

### III. MODALIDADES AVANZADAS DE DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

**Objetivo:** Conocer y distinguir distintos tipos de actividades para el desarrollo profesional.

Estudios y experiencias de buenas prácticas en cuanto a desarrollo docente han establecido distintas modalidades cercanas a la práctica cotidiana de la escuela, que ayudan a transferir nuevos conocimientos y habilidades en la sala de clases. Implementar estos modelos, trae muchos beneficios para la organización, entre ellos:

- Extienden y unifican criterios pedagógicos entre profesores.
- Potencian el liderazgo pedagógico de todos los docentes.
- Focalizan los esfuerzos del establecimiento educativo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.
- Responsabilizan a todos los actores del establecimiento por los resultados.
- Generan cohesión y sinergia al interior de los equipos.
- Aumentan la probabilidad de encontrar soluciones a los problemas específicos del establecimiento.
- Permiten dar sustentabilidad a las innovaciones.
- Generan una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas.

En la figura presentada a continuación se despliega un abanico de ejemplos de distintas modalidades de desarrollo profesional. Para poder profundizar en ellas, se ha organizado la información en distintas fichas temáticas que las describen y entregan orientaciones para su implementación. El propósito es que el equipo directivo, idealmente con los docentes, puedan revisar las modalidades de desarrollo profesional y definir si alguna de ellas resulta pertinente para ser implementada en el establecimiento escolar.



## FICHAS DE PROFUNDIZACIÓN

### A. COACHING ENTRE PARES

Esta modalidad de desarrollo profesional fomenta el aprendizaje entre colegas en un proceso libre de juicios de valor (Yendol-Hoppey & Fichtman, 2010). Se caracteriza por la conformación de pares de trabajo, quienes se reúnen periódicamente para una retroalimentación mutua de su labor. Gottesman (2000) postula que puede ser usada con cualquier contenido o material, para aprender nuevos métodos o para problemas específicos de comportamiento. Un gran beneficio que tiene el coaching entre pares, es que reduce el aislamiento del personal de la comunidad escolar y promueve mayor reflexión sobre las necesidades de desarrollo profesional.

Existen diferentes enfoques para el desarrollo de esta modalidad. Según Jeannie Blanco Murphy (1998), hay cuatro modelos generales de coaching entre pares dependiendo del propósito: coaching de experto, coaching de equipo, coaching cognitivo, equipos de estudio de coaching entre pares. Dependiendo del contexto y funcionamiento de cada establecimiento, es como se desarrolla la metodología. Sin embargo, es posible reconocer algunos componentes comunes:

Yendol-Hoppey y Fichtman Dana (2010) sugieren que el esquema suele seguir un ciclo con una secuencia de pasos.

Este ciclo considera, en primer lugar, una reunión previa en la que el profesor y el observador comparten sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de confianza y apoyo. El profesor identifica y consensua con el observador el foco de observación (contenido, material, aprendizaje esperado, problema de comportamiento, dificultad a resolver, etc.), el tiempo, la forma de recogida de datos y los parámetros de debate de la enseñanza observada (Rodríguez et al., 2011).

En segundo lugar, está la etapa de observación durante la cual el profesor identifica un área de mejora.

El tercer paso contempla la postconferencia, en la cual se genera una reflexión colaborativa sobre la base de los datos recogidos y parámetros acordados.

#### **Fortalezas del modelo:**

Está directamente relacionado con la labor pedagógica y su interacción con el aprendizaje de los estudiantes, facilitando así el cambio de prácticas concretas

- Permite compartir buenas prácticas entre los docentes.
  - Permite el reconocimiento de fortalezas y debilidades propias a partir de la retroalimentación de otro.
- El desarrollo fructífero de este modelo requiere principalmente de la existencia de relaciones de confianza y colaboración. De igual forma, es preciso contar con objetivos claros y espacios de tiempo sistemáticos destinados a esta actividad, al igual que con evidencias y no en juicios que avalen las reflexiones realizadas.

## B. OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL TRABAJO EN AULA

La observación en aula es una fuente de información práctica que permite la reflexión y el desarrollo docente en un establecimiento. En este sentido, la observación no se realiza de manera global, sino que se plantea un foco a observar con un fin principalmente formativo. Por ejemplo: ¿Los alumnos comprenden el objetivo de la clase? ¿Se logra que los alumnos identifiquen claramente lo aprendido en el cierre de la clase? ¿Existe coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación formativa? ¿Se logra un trabajo colaborativo entre los alumnos? El profesor da instrucciones claras y precisas? ¿Se atiende a las necesidades de todos los estudiantes?

