

# CONFORMAR COMUNIDADES COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE: ESTUDIO DE CASOS EN URUGUAY Y CHILE

*Andrea Tejera Techera\**

*Universidad ORT Uruguay*

<https://orcid.org/0000-0003-1308-1375>

*Mariela Questa-Tortero\*\**

*Universidad ORT Uruguay*

<https://orcid.org/0000-0002-4321-2340>

*Claudia Cabrera Borges\*\*\**

*Universidad ORT Uruguay*

<https://orcid.org/0000-0002-1419-6791>

## RESUMEN

El texto presenta resultados del estudio: “Redes e inclusión digital: Incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el aprendizaje profundo en Centros Públicos de Formación Docente de Uruguay y Chile”. El **objetivo** fue conocer cómo las comunidades y la colaboración emergente, son vistas como una forma de aprendizaje profesional entre los docentes de formación inicial, en centros de Uruguay y Chile. El diseño **metodológico** se organizó en tres fases: 1) identificación y caracterización del conjunto de centros de formación docente de los dos países a partir de un **cuestionario**; 2) estudio de tres casos seleccionados en cada país mediante **entrevistas y grupo de discusión**; 3) validación de expertos e intercambio de experiencias entre los participantes. Los **hallazgos** muestran que existen diferentes grados de aproximación a la conformación de comunidades, al tiempo que evidencian su relevancia como promotoras de aprendizaje profesional de los docentes.

**Palabras clave:** profesores de educación superior; cultura didáctico-pedagógica; formación de profesores.

\* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Magíster en Desarrollo Regional y Local, Universidad Católica del Uruguay. Coordinadora académica del Master en Gestión Educativa y del Master en Formación de Formadores, docente, investigadora y tutora de postgrados del Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: [tejera@ort.edu.uy](mailto:tejera@ort.edu.uy) CVUy (<https://anii.org.uy/>)

\*\* Doctora en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona (España). Master en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay. Docente de postgrados y coordinadora académica adjunta del Master en Gestión Educativa y del Master en Formación de Formadores, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: [questa@ort.edu.uy](mailto:questa@ort.edu.uy) CVUy (<https://anii.org.uy/>)

\*\*\* Doctora en Educación y Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Biología, Instituto de Formación Docente de Florida. Docente de Biología y de Didáctica de Biología, Centro Regional de Profesores del Centro. Docente y tutora, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. E-mail: [ccabrera@ie365.ort.edu.uy](mailto:ccabrera@ie365.ort.edu.uy) CVUy (<https://anii.org.uy/>)

## ABSTRACT

### **BUILDING COMMUNITIES AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFESSIONAL LEARNING: A CASE STUDY IN URUGUAY AND CHILE**

The text presents results from the study: “Networks and Digital Inclusion: Incidences and Characterizations for the Formation of Communities that Promote Deep Learning in Public Teacher Training Centers in Uruguay and Chile”. The objective was to understand how communities and emergent collaboration are perceived as a form of professional learning among initial teacher education teachers in centers in Uruguay and Chile. The methodological design was organized into three phases: 1) identification and characterization of the set of teacher training centers in the two countries through a questionnaire; 2) study of three selected cases in each country through interviews and group discussions; 3) validation by experts and exchange of experiences among participants. The findings show that there are different degrees of engagement in the formation of communities while highlighting their relevance as promoters of teachers’ professional learning.

**Keywords:** higher education teachers; didactic-pedagogical culture; teacher training.

## RESUMO

### **CONSTRUINDO COMUNIDADES COMO UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO URUGUAI E NO CHILE**

O texto apresenta resultados do estudo “Redes e inclusão digital: incidências e caracterizações para a formação de comunidades que promovem a aprendizagem profunda em Centros Públicos de Formação de Professores no Uruguai e no Chile”. O objetivo foi compreender como as comunidades e a colaboração emergente são vistas como uma forma de aprendizagem profissional entre os professores em formação inicial, nos centros do Uruguai e do Chile. O desenho metodológico foi organizado em três fases: 1) identificação e caracterização do conjunto de centros de formação de professores nos dois países por meio de um questionário; 2) estudo de três casos selecionados em cada país por meio de entrevistas e grupos de discussão; 3) validação por especialistas e troca de experiências entre os participantes. Os resultados mostram que existem diferentes graus de aproximação na formação de comunidades, ao mesmo tempo em que evidenciam sua relevância como promotoras da aprendizagem profissional dos professores.

**Palavras-chave:** professores do ensino superior; cultura didático-pedagógica; formação de professores.

## Introducción<sup>1</sup>

El foco de esta aportación es el desarrollo profesional docente en el ámbito de la formación de formadores de Uruguay y Chile. En este sentido, se da cuenta de algunos resultados de una investigación<sup>2</sup> en la que se aborda el fenómeno de las comunidades profesionales de aprendizaje, aportando al análisis de la organización y estrategias que constituyen oportunidades de desarrollo profesional, basado en la colaboración.

En consonancia con la literatura especializada, la profesión de formador de formadores se identifica como aún no perfeccionada, en tanto gran parte de los formadores que se desempeñan en educación inicial docente, no ha desarrollado una ruta formal o un programa de apoyo o inducción al rol (MAYER et al., 2011; PING; SCHELLINGS; BEIJAARD, 2018; REICHENBERG; AVISSAR; SAGEE, 2015). En este escenario particular, resulta valiosa la conformación de comunidades de práctica profesional, entendidas como “grupos de docentes que trabajan de manera colaborativa para intercambiar, reflexionar, documentar, difundir y rediseñar aspectos de la práctica profesional” lo que favorece el aprendizaje en servicio y el desarrollo profesional (TEJERA TECHERA et al., 2021, p.3), especialmente, cuando la falta de formación específica para la enseñanza superior ha sido evidente (MACPHAIL et al., 2019). Por otra parte, es preciso destacar que las comunidades profesionales de aprendizaje, tal como han sido definidas por DuFour (2004), se enfocan en el aprendizaje colaborativo, más que en enseñar.

