabajo que desarrollaron el proceso de aprender y compartir en forma independiente y colectiva, mientras que en la escuela Vicente Guerrero no se contó con el apoyo de las directivas, y aún así hubo profesoras que participaron voluntariamente. Estas decidieron trabajar en la CPA espontáneamente y sin presiones de las directivas y de horario, lo que plantea la siguiente pregunta ¿es posible que haya ocurrido un proceso de autoselección para integrar una comunidad en la escuela Vicente Guerrero? Otra de las diferencias fue que las profesoras de la escuela Leona Vicario, tanto las novatas como las expertas reconocieron haber aprendido mutuamente entre ellas, mientras que en la Escuela Vicente Guerrero las novatas reconocieron haber obtenido conocimiento de las expertas.

Creemos que el hecho de haber intentado en este estudio que las profesoras se pudieran organizar como CPA y participaran a través del ciclo de aprendizaje organizacional les brindó el espacio para ejercer su liderazgo, pero sobre todo, las empoderó al reafirmar su capacidad de actuar como profesionales en el sentido de reflexionar sobre su práctica para generar y aplicar conocimiento a situaciones nuevas o problemáticas (Schön, 1983), de esta forma la práctica profesional del docente se recrea y mejora a partir de los nuevos aprendizajes logrados por medio de las CPA.

[DuFour y Eaker \(1998\)](#) han propuesto que las escuelas se conviertan en CPA que incluyan a los maestros en todos los aspectos de la mejora de la escuela y enfatizan la importancia del liderazgo, argumentando que para lograr una verdadera CPA "los directores deben fomentar esta imagen del maestro como un líder y demostrar que consideran a los maestros como líderes compañeros en lugar de subordinados" (p. 198). En esta experiencia, en la escuela Vicente Guerrero fue notoria la indiferencia de la directora hacia las iniciativas de las profesoras, mientras que en la escuela Leona Vicario la directora animó a las maestras a participar en la CPA, sin embargo las profesoras en las CPA trabajaron en aspectos de tipo académicos, enfocados a la enseñanza en el aula, situación que eventualmente podría conducir al aprendizaje organizacional en cuanto al proceso de su participación en las decisiones de la gestión escolar.

Cabe reiterar que las CPA también son espacios propicios para el desarrollo de aprendizajes para toda la comunidad educativa, en los cuales las directivas pudieran aprovechar las iniciativas, la capacidad de innovar y compartir conocimiento de las profesoras para reflexionar en conjunto acerca de situaciones y problemáticas de gestión que les atañen, así como en sus soluciones y con ello generar conocimiento organizacional que permita el desarrollo sostenible de los centros escolares. [Bailey-Moreno, Flores-Fahara y González-Rivera \(2016\)](#) señalan que este proceso no es sencillo ni existen estrategias y procedimientos únicos, más bien plantean que "maestros y administradores en sus centros escolares establezcan sus propios proyectos y estrategias a partir de sus necesidades e intereses, y sean co-creadores de sus procesos de aprendizaje y cambio organizacional" (p.19).

Si consideramos al liderazgo distribuido como la capacidad de aprender y compartir conocimiento entre los profesores y administradores en un ambiente de colaboración, dada la dinámica y temáticas de trabajo de las CPA en estas dos escuelas, se puede concluir que la experiencia ayudó a las profesoras a crecer y a aprender, sin embargo, no se amplió el proceso de aprendizaje en interacción con los directivos o administradores escolares. En México hay un camino importante que recorrer para que

directivos consideren que la participación de los profesores puede enriquecer la toma de decisiones en la gestión escolar. [Lattimer \(2007\)](#) señala que “Los maestros estarán a la altura de su potencial como líderes sólo cuando el ambiente escolar apoye sus esfuerzos” (p. 40). En los casos aquí descritos fue notable observar la motivación de las profesoras para involucrarse en una CPA, de lo cual se puede inferir que es posible su creación en las escuelas, sin descartar las resistencias que ocurren cuando se implementan procesos de cambio, pero siempre con el apoyo de los directivos.

Aún hay mucho por hacer e investigar en la línea de liderazgo docente y en la implementación de CPA en las escuelas primarias, particularmente en México donde se han conducido escasos estudios. Existen dificultades que son necesarias superar dado que la estructura organizacional imperante impide el establecimiento de espacios informales de profesores y profesoras que les permita compartir y usar el conocimiento de su práctica educativa, por lo que es importante estimular a los profesores compartir con otros su experiencia. Cada organización debe buscar y encontrar a aquellos miembros que tienen las soluciones o ideas para los problemas que necesitan ser resueltos. En México, el reto será crear nuevas estructuras y espacios como los descritos aquí. En las voluntades de los profesores, profesoras directivos e investigadores está la respuesta al cambio educativo en esta línea.

Referencias

Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México, D.F: Oxford University Press.

Bailey-Moreno, J., Flores-Fahara, M. y González-Rivera, P.E. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-25. doi:10.15517/aie.v16i3.25956

- Boles, K.C. y Troen, K. (1994). School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School. Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C. y Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Springer-Kluwer.
- DiBella, A. J. y Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flores, E. y Flores, M. (2005). Public schools as learning communities: A multiple-case study of collaborative research in Northern Mexico. Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canadá.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5a ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. doi:10.16922/wje.19.1.2
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lattimer, H. (2007). To help and not hinder. *Educational Leadership*, 65(1), 70-73.
- Lortie, D. C. (1974). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martínez-Cruz, Efrén. y Moreno-Olivos, Tiburcio. (2017). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21. doi:10.15359/ree.21-2.6
- Marzano, R.J., Pickering, D. J., Arredondo, D.E., Guy. J. y Blackburn, G. J. (2011). *Dimensions of Learning Teacher's Manual*. Virginia VA: ASCD. Recuperado de http://trove.nla.gov.au/work/22465087?q&sort=holdings+desc&_=1498694817950&versionId=178344636
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.

Secretaría de Educación Pública. (1982). Acuerdo 96. *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de: https://www2.sep.df.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2012). *Schools that Learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/30599>

Wasley, P.A. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York : Teachers College Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.