

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL: EL  
DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PRÁCTICOS-  
REFLEXIVOS**

**Tesis para obtener el grado de  
Doctora en Ciencias de la Educación que presenta:**

**Olinda Airola Vilchez Gonzales**

**Asesora:**

**Dra. Carmen Del Pilar Díaz Bazo**

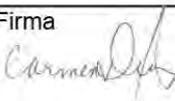
**Lima, febrero 2023**

### Informe de Similitud

Yo, Carmen del Pilar Diaz Bazo, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de doctorado titulada "Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos - reflexivos" de la autora Olinda Airola Vilchez Gonzales, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 07 de febrero de 2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 09 de febrero de 2023

Diaz Bazo, Carmen del Pilar	
DNI: 25594829	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1256-9785">https://orcid.org/0000-0002-1256-9785</a>	



A Leo y Diana

A todas y todos los directivos y docentes de las cuatro escuelas públicas del Perú que aceptaron compartir sus experiencias y me acogieron en sus reuniones de las comunidades de aprendizaje profesional

## **Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos**

### **Resumen**

Esta tesis se inscribe en la línea de investigación sobre la formación docente. Busca comprender cómo se desarrollan las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) en la escuela y su aporte al desarrollo profesional docente a través de la práctica reflexiva. Se plantea la investigación a partir de la filosofía del pragmatismo, de referentes teóricos sobre la reflexión y el aprendizaje entre pares.

Es un estudio cualitativo de caso múltiple realizado en cuatro escuelas públicas del Perú, en las ciudades de Trujillo, Sullana, Cusco y Pucallpa. La recolección de datos se realizó en el 2020 y 2021 durante la educación remota con uso de técnicas Ciberetnográficas a través de la plataforma Zoom.

En cuanto a la organización, la CAP es un espacio organizado y estructurado para la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes. Se identificaron seis dimensiones que interactúan de manera holística. Las dimensiones organizacional, interpersonal, participativa y emocional dan soporte al desarrollo de la dimensión pedagógica y reflexiva.

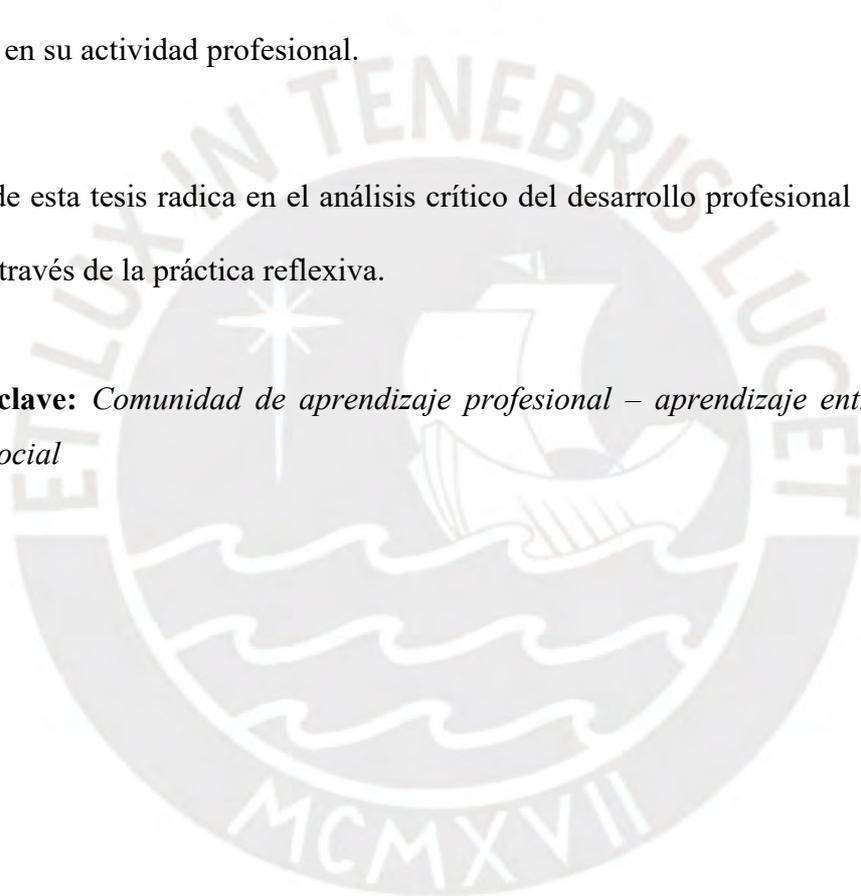
Sobre el desarrollo profesional docente, los resultados mostraron que los directivos cumplen un rol clave y lideran la CAP desde el ejercicio de su propio liderazgo pedagógico y distribuido. En la CAP el aprendizaje entre pares es colaborativo desde la