En los últimos años, se ha producido un creciente interés en el papel de las comunidades

profesionales de aprendizaje y la colaboración como factor no tradicional para el desarrollo profesional de los docentes en general (HARGREAVES, 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018; VANGRIEKEN et al., 2015, 2017). Se puede afirmar, también de forma general, que el aprendizaje profesional de los docentes no ocurre solo a través de la formación formal, sino igualmente a través de la interacción con otros docentes y la colaboración en contextos sociales y prácticos. En este sentido, además de propiciar el desarrollo profesional de los docentes, las comunidades profesionales de aprendizaje son vistas como una alternativa prometedora en todo el mundo para mejorar la calidad de la educación, y favorecer el aprendizaje de los estudiantes (OLSSON, 2019). Estas comunidades se basan en la premisa de que la enseñanza es un conjunto de procesos sociales y que el aprendizaje profesional puede darse en un continuo de interacción a partir del liderazgo distribuido (ANTINLUOMA; ILOMÄKI; TOOM, 2021; GARCÍA; HIGUERAS; MARTÍNEZ, 2018; GUTMAN, 2021).

En este punto cabe profundizar sobre lo que investigaciones previas definen como un continuum de colaboración (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008), presentando algunas características que diferencian a estos grupos de otros tipos de conformaciones entre docentes en base a la colaboración que se practique. Por ejemplo, en los niveles más elementales de la colaboración se encuentran los grupos de trabajo, a medida que la colaboración se va profundizando en estos grupos, se advierte el afianzamiento de equipos y comunidades docentes. Pasando a niveles donde la colaboración es más profunda, se identifican comunidades con objetivos de aprendizaje nucleadas por los saberes del rol: las comunidades profesionales de aprendizaje (QUESTA-TORTEROLO, 2018; VAILLANT; MARCELO, 2021).

Asimismo, existen estudios que indagan sobre los factores que favorecen o desestimulan

1 La investigación en la que se sustenta este artículo fue realizada respetando los procedimientos éticos de reserva y confidencialidad. Se cuenta con documentación de consentimiento informado, con la firma de cada informante.

2 Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y la Fundación Ceibal, en el marco del Fondo concursable sectorial de Educación (FSED\_2\_2018\_1\_150773).

la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje (APARICIO; SEPÚLVEDA, 2018; HARGREAVES, 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018). Para comprender cabalmente este fenómeno, es importante el punto de vista de los propios docentes al respecto de estas agrupaciones. Los estudios que involucran las percepciones del profesorado (por ejemplo, GOLDEN, 2017; MENDOZA et al., 2021; PRENGER et al., 2019; WAN, 2020 entre otros) indican que los docentes valoran positivamente la participación en comunidades profesionales de aprendizaje, pues les brinda la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos con colegas, reflexionar sobre sus prácticas y mejorar su desempeño profesional. Sin embargo, también se han identificado barreras para la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje, como la falta de tiempo y recursos, la resistencia al cambio y la falta de apoyo institucional. Además, se ha señalado la importancia de considerar la cultura y contexto específicos de las instituciones educativas al implementar las comunidades profesionales de aprendizaje, para asegurar su efectividad y sostenibilidad (ADMIRAAL et al., 2021; HAI-RON; TAN, 2017; SCHAAP et al., 2019), por lo tanto, los estudios en la temática requieren un enfoque cuidadoso y contextualizado.

En particular, se ha observado que estas comunidades pueden desempeñar un papel crucial en el contexto de la formación inicial del profesorado (CABRERA et al., 2022), en especial en centros de Uruguay y Chile si se tiene en cuenta, por ejemplo, la inclusión de tecnologías digitales (SILVA et al., 2019; TONDEUR et al., 2019). En el contexto actual post COVID-19, las comunidades profesionales de aprendizaje mediadas por las tecnologías resultan cada vez más valiosas debido a que permiten a los docentes conectarse en redes con otros profesionales de su campo, independientemente de la ubicación geográfica o las limitaciones de tiempo o hasta de la situación sanitaria (RIVERA; LEDESMA, 2021). Asimismo, permiten la colaboración más allá del centro, en redes

de docentes interconectadas (PRENGER et al., 2019; QUESTA-TORTEROLO, 2018).

A pesar de los valiosos avances en el campo del conocimiento sobre las comunidades profesionales de aprendizaje, son escasos los estudios que se enfocan en el análisis de la conformación de estas comunidades entre formadores, en el ámbito de la formación inicial docente (BOTHÁ; NEL, 2022; BUCHANAN et al., 2016; CLARKE, 2021). Por lo tanto, la relevancia específica de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de la colaboración como factor clave para el funcionamiento de comunidades de este tipo en contextos de formación inicial del profesorado, donde esta competencia resulta fundamental para el desempeño de los estudiantes, futuros docentes, y para los efectos en los resultados de aprendizajes de sus potenciales estudiantes.

En este contexto, surgen las siguientes preguntas que guían el desarrollo de este aporte con relación al contexto de la formación inicial docente, en centros de Uruguay y Chile:

¿Cómo se conforman las comunidades profesionales de aprendizaje entre los docentes?

¿Qué factores afectan los procesos de conformación de comunidades profesionales de aprendizaje?

¿Cómo influye la colaboración emergente en la conformación de comunidades profesionales y, por ende, en el aprendizaje profesional de los docentes?

¿Cuáles son las percepciones sobre las comunidades profesionales de aprendizaje y la colaboración emergente como forma de aprendizaje profesional?

## Metodología

El estudio realizado se basó en un diseño mixto, de tipo secuencial exploratorio, cuantitativo-cualitativo que constó de tres fases claramente definidas.

En la fase I, el abordaje cuantitativo consistió en aplicar encuestas a directivos de centros públicos de formación docente de Uruguay y

Chile. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) Caracterización del centro, (ii) Uso y apropiación de tecnologías digitales en el centro, (iii) Uso de las tecnologías en la formación docente, (iv) Tecnologías digitales y conformación de comunidades de aprendizaje, v) Tecnologías digitales y aprendizaje profundo.

El enlace al cuestionario en línea fue enviado por correo electrónico a 53 directivos de centros de formación docente, según el siguiente detalle: en Uruguay a 32 centros, en Chile a 21 centros. La muestra quedó conformada por aquellos que accedieron a enviar sus respuestas, alcanzando un total de 42, de las cuales 27 corresponden a Uruguay y 15 a Chile. Cabe aclarar que en unos pocos casos las encuestas fueron recibidas con algunas preguntas incompletas, pero igualmente se pudo aprovechar la información proporcionada según los objetivos de la fase. En los casos en que no se obtuvo respuesta en el plazo estipulado, se recurrió al llamado telefónico para asegurar el relevamiento.