Es relevante tener en cuenta que, dependiendo del objetivo, existen distintos tipos y formas de observación de aula.

La observación de aula es una oportunidad para toda la comunidad educativa, en especial para los docentes, ya que les da la posibilidad de comprender mejor las interacciones, los comportamientos, fortalezas y/o barreras de sus estudiantes u otros elementos relevantes para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así también permitirá a los docentes analizar y evaluar sus propias acciones y prácticas.

Se espera que tras este proceso se realice una instancia de retroalimentación que permita reconocer y valorar las buenas acciones y estrategias desarrolladas, como también delimitar las líneas de mejoramiento. Lo ideal es que se utilice un instrumento co-construido y validado, tanto por directivos como por el cuerpo docente, a modo de generar significados, parámetros de calidad y un lenguaje compartido acerca de lo observado.

Para la implementación de este modelo, lo primero que se debe tener en cuenta es la necesidad de contar con un observador de aula, el cual puede ser un miembro del equipo directivo, jefe de departamento o profesor. Es recomendable que este actor tenga experiencia como docente, o bien cuente con un manejo del currículum y del desarrollo psicobiológico de los niños y adolescentes, al igual que habilidades comunicacionales y empatía.

También es importante seleccionar alguna pauta de observación en conjunto con los profesores. Este instrumento puede ser predeterminado u original, construido en equipo con estándares de desempeño o criterios de éxito precisos.

Luego de un par de observaciones, de acuerdo con un diagnóstico de la realidad, ya sea a partir de lo observado anteriormente en clases o a un análisis de datos, se sugiere, sin dejar de prestar atención a los aspectos positivos, priorizar en las futuras visitas aquellas áreas que presentan mayores desafíos para el establecimiento educacional, para el profesor o para un curso en especial. Luego de lo anterior, es importante programar y calendarizar con anticipación, junto con los docentes, las observaciones de aula y sus respectivas retroalimentaciones.

### PARA TENER EN CUENTA ...

Cuando se utiliza esta modalidad de desarrollo profesional, es importante tener en cuenta ciertos requerimientos para un efectivo desarrollo de los objetivos:

- Realizar un trabajo sistemático y permanente en relación con la observación en sala. Esto permitirá una mirada más integral en el tiempo.
- Procurar que todos los profesores y cursos sean observados dos veces al año como mínimo, tomando en cuenta la retroalimentación a fin de generar un proceso de aprendizaje en pos de un circuito de mejora.
- Cuidar el manejo de la información. Se debe resguardar la confidencialidad de las observaciones. El resultado de la visita debe ser utilizado al servicio del mejoramiento escolar, por lo cual el observador no debe comentar sus impresiones con otra persona que no sea el observado, a no ser de que esto contribuya a mejorar el desempeño de este último y sus estudiantes. En ese caso, se debe pedir su consentimiento.
- Asegurar que las pautas de observación sean conocidas por todos los actores involucrados.
- Planificar las visitas con anticipación, considerando una posterior reunión de retroalimentación.

### C. TERTULIAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS (CREA, UNIVERSIDAD DE BARCELONA)

Las tertulias pedagógicas dialógicas, son una estrategia de desarrollo docente que ha sido elaborada e investigada principalmente por la Universidad de Barcelona como parte de las Actuaciones educativas de éxito del proyecto Comunidades de aprendizaje.

Esta modalidad de desarrollo profesional establece una metodología para el estudio de los fundamentos pedagógicos de la práctica docente, proponiendo la lectura de textos que la comunidad científica internacional ha validado como referencia en el ámbito pedagógico.

A continuación se presentan los pasos a seguir para su realización dentro de un taller de reflexión pedagógica:

1. Se escoge un texto. Puede proponerse una variedad al grupo y pedir a los integrantes que expresen sus preferencias y las fundamenten.
2. Se decide cuántos capítulos o páginas se leerán para la siguiente sesión. Se recomienda escoger textos breves (2 a 3 páginas) para no sobrecargar a los profesores. En caso de textos más largos, se puede dar un tiempo para leerlos o dejar un ejemplar a disposición en la sala de profesores.
3. Se lee lo acordado y se marcan el o los párrafos que más les han gustado o llamado la atención.
4. Durante la tertulia, se ponen las sillas en círculo y se designa un moderador cuya función es dar la palabra (procurando la participación de la mayor cantidad de personas) sin mostrar inclinación por alguna opinión.
5. El moderador anota en una lista a todos aquellos que quieran compartir.
6. Da la palabra al primero de la lista para que lea su párrafo y comente lo que le llamó la atención.
7. Da la palabra a quienes quieran hacer comentarios sobre el mismo párrafo.
8. Cuando se acaban las opiniones sobre el mismo párrafo, se da la palabra a la siguiente persona de la lista y así sucesivamente.