reflexión social y les permite desprivatizar su práctica pedagógica así como salir del aislamiento del aula.

Las percepciones de los docentes fueron positivas y se valora principalmente que los temas de la CAP estén estrechamente ligados a su actividad en el aula lo que les permite resolver las dificultades de su práctica con inmediatez. Este aprendizaje establece un puente entre su formación inicial y continua, y genera en ellos confianza, seguridad y autonomía en su actividad profesional.

El aporte de esta tesis radica en el análisis crítico del desarrollo profesional docente en las CAP a través de la práctica reflexiva.

**Palabras clave:** *Comunidad de aprendizaje profesional – aprendizaje entre pares – reflexión social*



## **Professional Learning Communities: the professional development of practical-reflective teachers.**

### **Abstract**

This research is inserted in the teacher training line of research. Its goal is to understand the way professional learning communities (PLC) develop in school and their contribution to teacher professional advancement through reflective practice. Research is proposed from the philosophy of pragmatism, of theoretical referents on reflection and peer learning.

This is a qualitative, multiple-case study carried out in four public schools in Peru, in the cities of Trujillo, Sullana, Cusco and Pucallpa. Data was collected in 2020 and 2021 during the remote education using virtual ethnographic techniques through the Zoom platform.

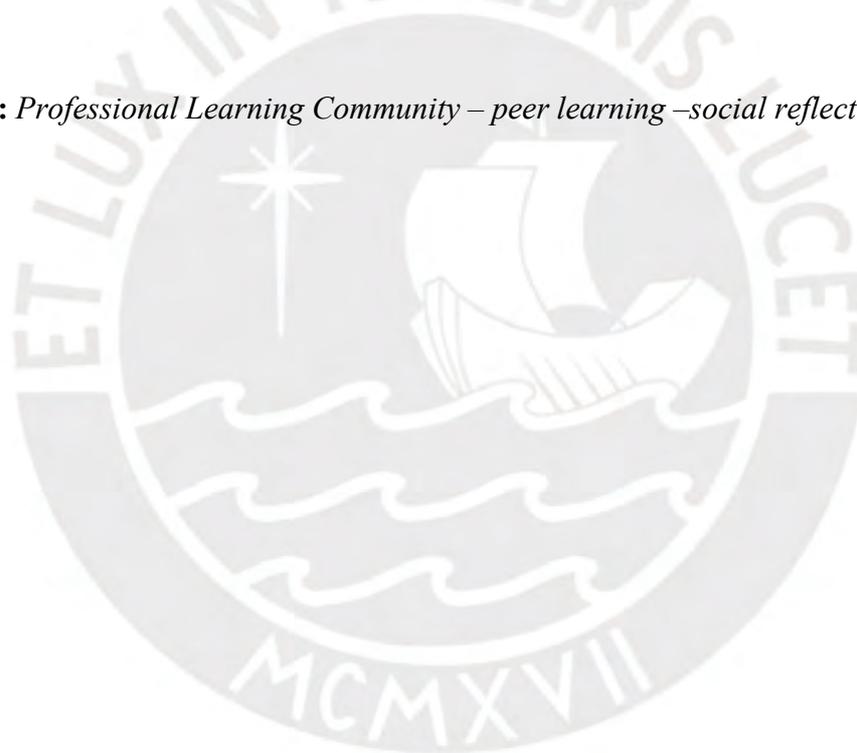
With regard to organization, a PLC is an organized and structured space to reflect on the teachers' pedagogical practice. Six dimensions interacting holistically were identified. The organizational, interpersonal, participatory, and emotional dimensions support the development of the pedagogical and reflective dimensions.