Los datos cuantitativos recabados fueron analizados de forma descriptiva, para obtener una primera aproximación a la caracterización en función de las principales variables. Luego, se aplicaron técnicas de análisis de los diferentes factores involucrados, para poder indagar y validar la existencia de relaciones de causalidad entre dos o más variables. En base a lo obtenido en esta técnica, se elaboraron y validaron índices para cada una de las principales dimensiones analíticas consideradas en la investigación: (i) uso y apropiación de tecnologías digitales, (ii) logros asociados al aprendizaje profundo, (iii) formación de comunidades profesionales de aprendizaje. A partir de estos índices se conformó un índice general, que sirvió de base para la selección de los tres centros de cada país, uno por cada nivel del índice general: alto, medio y bajo. Los criterios de selección de los centros fueron por un lado el nivel del índice general alcanzado y por otro, la ubicación geográfica para evitar la cercanía entre casos.

En lo que respecta al relevamiento de datos cualitativo realizado en la fase II, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a actores clave en los tres centros seleccionados en cada país. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) valoración general sobre la incorporación de las TIC a la formación docente, (ii) evaluación de la funcionalidad de las comunidades como herramienta de formación docente, (iii) principales debilidades y fortalezas de la incorporación de las TIC en la generación de aprendizaje profundo, (iv) propuesta de mejoras, actividades de innovación. La realización de entrevistas a actores clave de cada caso (incluyendo directores, docentes y referentes de tecnologías), se realizó vía videoconferencia alcanzando un total de 15 en Uruguay y 9 en Chile. La modalidad de aplicación de esta técnica se debió a la situación de emergencia sanitaria de ambos países al momento de desarrollarse la investigación.

A lo mencionado se agrega el relevamiento de datos a través de la realización de grupos de discusión con docentes de diferentes áreas que estaban dispuestos a participar, en cada uno de los centros seleccionados. Las principales dimensiones relevadas fueron: (i) tecnologías digitales, (ii) comunidades profesionales de aprendizaje, (iii) innovaciones. Los grupos de discusión también fueron realizados por videoconferencia como consecuencia de la pandemia, a razón de uno por centro seleccionado de cada país, es decir, seis grupos de discusión en total. Esta técnica alcanzó a 19 participantes en Uruguay y 9 en Chile. Las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron procesadas en Atlas.ti, según las dimensiones antes mencionadas aplicando la estrategia de análisis de contenido.

Los principales criterios considerados para la selección de los docentes que conformaron las muestras cualitativas fueron: que pertenecieran a disciplinas diferentes y que accedieran a ser convocados. Corresponde mencionar, además, que los que participaron de la aplicación

de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron docentes diferentes.

Los datos relevados fueron codificados para preservar el anonimato de los informantes. Los casos se codificaron como C1, C2 y C3, siendo el primero el de mayor índice de inclusión de tecnologías digitales y el tercero el de menor índice. Para las técnicas se utilizó la codificación “E” para las entrevistas y “FG” para el grupo focal.

Los actores fueron codificados de forma diferencial en Uruguay y en Chile para poder identificar los casos. En Chile: 1= Director de Facultad/Departamento; 2= Encargado de proyecto tecnologías digitales y 3y4= Docentes. En Uruguay: D= Director; T= Docente orientador en tecnologías; P= Profesor; O= Otro rol; E= Estudiante.

La Fase III implicó la síntesis y validación del estudio. Los resultados obtenidos en las fases previas fueron puestos a consideración de un grupo de expertos relacionados con las temáticas de: i) formación inicial docente, ii) comunidades profesionales de aprendizaje, iii) colaboración docente, iv) tecnologías digitales y v) vinculación entre docentes en redes. Estos insumos sirvieron para el desarrollo de encuentros entre los participantes de la fase II y los expertos que trabajaron en la fase III, con el objetivo de afianzar la colaboración existente en los centros y potenciar nuevos vínculos entre países.

Luego de analizar los comentarios recolectados entre los expertos, se planteó la realización de un encuentro sincrónico en el que referentes de los centros de formación docente involucrados en el estudio intercambiaron sobre experiencias relacionadas a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y uso de tecnologías digitales. Más allá de la oportunidad de compartir experiencias, este espacio promovió que los centros de Uruguay y Chile involucrados en la fase II entraran en contacto para la conformación de redes de carácter académico. Asimismo, este evento permitió profundizar en los hallazgos previos y plantear

preguntas de segundo orden que orientaron la discusión posterior hacia los elementos de base para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y la promoción de competencias digitales en los docentes de formación inicial en centros participantes.

Posteriormente, se llevó a cabo un webinar internacional para difundir el proceso de investigación y los hallazgos obtenidos, así como compartir otras experiencias significativas de los centros. Durante este evento, se discutió con expertos acerca de los vínculos existentes y los necesarios en vistas del afianzamiento de las comunidades en los centros de formación docente. Otras cuestiones planteadas se centraron en la inclusión digital, y las prácticas innovadoras.

## Resultados y discusión

Los resultados de este estudio ofrecen una visión detallada del contexto, las percepciones y experiencias de los docentes con respecto a las comunidades profesionales con foco en la colaboración emergente como formas de aprendizaje continuo. Este apartado se organiza según las fases que se transitaron en esta investigación y han sido descriptas en el apartado anterior.

### Fase I: Cuantitativa

A partir del relevamiento mediante un cuestionario a directivos de centros de formación inicial docente públicos de Uruguay y Chile, presentado en el apartado de metodología, fue posible identificar qué factores perciben estos actores vinculados a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en su institución. A este respecto los directivos de ambos países identifican como relevante la participación en instancias formativas sobre tecnologías digitales en educación en el centro. Según expresan los directivos consultados la incorporación de tecnologías digitales es un factor que incide en la conformación de comunidades, en coincidencia con lo propuesto por Silva et al. (2019) y Tondeur et al. (2019).

En el caso de Chile también se hace referencia a la importancia de que los docentes sistematicen y publiquen sus prácticas, y la observación de clases como actividades vinculadas a esta categoría. En lo que respecta a las respuestas de Uruguay, aparece con recurrencia la observación de aula y el análisis de casos de los estudiantes, como actividades directamente relacionadas a la conformación de comunidades.