Algunas lecturas sugeridas por el equipo de CREA son las siguientes:

- Freire, P. 2015. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, J. 2004. *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. 2001. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus
- Mead, G. H. 1982. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

#### D. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL (CAPS)

Es uno de los más populares modelos de desarrollo profesional, dada su integralidad. Esta metodología gira en torno a la conformación de instancias con estructura, roles y metas definidos, las que se construyen mediante actores que regularmente colaboran para mejorar la enseñanza y los resultados de aprendizaje, a través de una visión compartida sobre el trabajo curricular.

Según Louise Stoll et al. (2006), la literatura concuerda ampliamente en cinco elementos necesarios para desarrollar una comunidad de aprendizaje efectiva: misión y valores compartidos, responsabilidad conjunta, colaboración, reflexión profunda sobre los desafíos y la promoción del aprendizaje individual y grupal. Otros elementos claves para el desarrollo de este tipo de actividades serían la confianza mutua, la posibilidad de que todos puedan participar y la apertura a redes y alianzas externas.

Las CAPs no solo entregan herramientas y conocimiento, sino que se convierten en una instancia clave de colaboración estable, que valora las experiencias de cada profesor en su propia sala de clases y usa esas experiencias para guiar las prácticas de enseñanza y mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento (Vescio et al., 2008).

Para favorecer la creación de CAPs, es necesario crear ciertas condiciones y tener los siguientes puntos en consideración:

**Brindar el apoyo institucional:** es fundamental que el director y su equipo directivo se comprometan con el desarrollo de las CAPs creando las condiciones de funcionamiento y una cultura de colaboración, favoreciendo la distribución del liderazgo, la toma de decisiones en conjunto, el trabajo en equipo, el análisis basado en evidencia y la conformación de una visión compartida de altas expectativas dentro de la escuela.

**Invitar a las personas a participar:** es relevante reunir a las personas interesadas, quienes voluntaria y libremente estén dispuestas a asociarse y participar.

**Crear las condiciones de tiempo y espacio** para que los integrantes de las CAPs puedan dedicarse a las tareas que les son propias: investigación, reflexión, innovación, evaluación y colaboración. Para ello son necesarias la celebración regular de reuniones y la disposición de un lugar común para trabajar.

**Lograr compromiso construyendo una visión compartida:** la visión compartida implica un acuerdo explícito en torno a valores, creencias, propósitos y objetivos. Con ello se logra superar el aislamiento de los maestros.

**Favorecer un aprendizaje sistemático y continuo:** las CAPs desarrollan su labor a lo largo de un tiempo prolongado en el lugar de trabajo. Se enriquecen con los aportes de sus miembros y otras entidades y centros. Es fundamental que se genere diálogo poniendo énfasis en escuchar, eliminar la crítica y buscar la comprensión común para así abrir posibilidades de examinar alternativas y compartir diferentes perspectivas que permitan incorporar nuevos tipos de aprendizaje colectivo.

**Evaluar los avances:** es necesario examinar las prácticas de enseñanza y las interacciones que se producen dentro del grupo, evaluar los procesos y, en función de los resultados o conclusiones que de ahí se desprendan, intencionar el desarrollo de nuevos modos más efectivos y eficientes para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

**Desarrollar confianza y relaciones:** entre las personas que conforman una CAP, se desarrollan interacciones basadas en el respeto mutuo y la colaboración. Para esto se hace necesario desarrollar compromiso, valores compartidos y estructuras de comunicación. Asimismo, se debe respetar la autonomía individual de sus miembros, siendo los cambios que ocurren en cada individuo los que constituyen su verdadera esencia.