With respect to teachers' professional development, the results showed that directors play a key role and lead PLCs from the exercise of their own pedagogical and distributed leadership. At the PLC, peer learning is collaborative from social reflection and makes it possible for them to deprivatize their pedagogical practice and to leave the isolation of the classroom.

The teachers' perceptions were positive, and they mainly valued the fact that PLC topics are closely linked to their classroom activity, which allows them to solve the difficulties of their practice with immediacy. This learning bridges a gap between their initial and continuous education, and generates confidence, security, and autonomy in their professional activity.

The contribution of this research lies in the critical analysis of the teacher professional development in the PLCs through reflective practice.

**Key word:** *Professional Learning Community – peer learning –social reflection*



## Agradecimientos

Deseo empezar por agradecer a la Dra. Carmen del Pilar Díaz Bazo, mi asesora de tesis, por su acompañamiento en esta experiencia estimulante intelectualmente y ardua. Cada una de nuestras reuniones se caracterizaron por el rigor académico y diálogos reflexivos que me permitieron cuestionar mi trabajo en todo momento, compartir información sobre el tema y profundizar mi investigación. Aprecié su escucha y motivación permanente en cada uno de sus comentarios verbales y escritos que me alentaron a llegar a la meta final a pesar de las vicisitudes encontradas en el camino. Contribuyó, así, a cumplir mi meta de formarme como investigadora.

Agradezco a los directores del doctorado, que fueron también mis profesores, el Dr. Luis Sime, la Dra. Carmen Díaz, la Dra. Luzmila Mendivil y la Dra. Augusta Valle así como al Dr. Robin Cavagnoud por las oportunidades para intercambiar ideas con ellos y con especialistas nacionales y extranjeros. Mi agradecimiento y reconocimiento por los múltiples espacios organizados para presentar mis avances de tesis, en los que recibí sus comentarios, orientaciones y recomendaciones que me ayudaron a avanzar en mi investigación. De igual manera, agradezco a los miembros del jurado, Dr. Ricardo Cuenca, Dra. Carmen Díaz, Dra. Paula Pogré, Dra. Diana Revilla y Dra. Augusta Valle, quienes con sus comentarios y recomendaciones me han permitido profundizar en las reflexiones finales de la discusión de esta investigación.

Agradezco a Leo, mi esposo y compañero de vida, y a mi hija Diana, mi inspiración, por su apoyo en este proyecto familiar que conversamos y reflexionamos sobre sus implicancias y el momento oportuno para realizarlo. Gracias, Leo, por ser mi apoyo moral y aliento en este maravilloso proyecto de tesis doctoral, que con tu ayuda y aliento

permanente llegó a su etapa final. Gracias, Diana, por ser la motivación permanente y por las conversaciones y reflexiones que me motivaron a llegar a la meta final.

Agradezco a mi familia de seis hermanas y a sus propias familias. El calor y amor de nuestro hogar me nutrieron de muchos diálogos, de debates y de respeto por las ideas diferentes, de apoyo mutuo guiados por el sentimiento de vivir en nuestra comunidad familiar. Agradezco a mis padres, quienes están de manera permanente en mi pensamiento, por formar en mí los valores de solidaridad, compromiso y mi vocación de servicio. Esos aprendizajes me acompañan en cada una de las comunidades educativas en las que tengo la dicha de participar.

A mi amiga Michèle Vanden Eijnden, por su tiempo de lectura, su curiosidad intelectual y su aliento para finalizar mi tesis. A Francisco Belaunde Matossian, expresidente de la asociación promotora de la escuela francesa en Lima y amigo, quien me apoyó para iniciar mis estudios de doctorado y creyó en mi capacidad para organizarme en la dirección escolar y retomar los estudios.

De mi etapa como directora de escuela, deseo agradecer a mis compañeros y amigos de dirección y docentes quienes con su trabajo me motivaron a iniciar mis estudios de doctorado. Gracias por todos los proyectos transversales compartidos producto de la reflexión colaborativa, el trabajo en equipo y el sentimiento de pertenencia a nuestra comunidad educativa. Las reuniones de equipo, aprendizajes, motivación, dedicación y aportes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes me motivaron y acompañaron en esta etapa de investigación educativa.