En adición a lo mencionado interesan las respuestas que aluden a la colaboración y la comunicación atribuidas a los docentes, en el entendido que son dos características que se encuentran estrechamente vinculadas a las comunidades profesionales de aprendizaje (DUFOR, 2004).

En referencia a la “comunicación” el análisis muestra que en ambos países es la competencia más desarrollada por los docentes. Para los gestores chilenos son “todos los académicos” (56%) o “la mayoría” (44%) quienes promueven su desarrollo. En las respuestas de Uruguay también se marca como una competencia priorizada por los docentes, aunque a diferencia de Chile aparecen respuestas en las categorías: “la mitad de los docentes” (16%) y “muy pocos docentes” (8%), aunque se trata de valores bajos.

La categoría “colaboración” es la que sigue en relevancia en los dos países. Los directivos chilenos eligen las respuestas “todos” o “la mayoría de los académicos” cuya suma cubre el 100%. Al igual que ocurre con la categoría comunicación, en Uruguay, si bien la suma de estas dos categorías supera la mitad de las respuestas (64%), no alcanzan el 100%, porque también aparece las referidas a “la mitad” (28%) y a “muy pocos” (8%).

En estrecha relación con lo mencionado interesa hacer referencia a que los directivos uruguayos identifican a la colaboración docente – docente como un facilitador vinculado a los procesos de innovación. Por su parte, en Chile destacan la colaboración docentes- directores. Corresponde mencionar además que en Uru-

guay la colaboración docente- docente ocupa el segundo lugar tanto en obstáculos como en facilitadores.

## Fase II: Cualitativa

Esta fase es la que ofrece un cuerpo de datos más amplio respecto a la categoría comunidades profesionales de aprendizaje y colaboración en comparación con las fases I y III, es por lo que se la organiza en base a diferentes tópicos que permiten comprender mejor los hallazgos obtenidos: la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje como proceso, aportes de las comunidades profesionales de aprendizaje y la colaboración como emergente.

## La conformación de comunidades profesionales de aprendizaje como proceso

En primer lugar, corresponde precisar que la conformación de comunidades constituye un proceso que incluye estadios menos y más avanzados que van desde la presencia de grupos de personas trabajando de forma colaborativa a comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008). El aprendizaje y la colaboración constituyen dos propiedades emergentes de la interacción de un colectivo de profesionales que se propone y logra metas comunes.

En la investigación realizada fue posible constatar que, si bien no hay una visión unánime de los diferentes actores de los centros consultados, se aprecia que no existen casos de comunidades consolidadas, pero sí hay diferentes grados de aproximación a la conformación de grupos de trabajo que aprenden de forma colaborativa (Tabla 1). Sí se identificó la presencia de equipos de trabajo colaborativo fragmentados dentro de la comunidad docente. El trabajo en grupos es un indicio de colaboración que puede conllevar a la conformación de comunidades (VANGRIEKEN et al., 2015; WESTHEIMER, 2008).

**Tabla 1:** Ejemplos de evidencia de los casos estudiados, organizadas según categorías

EVIDENCIAS QUE MUESTRAN:		
Interés por conformar comunidades profesionales de aprendizaje reconociendo dificultades	En proceso hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje	Indicios de aproximación a comunidades profesionales de aprendizaje
Si bien existen horas de departamento y existen horas de coordinación, estas no están orientadas a propuestas de trabajo común. O me parece que todavía nos falta un poco de madurez profesional como para que las comunidades de aprendizaje beneficien sobre todo a quienes tenemos que beneficiar, que son a nuestros alumnos. (C2 FG)	En ese camino estamos. Buscando formar comunidades de aprendizaje. (C1 EP)	La coordinación dentro de la asignatura, a la coordinación institucional, tener un día para todo el instituto, yo creo que, si bien no estaríamos hablando tal vez de una comunidad de aprendizaje en el sentido de la definición que tú diste, pero sí estaríamos aproximándonos a algunos atributos de ese concepto. (C1 EP)
Muy fuerte dentro de cada departamento. Menos que si se trata de coordinar dos especialidades distintas. (C3 E02)	Coincido plenamente con la compañera, que es algo lento, pero me parece que vamos por muy buen camino. [...] (C2 FG) [...] hace ya unos años que estamos intentando trabajar con comunidades profesionales de aprendizaje. Realmente creo que, hoy por hoy, es la forma, la forma que se da a futuro de formación en servicio, digamos, de los docentes. (C2 FG)	Además de estos grupos formales de aprendizaje, tienen los grupos informales que dependen un poco del voluntarismo, de la voluntad aislada, que a veces se van desarrollando entre uno o dos o tres personas y que finalmente, cuando ya logran cohesionadas con una idea clara. (C3 2-2)
Si bien existen horas de departamento y existen horas de coordinación, estas no están orientadas a propuestas de trabajo común. O me parece que todavía nos falta un poco de madurez profesional como para que las comunidades de aprendizaje beneficien sobre todo a quienes tenemos que beneficiar, que son a nuestros alumnos. (C2 FG)	[...] hacemos encuentros, pero no hay en el instituto hoy una comunidad de aprendizaje conformada con las características que una comunidad de ese tipo tiene que tener, ¿no? (C2 ET)	[...] nosotros en una experiencia que tuvimos, logramos que la dirección nos otorgara cada 15 días el espacio de coordinación [...]. A su vez, el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje implica toda una organización, toda una planeación, un proyecto de intervención dentro del centro. No puede pensarse en que va a ser algo espontáneo, que los docentes se van a reunir por un motivo que les llame la atención. (C2 FG)

**Fuente:** datos del estudio.

Un hallazgo que interesa especialmente es la recurrencia en identificar en la formación inicial de docentes a los formadores involucrados con la Didáctica y orientación de la práctica docente como el colectivo que más se aproxima a ser considerado como una comunidad pro-

fesional de aprendizaje: “[...] hay grupos para todas las profesoras de Didáctica 3 y otro de las otras didácticas de todos los profesorados. Y nos reunimos igual cada 15 días. Para mí es una comunidad en la que trabajamos juntas.” (C3 EP1).