## E. ESTUDIO DE CLASES.

El estudio de clases es una estrategia de desarrollo profesional de origen japonés que permite a los docentes examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas de manera colaborativa. Consiste en formar grupos de docentes que planifican regularmente una serie de clases, dando el espacio para la observación, retroalimentación mutua y perfeccionamiento en grupo de la ejecución de las clases. Este ciclo de planificación, ejecución, retroalimentación y re-diseño, se sigue repitiendo hasta lograr los objetivos de mejora propuestos. Mediante esta modalidad, los docentes pueden compartir buenas prácticas, generar reflexión grupal y profundizar colaborativamente en el mejoramiento de aspectos específicos del trabajo en aula. (EducarChile, s/f)

En la implementación de este modelo, existen tres procesos involucrados que se repiten para lograr mejorar progresivamente el diseño y ejecución de la clase: el primero de ellos es la preparación, que implica dos acciones principales: enmarcar el objetivo que guía el estudio de clases e identificar la evidencia que permitirá evaluar el progreso buscado y realizar la planificación de la clase de manera colaborativa. Luego, el segundo proceso es el de implementación, en el que se desarrollan las clases planificadas y se recogen los datos y observaciones. En tercer lugar, se encuentra la sesión de revisión que implica la revisión y evaluación de resultados, y la retroalimentación en base a estos, lo cual permite el reconocimiento de fortalezas y debilidades.

Para el desarrollo exitoso de este modelo es importante tener en consideración algunas ideas claves:

- Es crucial contar periódicamente con tiempo destinado especialmente a esta actividad, lo que requiere coordinar los horarios de todos los participantes.
- El recurso humano es esencial en este modelo, por esta razón es fundamental la composición del grupo de estudio.
- Es importante contar con un facilitador y al menos un profesor con conocimientos en el proceso que permita el desarrollo fluido y efectivo de la estrategia.
- Es esencial contar y mantener una metodología de trabajo en equipo y colaborativo dentro del establecimiento.

2. Al respecto puede revisar el artículo ¿Cómo enseñan los japoneses? en el Portal Educar Chile. Ver referencia

- El rol del equipo directivo es clave, ya que se requiere contar con un liderazgo escolar que valore el aprendizaje colaborativo.
- Se debe procurar siempre mantener un ambiente activo de aprendizaje incorporando las ideas, comentarios y observaciones tanto de los estudiantes como de los otros docentes observadores.
- Requiere relaciones de confianza y colaboración.
- Supone retroalimentación basada en evidencia, no juicios.

## F. MENTORÍA

Tener un sistema efectivo para reconocer a los profesionales con mejor desempeño en el establecimiento educacional, permitirá potenciar los liderazgos internos mediante la asignación de roles de tutor o mentor, quien ayudará a otros profesionales nuevos o a quienes necesiten mejorar su desempeño en algún aspecto de su labor.

El protocolo de desarrollo de una mentoría es fundamental. Sin un protocolo claro y conocido por la comunidad escolar, la mentoría asume un carácter informal, el cual puede ser desarrollado como parte del proceso de inducción, apoyo, evaluación u otros. En una mentoría formal, el proceso tiene un carácter profesional y formativo.

Desde el enfoque formativo, la tarea de los mentores recae principalmente en observar, formar y asesorar a otros docentes, ya sean nuevos o no. Un plan de mentoría debiese contar al menos con las siguientes actividades: diagnóstico conjunto del contexto y plan de enseñanza, definición de los problemas/ desafíos reales que enfrenta el docente, planificación de las actividades de la mentoría, ejecución de las actividades según planificación, evaluación final de la mentoría.

Dentro de las principales fortalezas de este modelo se destaca, entre otras cosas, que permite promover el surgimiento de nuevos liderazgos y dar un mayor atractivo a la labor profesional. Así también, favorece el compartir las buenas prácticas docentes y reconocer las fortalezas y debilidades propias a partir de la retroalimentación. Otro potencial, es que la mentoría está directamente relacionada con la labor pedagógica y su interacción con el aprendizaje de los estudiantes, facilitando el poder observar los cambios en prácticas concretas.

En el marco de la reforma educacional nacional, el sistema de inducción para docentes principiantes tiene como estrategia principal la mentoría, la cual está definida como el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes principiantes durante el primer año de ejercicio docente.<sup>3</sup>

Dentro de los principales requerimientos que presenta este modelo se destacan:

- Requiere relaciones de confianza y colaboración.
- Exige tiempos periódicos y sistemáticos destinados a reuniones con el mentor.
- Supone coordinación en los horarios de ambos actores.
- Implica contar con un protocolo claro y conciso respecto al desarrollo del proceso de mentoría.