En mi nueva etapa profesional, agradezco de manera especial a mis colegas y amigos del programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE) de la DIF-MINEDU. A la coordinadora del equipo Pamela Valdivieso y compañeros Katherine Cajavilca, Keithsy Enciso, Rosa De Dios y David Hurtado, por su acogida en la intervención y por nutrir mi investigación con su perspectiva antropológica, sociológica e histórica, así como su apoyo para identificar a las escuelas objeto de este estudio. De igual manera, agradezco a las mentoras Verónica Campos, Dalila Aguirre, Rosa Gómez y Romie Riega por ayudarme a establecer contacto con los directivos de las escuelas de este estudio.

Para cerrar esta sección, empiezo por el inicio de esta maravillosa y fascinante travesía intelectual. Agradezco a mis compañeros y amigos, Ángela Figueroa Iberico y Javier Pazos Hayashida, con quienes empecé este proyecto del doctorado en Ciencias de la Educación en agosto del 2017. Gracias por nuestras reuniones académicas y sociales, por las reflexiones y apoyo mutuo en cada trabajo que realizamos, por nuestra presentación como equipo en el SIEP y por los consejos y recomendaciones para esta investigación.

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	11
ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	14
ÍNDICE DE TABLAS.....	14
ÍNDICE DE FIGURAS.....	15
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>23</b>
1.1 Planteamiento y justificación del tema.....	23
1.2 Preguntas de la investigación.....	27
1.3 Objetivos de la investigación.....	28
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>29</b>
<b><i>El desarrollo profesional docente en la escuela.....</i></b>	<b>29</b>
<b>2.1. La reflexión en el desarrollo profesional docente.....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Del pensamiento reflexivo de Dewey al pensamiento práctico-reflexivo de Schön.....	35
2.1.2 El docente práctico-reflexivo.....	49
2.1.3 De la reflexión individual a la práctica reflexiva colaborativa.....	55
<b>2.2 La comunidad de aprendizaje profesional como estrategia del desarrollo profesional docente.....</b>	<b>63</b>
2.2.1 El aprendizaje colaborativo como medio de desarrollo profesional docente en las comunidades de aprendizaje profesional.....	67
2.2.2 Las comunidades de aprendizaje (CA).....	71
2.2.3 La comunidad de aprendizaje profesional.....	74
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>87</b>
<b><i>El diseño metodológico de la investigación.....</i></b>	<b>87</b>
3.1. Contexto de la investigación.....	88
3.2 Justificación del diseño metodológico.....	90
3.3 Casos estudiados e informantes para la recolección de información.....	93
3.4 Categorías e instrumentos para la recolección de información.....	95
3.5 Criterios de calidad metodológica y ética de la investigación.....	99
<b>3.6 Instrumentos de la investigación y procesamiento de la información.....</b>	<b>102</b>
3.6.1 Elaboración de los instrumentos.....	102
3.6.2 Validación de los instrumentos.....	107
3.6.3 Procesamiento de la información.....	109
<b>3.7 Reflexiones finales sobre la metodología.....</b>	<b>119</b>