Otro aspecto que destacar respecto a este grupo es que no solo se auto visualizan como un conjunto de personas con intereses comunes, que aprende de manera conjunta, sino que, además, son identificados como tal por otros actores que no pertenecen a ese colectivo.

El área de Didáctica sí ha formado realmente comunidades de aprendizaje, porque todas las directoras de las escuelas de práctica trabajaban juntas, corrigen, formulan, se visitan entre ellas, mirando los alumnos y se aporta. Me parece que ese sería el departamento que ha avanzado más. (C1 ED)

Me refiero a que los de Didáctica saben en qué está cada uno. Ellos tienen coordinación. (C3 ET)

Otra evidencia que interesa es la alusión al trabajo en red como un mojón en ese camino hacia la conformación de la comunidad. El trabajo en redes es valorado también desde la literatura (RIVERA; LEDESMA, 2021). En la formación de docentes de Uruguay se enfatiza en la relevancia de este tipo de trabajo en el que los formadores interactúan con profesionales de otros niveles educativos como primaria y media pertenecientes a centros en los que los futuros educadores realizan la práctica docente: “Entonces eso te muestra que hay una coordinación, evidentemente. Interinstitucional. Después, bueno, sin duda que tienen que trabajar colaborativamente, el instituto con las instituciones de enseñanza primaria y secundaria por el tema de las prácticas.” (C1 EE).

Al momento de referir a redes en Uruguay se hace hincapié en la participación en la Red Global de Aprendizajes, vinculada a las pedagogías emergentes, como un componente relevante al momento de realizar acciones coordinadas y de aprender con otros, aprendizajes que a su vez son mediados por las tecnologías digitales.

Tenemos gente que conforma el equipo impulsor de la red, de la Red de Aprendizajes, especialmente. O sea, que el equipo de la red es impulsor, que yo te vengo hablando desde más temprano, está compuesto por integrantes de esos departamentos que te dije, no todos, pero algunos de esos otros que tienen sus comunidades de aprendizaje y trabajan en red. (C1 ED)

El instituto también participa en la Red Global de Aprendizajes. Entonces, eso también ha posibilitado que se trabaje como en comunidad, digamos. Porque se trabaja colaborativamente, varias asignaturas, se intercambian, los alumnos investigan, exploran otros recursos, hay un apalancamiento digital. (C1 FG)

## Aportes de las comunidades profesionales de aprendizaje

Si bien no se constata desde la voz de los actores la presencia de comunidades profesionales consolidadas, sí reconocen que el tránsito hacia su conformación aporta a la formación de educadores. Lo mencionado resulta coincidente con los hallazgos de diversos estudios realizados en la formación docente (GOLDEN, 2017; MENDOZA et al., 2021; PRENGER et al., 2019; WAN, 2020).

Los aportes aluden, en primer lugar, a lo que se logra a partir de la interacción entre quienes integran las comunidades:

- Aprendizaje y capacitación entre pares

Ese encuentro intergeneracional, entre docentes, por ejemplo, de Didáctica Práctica y la docente de Psicomotricidad. Entre la docente de Artística y la docente de Práctica. Entre esos cuatro, formando una comunidad, para ver cómo apoyamos, cómo ayudamos a la compañera, para que pueda trabajar en la virtualidad [contextualizado en tiempos de pandemia]. (C2 ED)

[...] evidentemente, potencia y permite que, por ejemplo, los procesos de autoevaluación también tengan un alto componente de aprendizaje entre pares, porque se va compartiendo la experiencia, debido a que todas las comisiones están integradas por profesores de los departamentos de especialidad, además de formación pedagógica. Entonces, se da otra instancia de compartir los trabajos profesionales de la Universidad. (C3 1-1)

Creo que va por la toma de consciencia. Cuando vos, de alguna manera, tenés que reconocer que el otro te puede ayudar. [...] cuando uno reconoce, dice: ‘Bueno, yo aprendo, aprendo del otro y con el otro’. (C3 EP2)

- Recibir la mirada de otros y socializar trabajos profesionales

[...] se trata de un ejercicio donde implica no el concepto de comunidad de somos todos amigos, sino justamente es todo lo contrario. [...] hay un otro que también me ayuda a ver lo que yo no puedo ver. [...] a veces el concepto de comunidad parece ser esta cosa de que nos llevamos todos bien y llegamos a un acuerdo. No necesariamente. A veces, es todo lo contrario, justamente, es marcar la discrepancia y en eso estamos aprendiendo. (C3 FG)

Se expone en el buen sentido, para aprender. Y los otros también se exponen, donde uno también puede intercambiar pareceres. (C3 FG)

Yo creo que es clave la participación, es clave la escucha activa, es clave el poder socializar mucho las actividades que uno va haciendo y dándole oportunidad a la gente para que pueda participar. (C2 1-1)

Potenciar no solo el uso de algo expositivo, sino también de intercambio realmente, que genere el intercambio entre los docentes. Y la apertura de la gran mayoría. (C1 ET)

- Adquisición de nuevos saberes e Investigación-acción

[Cuando] uno conforma una comunidad profesional de aprendizaje, lo que hace es potenciar los saberes propios y adquirir los saberes de otros integrantes de la comunidad. Realmente formar parte de una comunidad profesional de aprendizaje, donde se potencian, como les decía, lo que sabe cada uno y podemos caminar juntos hacia la adquisición de nuevos saberes, de nuevos logros o de compartir experiencias, creo que puede ser la salida a estas problemáticas que estuvimos planteando en el bloque anterior [refiere a las problemáticas que obstaculizan la inclusión digital]. (C2 FG)

La Unidad Desarrollo de la Docencia tiene implementado un curso Taller de Investigación Acción, en el que participan colegas de formación pedagógica. Y ahí hay un alto componente de comunidad de aprendizaje profesional, porque los colegas van desarrollando las iniciativas, las van compartiendo, las van sistematizando y eso tiene horario y asignación de hora para los colegas que participan. (C3 1-1)

- Propuestas y producciones colaborativas

Participé en la comunidad de aprendizaje, ahí había comunidades aprendizaje en donde se discutían temáticas, y se podía llegar a un escrito

en donde queda publicado en alguna revista de la misma universidad, pero era la comunidad. (C3 1-3)