3. Para mayor información sobre sistema de inducción, y sistema de mentoría, puede visitar la página del Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl)

## G. COENSEÑANZA

La coenseñanza es una metodología de aprendizaje profesional, mediante la cual dos docentes se encargan de realizar una clase en conjunto, estando ambos igualmente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad requiere que los docentes planifiquen juntos la o las sesiones de trabajo.

Dicha actividad se puede dar, por ejemplo, entre el profesor de asignatura y el profesor diferencial o entre profesores de distintas asignaturas, lo que fomenta la transversalidad del currículo. Este modelo es una herramienta poderosa que permite la observación y comparación de buenas prácticas docentes. De igual manera, permite la flexibilidad y reflexión al interior de los equipos docentes.

Una de las formas de implementar el modelo es la de conducir y apoyar. Los dos profesores participan conjuntamente en la planificación y realización de la clase, proporcionando uno las instrucciones y el otro conduciendo y apoyando. Ambos profesores trabajan de manera colaborativa, lo cual les permite compartir sus conocimientos profesionales (Yendol-Hoppey y Fichtman, 2010).

Entre las principales fortalezas que presenta este modelo, se destaca que está directamente relacionado a la labor pedagógica y a su interacción con el aprendizaje de los estudiantes, facilitando así el cambio en prácticas concretas. Por otra parte, esta metodología permite compartir buenas prácticas entre docentes y da la oportunidad de generar una mayor transversalidad entre las asignaturas.

Para el desarrollo exitoso de este modelo, es importante tener en consideración algunas ideas claves:

- Requiere la coordinación en los horarios de trabajo de ambos docentes.
- Necesita relaciones de confianza y colaboración.
- Funciona muy bien cuando se trabaja con un docente experimentado y un maestro con menos experiencia.
- Permite compartir experiencias.

Es fundamental determinar de antemano el papel que cada profesor jugará en la clase para luego reflexionar juntos respecto a la enseñanza y el aprendizaje al finalizar cada clase impartida.

## H. INVESTIGACIÓN—ACCIÓN

La diferencia de este modelo con los anteriores es que posee un foco en la investigación y el estudio a través de la búsqueda y recolección de datos y evidencias de aprendizaje que ayuden a generar una reflexión sobre la práctica individual. Por ejemplo, si se intenta lograr que todos los estudiantes aprendan a leer antes de pasar a tercero básico o de mejorar el aprendizaje de geometría que se encuentra deficitario. A partir de la definición del problema, el equipo se centra en el estudio a través de la búsqueda y recolección de datos y evidencias de aprendizaje. Esto permite ir sistematizando, registrando y compartiendo las buenas prácticas al interior del colegio.



En investigación - acción el proceso de aprendizaje del personal involucra un ciclo o espiral que incluye cinco pasos:

- 1) **Presentar preguntas que identifican el problema o desafío:** para esto se puede destinar un taller de reflexión pedagógica, en el que se planteen preguntas respecto de las causas de un problema. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de la lectura, podrían preguntarse: ¿En NB1 y NB2 se está desarrollando suficientemente la conciencia fonológica?, ¿de qué manera? ¿Existe interés en los estudiantes por aprender a leer? ¿Utilizan frecuentemente la lectura de los fonemas conocidos? etc. Cuando un equipo se hace preguntas, se abre a investigar en la práctica y a nuevas soluciones.
- 2) **Recolectar datos para aumentar la comprensión del ámbito elegido:** a partir de las preguntas y pruebas elaboradas, se recoge evidencia acerca del aprendizaje de los estudiantes con el fin de contestar las preguntas iniciales.
- 3) **Analizar los datos en conjunto con la revisión de literatura relevante:** se analizan los datos recabados en conjunto y se revisa literatura sobre el proceso. Para esto, el equipo puede dividirse las tareas, unos presentan evidencias y otros, investigaciones acerca del problema.
- 4) **Hacer cambios en la práctica:** a partir de lo conversado, se decide hacer cambios en las metodologías de enseñanza e ir evaluando sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.
- 5) **Reflexionar colaborativamente compartiendo sobre los resultados:** luego de un tiempo, es necesario verificar si los cambios tuvieron los efectos esperados con el fin de tomar decisiones para seguir mejorando. (Yendol-Hoppey & Fichtman, 2010; Ferrance, 2000).