<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>121</b>
<b>Los hallazgos en las CAP</b> .....	<b>121</b>
<b>4.1 Caso 1: La CAP Trujillo</b> .....	<b>123</b>
4.1.1 Caracterización del caso 1: La CAP Trujillo.....	123
4.1.2 Las reuniones pedagógicas en la CAP Trujillo .....	126
4.1.3 El espacio de confianza para el diálogo libre en la CAP Trujillo.....	133
4.1.4 La desprivatización de la práctica docente en la CAP Trujillo .....	137
4.1.5 El aprendizaje colaborativo entre pares en la CAP Trujillo .....	139
4.1.6 Mejora de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo .....	143
4.1.7 La práctica reflexiva en la CAP Trujillo .....	145
4.1.8 Integración de la dinámica de reflexión de la CAP en la práctica pedagógica.....	151
4.1.9 Los momentos de la reflexión en el docente.....	153
4.1.10 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Trujillo .....	156
4.1.11 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Trujillo.....	158
4.1.12 Desafíos de la CAP Trujillo .....	168
4.1.13 Ideas finales sobre la CAP Trujillo .....	171
<b>4.2 Caso 2: La CAP Sullana</b> .....	<b>173</b>
4.2.1 Caracterización del caso 2 - CAP Sullana.....	173
4.2.2 El colegiado de letras en la CAP Sullana .....	176
4.2.3 La progresión pedagógica de la CAP Sullana .....	181
4.2.4 El aprender haciendo en la CAP Sullana.....	183
4.2.4 Roles distribuidos en el liderazgo pedagógico de la CAP Sullana .....	188
4.2.6 La reflexión en la CAP Sullana.....	194
4.2.7 Los momentos de reflexión en el docente .....	200
4.2.8 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Sullana .....	204
4.2.9 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Sullana.....	205
4.2.10 Desafíos de la CAP Sullana .....	209
4.2.11 Ideas finales de la CAP Sullana .....	212
<b>4.3 Caso 3: La CAP Cusco</b> .....	<b>215</b>
4.3.1 Caracterización del caso 3: la CAP Cusco .....	215
4.3.2 El rol protagónico y técnico del director en la CAP Cusco.....	219
4.3.3 El día a día en los aprendizajes de la CAP Cusco .....	225
4.3.4 Docentes de pocas palabras en la CAP Cusco.....	231
4.3.5 El diagnóstico de la actividad pedagógica como estrategia de reflexión en la CAP Cusco....	236
4.3.6 Los momentos de reflexión en el docente .....	241
4.3.7 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Cusco.....	243
4.3.8 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Cusco.....	245
4.3.8 Desafíos de la CAP Cusco .....	251
4.3.9 Entre la idea y la realidad de las prácticas en la CAP Cusco.....	255
4.3.10 Ideas finales de la CAP Cusco .....	259
<b>4.4 Caso 4: La CAP Pucallpa</b> .....	<b>261</b>
4.4.1 Caracterización del caso 4: La CAP Pucallpa.....	261
4.4.2 El tiempo de duración de las actividades de la CAP Pucallpa.....	264
4.4.3 La participación e involucramiento de los docentes en la CAP Pucallpa .....	268
4.4.4 La evaluación del desempeño docente en la CAP Pucallpa .....	274
4.4.5 El trabajo en grupo en la CAP Pucallpa .....	278
4.4.6 La responsabilidad en los aprendizajes en la CAP Pucallpa .....	281
4.4.7 La reflexión del docente sobre su desempeño en la CAP Pucallpa.....	285
4.4.8 Los momentos de la reflexión en el docente.....	290
4.4.9 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Pucallpa .....	292
4.4.10 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Pucallpa.....	293
4.4.11 Desafíos de la CAP Pucallpa.....	299
4.4.12 Ideas finales de la CAP Pucallpa.....	305

<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>308</b>
<b>Análisis transversal de los hallazgos</b> .....	<b>308</b>
<b>5.1 Análisis de la dimensión organizacional de la CAP</b> .....	<b>309</b>
5.1.1 Sobre el aspecto formal de la dimensión organizacional en la CAP .....	309
5.1.2 Sobre el aspecto funcional de la dimensión organizacional en la CAP .....	311
5.1.3 Sobre la dimensión participativa en la CAP.....	314
5.1.4 Sobre la dimensión interpersonal en la CAP.....	317
5.1.5 Sobre la dimensión emocional en la CAP .....	319
<b>5.2 Aporte de la CAP al desarrollo profesional de los docentes a través de la práctica reflexiva</b> .....	<b>321</b>
5.2.1 Sobre la dimensión pedagógica en la CAP .....	322
5.2.2 Sobre la dimensión reflexiva en la CAP .....	328
<b>5.3 Resumen de las características genéricas de la comunidad de aprendizaje profesional</b> .....	<b>332</b>
<b>5.4 Análisis de la percepción de los docentes de una CAP respecto a cómo aporta a su DPD a través de la práctica reflexiva.</b> .....	<b>336</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>340</b>
<b>DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS</b> .....	<b>340</b>
6.1 La organización de la CAP: de la normativa a la sostenibilidad .....	341
6.2 Las prácticas pedagógicas utilitarias y contextualizadas en la CAP.....	345
6.3 La desprivatización de la práctica pedagógica en la CAP .....	347
6.4 El andamiaje para la práctica reflexiva en la CAP .....	351
6.5 La centralidad del directivo en la CAP .....	359
6.6 La CAP como puente en el desarrollo profesional docente.....	363
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>367</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>367</b>
<b>7.1 Conclusiones sobre los objetivos</b> .....	<b>367</b>
<b>7.2 Recomendaciones para la política educativa pública</b> .....	<b>374</b>
<b>7.3 Recomendaciones para futuras investigaciones</b> .....	<b>378</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>380</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>408</b>
Anexo 1: Guía de la entrevista semiestructurada para docentes participantes en la CAP.....	408
Anexo 2: Guía de la entrevista semiestructurada al directivo de la I. E.....	410
Anexo 3: Guía de la entrevista semiestructurada al coordinador de la CAP.....	412
Anexo 4: Guía de la observación participante para las reuniones de la CAP .....	414
Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado para participantes.....	415

## ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ATGE	Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar
CA	Comunidades de aprendizaje
CAP	Comunidad de aprendizaje profesional
CoPs	Comunidades de práctica
COVID-19	Enfermedad causada por el coronavirus
DIF	Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar
DPD	Desarrollo profesional del docente
ECE	Evaluación censal de estudiantes
GTM	<i>Grounded theory method</i> o teoría informada
II. EE.	Instituciones educativas
Minedu	Ministerio de Educación [del Perú]
TIC	Tecnologías de información y comunicación
UGEL	Unidad de gestión educativa local

## ÍNDICE DE TABLAS

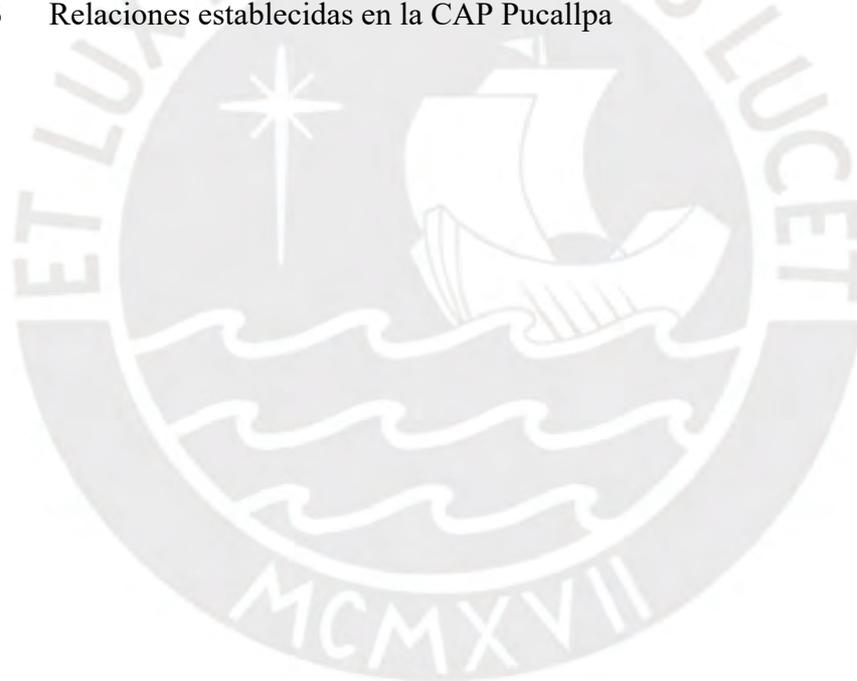
Tabla 1	Visiones del concepto de reflexión	38
Tabla 2	Concepto del proceso de reflexión	41
Tabla 3	Estructura del proceso de reflexión de Dewey y Schön	43
Tabla 4	Cualidades del docente práctico reflexivo	52
Tabla 5	Características de la reflexión ocasional y de la práctica reflexiva	59
Tabla 6	Criterios para la selección de los casos	93
Tabla 7	Características de los sujetos y de las escuelas seleccionadas	94
Tabla 8	Trabajo de campo	100
Tabla 9	Matriz de operacionalización	106
Tabla 10	Frecuencia de conceptos con la codificación abierta elaborada a partir del reporte de Atlas.ti	113
Tabla 11	Frecuencia de subcódigos con la codificación abierta elaborada a partir del reporte de Atlas.ti.	115
Tabla 12	Nombre y nombre corto de las relaciones creadas entre categorías	119
Tabla 13	Organización en bloques de la CAP Trujillo	128
Tabla 14	Desafíos de la CAP Trujillo	169
Tabla 15	Desafíos de la CAP Sullana	209
Tabla 16	Tipos de aprendizajes en la CAP Cusco	228
Tabla 17	Percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Cusco	245
Tabla 18	Desafíos de la CAP Cusco	251