De la conformación de esas comunidades, de esos grupos de aprendizaje, otra cuestión que resulta bien interesante es ver el intercambio de lógicas, desde las disciplinas. Por ejemplo, la lógica en la propuesta que está haciendo el profe que está haciendo un objeto de aprendizaje, una trivía, alguna de estas cuestiones que hacen. El profe de biología, con el profe de Informática, con el profe de Psicología, que se subió con el profe del Juego y su enseñanza, ves cómo surge del ensamble de esas distintas miradas, una lógica que expande lo que sería la propuesta original, si hubiese surgido solo desde un campo del saber o desde un espacio curricular. (C2 ED)

En segundo lugar, lo que identifican como más relevante, es el beneficio que produce en los estudiantes y la transformación de las prácticas:

Cuando hablamos de comunidades profesionales de aprendizaje, además de generar esos espacios, se espera que los resultados, como decías tú, redunden en forma directa en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (C2 ET)

No sé cuánto de esa reflexión puede influir en la transformación de las prácticas que, en definitiva, es a lo que las comunidades profesionales de aprendizaje aspiran, que exista ese tránsito entre donde estoy hoy y cuánto puedo mejorar hacia una transformación de la práctica. (C2 ET)

## La colaboración como emergente

Aparece de manera recurrente la valoración de los procesos colaborativos que se dan como producto de la interacción entre colegas. En consonancia con lo propuesto por DuFour (2004) la colaboración constituye un rasgo distintivo del trabajo en comunidades.

Cuando la gente se junta a hacer cosas, salen cosas muy buenas. (C2 EO)

La clave de una comunidad profesional de aprendizaje es como el trabajo colaborativo, el trabajo colectivo, que se tiene que generar. (C2 FG)

En cuanto a la colaboración, yo te diría que es clave para el logro de los objetivos académicos, y educativos. La colaboración en todo, la participación organizada en todos los órdenes. No solamente docentes, sino de estudiantes, de funcionarios. (C3 ED)

Establecer objetivos y metas comunes supone acciones colaborativas que aportan a que los grupos transiten hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje: “Trabajamos en conjunto y definimos objetivos en conjunto y los planes de departamento se hacen juntos.” (C1 EP).

La colaboración es valorada tanto a la interna de la institución como en el intercambio con instituciones afines como lo son las de práctica docente: “[...] sin duda que tienen que trabajar colaborativamente, el instituto con las instituciones de enseñanza primaria y secundaria por el tema de las prácticas.” (C1 EE).

Incluso aquellos que consideran que la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje constituye un tópico aún no alcanzado, valoran los procesos de colaboración como prácticas preparatorias en el tránsito de su conformación.

[...] tenemos un recorrido que todavía no se ha podido... No lo he podido contagiar en el centro, pero sí lo tengo de otras instituciones. Pero en la medida de lo posible, he intentado promover el trabajo colaborativo dentro del instituto. El equipo de docentes orientadores en tecnología trabaja en forma coordinada, hoy por hoy lo hace. Lo hace intentando llegar al mayor número posible de docentes que estén necesitando de orientación. (C2 ET)

## Condiciones que favorecen la conformación de comunidades

Algunos de los aspectos que aparecen de manera recurrente es que los integrantes de la comunidad profesional de aprendizaje deben compartir necesidades y problemas comunes.

[...] las comunidades de aprendizaje dejan entrever aspectos comunes, o necesidades comunes que tienen los docentes. (C2 FG)

[...] también se trabaja y hay problemas más comunes, de cómo enfrentar esto, cómo enfrentar lo otro [contextualizado en pandemia]. (C3 EP2)

En la misma línea una docente de didáctica alude a cómo el compartir intereses con sus colegas les permite afrontar y resolver los desafíos que se les presentan en la formación de futuros docentes.

En mi caso, grupo de didáctica, que el tema didáctica, este año, fue todo un desafío de cómo íbamos a trabajarlo y realmente funcionamos como una comunidad, porque compartimos una cantidad de ideas, problemáticas y tratamos de, bueno, sacar adelante la situación en este escenario tan complejo. (C3 FG)

En este apartado interesa referir especialmente, al rol de los docentes como componente clave para facilitar la conformación de comunidades, en tanto se alude a su compromiso, voluntad de participación, apertura, capacidad de escucha, formación, experiencia, como características claves.

Se hace referencia, además, a la necesidad de liderazgos que habiliten la reflexión crítica.

Me parece que ahí como que hay un líder, como que hay alguien que impulsa eso, del equipo. (C2 ET2)

Yo creo que bueno, es clave la participación, es clave la escucha activa, es clave el poder socializar mucho las actividades que uno va haciendo y dándole oportunidad a la gente para que pueda participar. (C2 1-1)

Aun así, el impulso que se pueda dar, por ejemplo, desde el lugar de la dirección no es suficiente si no se cuenta con un colectivo de formadores que esté dispuesto a aprender “de y con otros”.

El director habilita la reflexión crítica, pero no hay una construcción colectiva compartida de la necesidad de desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. (C3 FG)

Y está esperando, esperando realmente que nosotros hagamos propuestas. Pero como que estamos esperando que se nos proponga y ahí salimos a trabajar. (C1 EP)

Corresponde mencionar además que algunos aspectos que se identifican como facilitadores para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, también son mencionados como obstáculos, en tanto se considera que no están presentes de la forma requerida; es el caso de los espacios y tiempos.

Entonces, digo, es cierto, nos faltan espacios, falta tiempo, falta. Pero lo que yo creo que lo que no falta son ganas. (C2 FG)

[...] el trabajar en comunidades implica dedicarle tiempo extra, que también tenemos vida. (C2 FG)

Ahora los profesores pasan corriendo. (C3 ET)

En otros casos, se hace referencia a características que según cómo se manifiestan pueden facilitar u obstaculizar la conformación de comunidades, por ejemplo: las prácticas instauradas en el colectivo docente y la afinidad entre las personas.