Las fortalezas de este modelo radican principalmente en que permite la mayor profundización en temas relevantes en la labor profesional propia. Asimismo, fomenta la autonomía en la mejora profesional. Para su implementación se requiere, entre otras cosas, destinar un espacio de tiempo constante para asegurar la realización de la actividad y acceso a recursos de información pertinentes al tema.

## I. ANÁLISIS DE VIDEO.

Esta estrategia se puede utilizar para mejorar las clases efectuadas por todo el profesorado. Por turnos, cada profesor muestra un video de su clase al resto del equipo para que estos aprendan nuevas prácticas pedagógicas, refuercen las estrategias acertadas y colaboren en el perfeccionamiento del quehacer de los colegas.

La diferencia con la estrategia anterior está en que no solo se muestran las mejores prácticas, sino que se muestran las clases de todo el equipo bajo el supuesto de que todos tienen algo que enseñar y algo que aprender.

Para que esto funcione, es necesario crear un clima de confianza y establecer algunas reglas para que la retroalimentación asegure comentarios constructivos. Puede ayudar el hecho de que los primeros en presentar sean voluntarios, también la muestra de un video de una persona externa para comentarlo en plenario o que las primeras observaciones se realicen en un grupo de mayor confianza, como el departamento de asignatura. Otra posibilidad es definir ciertos principios para realizar la crítica. Por ejemplo, definir que se

debe partir siempre por un comentario positivo o dar la indicación de detectar cinco fortalezas y señalar solo una debilidad, etc.

Al contemplar el video, se recomienda que todos anoten sus comentarios en una hoja a partir de tres categorías: lo mejor de esta clase, preguntas que me surgen y posibles desafíos a futuro.

También es posible que el análisis esté centrado en algunos aspectos que todo el equipo esté mejorando o incorporando, como por ejemplo, una nueva metodología para hacer preguntas o el trabajo colaborativo en grupos.

Se sugiere que, al finalizar, se realice una puesta en común de los nuevos aprendizajes del equipo a partir de las observaciones.

## REFERENCIAS

Antúnez, S. 1999. El trabajo en equipo de profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Revista Educar 24. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>

Bugueño, G y Barros, A. 2008 "Formación de equipos de trabajo colaborativo". Santiago, Chile, VALORAS UC. Chile. Ministerio de Educación. (s/f). Orientaciones para la Ejecución de la Mentoría. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200040.CUADERNO\\_DEL\\_MENTOR\\_APUNTES\\_DE\\_LA\\_MENTORIA1.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200040.CUADERNO_DEL_MENTOR_APUNTES_DE_LA_MENTORIA1.pdf)

Comunidades de Aprendizaje. (s/f). Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD). Recuperado de: <http://utopia-dream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-pedagogicas-dialogicas-tpd/>

Corwin. 2009. Tomado de Leading Professional Learning Teams: A Start-Up Guide for Improving Instruction, por SusanE, Sather. Thousand Oaks,CA: Corwin, [www.corwinprss.com](http://www.corwinprss.com).

Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community"? Educational Leadership Recuperado de: <http://franklinschools.org/cms/lib2/IN01001624/Centricity/Domain/101/DuFour%20Article%20on%20PLC.pdf>

Educar Chile. (s/f). ¿Còmo enseñan los japoneses. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=189331>.

Ferrance, E. 2000. Action Research. Themes in Education. Brown University. Recuperado de [http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes\\_ed/act\\_research.pdf](http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf)

Hord, Shirley M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Laboratory. Recuperado de: <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

Keogh, Jack. 2009. Las etapas en la vida de un equipo Obtenido de <http://legionarioirlandes.com/Articulos/Las%20Etapas%20en%20la%20Vida%20de%20un%20Equipo.pdf>

Mitchell, C., & Sackney, L. 2000. Profound improvement: Building capacity for a learning community. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Molina Ruiz, E 2003. Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa, Revista de Educación, N° 337 (2005), pp235-250. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf)

Seashore, K.R., Anderson, A.R. & Riedel, E. 2003. Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Paper presentado en el 17º Congreso para la eficacia y mejora escolar, efectuado en enero, en Rotterdam .

Sergiovanny, Th.J. 1994. Building community in schools, Jossey Bass

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S. Wallace, M., Greenwood, A. y Hawkey. 2006, in press. Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe.

Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Recuperado de [www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf](http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf)

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (January 01, 2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, 80-91.

Yendol -Hoppey, D. & Fichtman Dana, N. (2010). Powerful professional development. Building expertise within the four walls of your school. United States: Corwin Press