Los principales obstáculos son más sociales que cognitivos, es decir, sociales en el sentido de que se trata de cuestiones, digamos, aprendidas o sostenidas como prácticas dadas o como formas de hacer que, a veces, se han instalado y que muy pocas veces ponemos en duda. (C3 FG)

No se llevan bien. Y es complicado. A veces hay problemas de carácter, de compatibilidad. (C3 EP1)

[...] todo lo que es el factor humano, las relaciones que se puedan establecer, que establecen un poco que la persona pueda sentirse a gusto trabajando con otros, porque estamos hablando de algo que alude a lo grupal. Sentirse bien en ese sentido también. (C3 ED)

En adición a lo anterior corresponde mencionar que en Chile se identifican como obstáculos el contar con un sistema jerárquico, la resistencia al cambio y la sobrecarga de trabajo de los docentes. Este último aspecto coincide con lo que expresan los informantes de Uruguay respecto al multiempleo. En este país se agregan, además, el concebir como obstáculo la escasa formación y disposición de algunos docentes para trabajar en equipo.

## Fase III: Síntesis y validación del estudio

Una vez relevados y analizados los datos de las Fase I y II fueron sometidos a validación de expertos quienes ofrecieron reflexiones y comentarios interesantes para comprender en mayor profundidad lo referido a la conformación y consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje en el ámbito de la formación docente en Uruguay y Chile.

Por un lado, los expertos destacan que las comunidades profesionales de aprendizaje no surgen de manera espontánea, sino que resulta necesario que se cuente con acompañamiento institucional como requisito para su conformación.

Por otra parte, respecto a la consolidación, aportan como reflexión que el escaso grado de avance en la consolidación en vez de ser tomado como un inconveniente, puede ser visto como una oportunidad para planear acciones que la promuevan, ya que los hallazgos muestran evidencia de que se están transitando las fases que conducen a su construcción.

## Conclusiones

Retomando las preguntas de investigación que se planteaban al inicio de este artículo y las categorías teóricas de referencia, las conclusiones sobre este aporte abordan los siguientes aspectos:

### A. Conformación de las comunidades de aprendizaje profesional en los casos de Uruguay y Chile

La evidencia nos permite afirmar que en los dos países hay indicios de conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, aunque en ninguno de los casos analizados, se encuentran dinámicas consolidadas de funcionamiento como tal.

Los actores involucrados aportan una visión muy positiva respecto a las ventajas que tiene desarrollar comportamientos que permitan tal

funcionamiento, máxime cuando se trata de conformarlas en espacios de formación inicial docente.

Como facilitadores de estos procesos se identifican los intereses y problemas en común, las prácticas colectivas, aspectos actitudinales (apertura, capacidad de escucha, voluntad de participación, etc.), liderazgos de carácter distribuido y participativo.

Los factores que parecen oficiar como obstaculizadores de esta consolidación, analizados por país, coinciden en un factor y difieren en el resto. En Chile tienen relación con el sistema jerárquico, la resistencia al cambio y la sobrecarga de trabajo. En Uruguay, refieren a la escasa formación y disposición de algunos docentes para trabajar en equipo y el multiempleo (que sería posible entender como sobrecarga de trabajo). También podríamos arriesgar que la resistencia al cambio estaría vinculada a la escasa disposición de tiempo.

### B. Influencia de la colaboración entre docentes en el desempeño del rol y el desarrollo profesional

El trabajo en grupos de docentes es el factor más extendido, emergiendo como potenciador de la construcción de comunidades. No obstante, se plantea con fuerza la necesidad de revisar los espacios y los tiempos que se dedican al trabajo colaborativo. Parece quedar en evidencia que las rutinas deben revisarse y, de la mano de las tecnologías emergentes, encontrar nuevas formas de coincidencia en el aquí y ahora y en las formas de registro, sistematización y difusión de las experiencias.

Asimismo, se identifican dos facilitadores: el diseño de proyectos conjuntos –en el marco de comunidades–, que posibilitan una mejor gestión del trabajo colaborativo, así como resultados concretos que permiten difundir lo realizado como equipo, y la participación de actores externos que admiten dinamizar el cotidiano de los centros educativos de formación inicial docente (por ejemplo, la Red Global de Aprendizajes en Uruguay).

### C. Percepciones sobre las comunidades de aprendizaje profesional y la colaboración emergente como forma de aprendizaje entre docentes.

En este punto, recuperamos como factor importante el aspecto actitudinal que señalan los informantes. Para que el aprendizaje se produzca, hay que partir del “motor” que permite que ocurra: el reconocimiento del otro, querer intercambiar, saber escuchar, tener empatía, entre otros. Este aspecto es más relevante aún, cuando de centros de formación inicial docente se trata, ya que los profesores modelizan un vínculo profesional que los estudiantes –futuros profesores– podrán tomar de referencia, integrando, además, la posibilidad de trabajo conjunto intercambiando desde la “lógica de las disciplinas”.

Se espera que los hallazgos de este estudio puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación en ambos países, al fomentar la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades docentes. En última instancia, esta investigación puede tener un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y en su capacidad para aprender de manera efectiva en los centros de formación inicial docente.

## REFERENCIAS

- ADMIRAAL, W.; SCHENKE, W.; DE JONG, L.; EMMELLOT, Y.; SLIGTE, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 4, p. 684-698, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573> >. Acceso en: 5 set. 2022.
- ANTINLUOMA, M.; ILOMÄKI, L.; TOOM, A. Practices of professional learning communities. **Frontiers in Education**, v. 6, art. 617613, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613> >. Acceso en: 13 ago. 2022.
- APARICIO, C.; SEPÚLVEDA, F. Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. **Estudios Pedagógicos**, v. 44, n.

- 3, p. 55-73, 2018. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055> >. Acceso en: 18 ago. 2022.
- BOTHA, C.; NEL, C. Purposeful collaboration through professional learning communities: Teacher educators' challenges. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 21, n. 6, p. 210-225, 2022. Disponible en: < <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.13> >. Acceso en: 27 dic. 2022.
- BUCHANAN, L.; MOODY, A.; FOX, K.; HARGROVE, T.; RONEY, K.; BROPHY, A. Professional learning communities as teacher educator professional development: articulating the impact on pedagogy and student learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Washington D.C., 4/10/2016. Washington: AERA Online Paper Repository, 2016. p. 1-13. Disponible en: < <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository> >. Acceso en: 30 ago. 2022.
- CABRERA BORGES, C.; REBOLLO, M.; PEREZ, M. Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 13, n. 2, p. 43-60, 2022. Disponible en: < <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180> >. Acceso en: 2 feb. 2023.
- CLARKE, S. Learning communities in education: a matter of diverse definitions, understandings, enactments, and contexts. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 4, p. 557-559, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1946744> >. Acceso en: 15 dic. 2022.
- DUFOUR, R. What is a "Professional Learning Community"? **ASCD**, v. 61, n. 8, 2004. Disponible en: < <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community> >. Acceso en: 6 set. 2022.
- GARCÍA, I.; HIGUERAS, L.; MARTÍNEZ, E. Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido: Una revisión sistemática. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 2, p. 117-129, 2018. Disponible en: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059007> >. Acceso en: 30 oct. 2022.
- GOLDEN, D. **Teacher perceptions of professional learning communities on the instructional climate at Flintville Elementary School in Lincoln County, TN**. 2017. 160 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Departamento de Liderazgo Educativo y Análisis de Políticas, East Tennessee State University, Johnson City, 2017. Disponible en: < <https://dc.etsu.edu/etd/3179> >. Acceso en: 16 dic. 2022.
- GUTMAN, M. Leading a professional learning community for teacher educators: inquiry into college principals' motives and challenges. **Teacher Development**, v. 25, n. 3, p. 263-277, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1901772> >. Acceso en: 25 ago. 2022.
- HAIRON, S.; TAN, C. Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 47, n. 1, p. 91-104, 2017. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408> >. Acceso en: 28 ago. 2022.
- HARGREAVES, A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 5, p. 603-621, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499> >. Acceso en: 23 ago. 2022.
- MACPHAIL, A.; ULVIK, M.; GUBERMAN, A.; CZERNIAWSKI, G.; OOLBEKKINK, H.; BAIN, Y. The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. **Professional Development in Education**, v. 45, n. 5, p. 848-861, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610> >. Acceso en: 24 ago. 2022.
- MAYER, D.; MITCHELL, J.; SANTORO, N.; WHITE, S. Teacher educators and 'accidental' careers in academe: an Australian perspective. **Journal of Education for Teaching**, v. 37, n. 3, p. 247-260, 2011. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588011> >. Acceso en: 17 dic. 2022.
- MENDOZA, D.; CEJAS, M.; NAVARRO, M.; FLORES, E.; CASTILLO, K. La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. **Uniciencia**, v. 35, n. 2, p. 161-175, 2021. Disponible en: < <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.11> >. Acceso en: 22 oct. 2022.
- OLSSON, D. **Improving teaching and learning together**. A literature review of professional learning communities. Karlstad: Karlstad University. 2019. Disponible en: < <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1341682/FULLTEXT01.pdf> >. Acceso en: 28 ago. 2022.
- PING, C.; SCHELLINGS, G.; BEIJAARD, D. Teacher educators' professional learning: A literature

review. **Teaching and Teacher Education**, v. 75, p. 93-104, 2018. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>>. Acceso 30 ago. 2022.

PRENGER, R.; POORTMAN, C.; HANDELZALTS, A. The effects of networked professional learning communities. **Journal of Teacher Education**, v. 70, n. 5, p. 441-452, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>>. Acceso en: 16 ago. 2022.

QUESTA-TORTEROLO, M. **Colaboración docente y usos de las TIC en los centros educativos de Uruguay**: estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal. 2018. 602 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019. Disponible en: < [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_664383/mqt1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664383/mqt1de1.pdf)>. Acceso en: 19 set. 2022.

REICHENBERG, R.; AVISSAR, G.; SAGEE, R. 'I owe to my tutor much of my professional development': looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 1, p. 40-56, 2015. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.866974>>. Acceso en: 30 ago. 2022.

RIVERA, N.; LEDESMA, M. Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. **Revista Educa – UMCH**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.169>>. Acceso en: 27 ago. 2022.

SCHAAP, H.; LOUWS, M.; MEIRINK, J.; OOLBEK-KINK-MARCHAND, H.; VAN DER WANT, A.; ZUIKER, I.; ZUIKERA, I.; ZWART, R.; MEIJER, P. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. **Professional Development in Education**, v. 45, n. 5, p. 814-831, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>>. Acceso en: 15 dic. 2022.

SILVA, J.; MORALES, M.; LÁZARO, J.; GISBERT, M.; MIRANDA, P.; RIVOIR, A.; ONETTO, A. Digital teaching competence in initial training: Case studies from Chile and Uruguay. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 93, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>>. Acceso en: 20 ago. 2022.

TEJERA TECHERA, A.; PORRAS, J.; CABRERA BORGES, C.; QUESTA-TORTEROLO, M. **Redes e inclusión**

**digital**: Incidencias y caracterizaciones para la conformación de comunidades que promueven el aprendizaje profundo en centros públicos de formación docente de Uruguay y Chile. Montevideo: Universidad ORT Uruguay; ARS Chile, 2021. Disponible en: < <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/103403/1/informe-de-resultados-de-la-fase-1-y-2.pdf>>. Acceso en: 8 nov. 2022.

TONDEUR, J.; SCHERER, R.; BARAN, E.; SIDDIQ, F.; VALTONEN, T.; SOINTU, E. Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1189-1209, 2019. Disponible en: < <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>>. Acceso en: 3 set. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. Disponible en: < <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>>. Acceso en: 30 set. 2022.

VANGRIEKEN, K.; DOCHY, F.; RAES, E.; KYNDT, E. Teacher collaboration: A systematic review. **Educational Research Review**, v. 15, p. 17-40, 2015. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2015.04.002>>. Acceso en: 19 set. 2022.

VANGRIEKEN, K.; MEREDITH, C.; PACKER, T.; KYNDT, E. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 47-59, 2017. Disponible en: < <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>>. Acceso en: 19 set. 2022.

WAN, S. Unpacking the relationship between teachers' perceptions of professional learning communities and differentiated instruction practice. **ECNU Review of Education**, v. 3, n. 4, p. 694-714, 2020. Disponible en: < <https://doi.org/10.1177/2096531120969988>>. Acceso en: 17 set. 2022.

WESTHEIMER, J. Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In: Cochran-Smith, M.; Feiman, S.; McIntyre, D.; Demers, K. (Eds.). **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**. 3. ed. New York: Routledge, 2008, p. 756-783.

*Recebido em: 02/03/2023  
Aprovado em: 26/06/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.