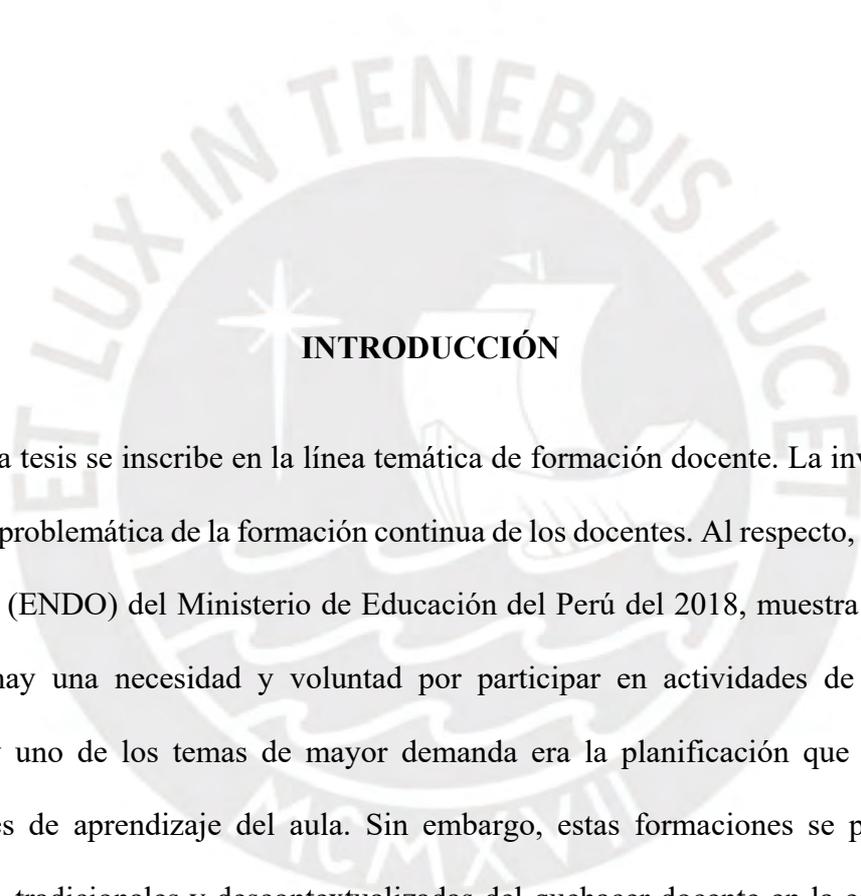
Tabla 19	Contradicciones en el alcance de los objetivos en la práctica de la CAP	255
Tabla 20	Situaciones en la práctica pedagógica de la CAP Pucallpa	282
Tabla 21	Percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Pucallpa	294
Tabla 22	Desafíos de la CAP Pucallpa	299
Tabla 23	Resumen de las características del aspecto formal de la dimensión organizacional de los cuatro casos de estudio	309
Tabla 24	Resumen de las características del aspecto funcional de la dimensión organizacional de los cuatro casos de estudio	311
Tabla 25	Resumen de las características participativas de los docentes en los cuatro casos de estudio	314
Tabla 26	Resumen de las características de las relaciones interpersonales entre los docentes de los cuatro casos de estudio	317
Tabla 27	Resumen de las características de la dimensión emocional de los docentes en los cuatro casos de estudio	319
Tabla 28	Resumen de las características de la dimensión pedagógica en la CAP en los cuatro casos de estudio	322
Tabla 29	La dimensión reflexiva en la CAP	329
Tabla 30	Características generales de la comunidad de aprendizaje profesional	332
Tabla 31	Percepción de los docentes de una CAP respecto a la práctica reflexiva.	336

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Diseño metodológico del caso múltiple	92
Figura 2	Proceso de codificación - GTM	110
Figura 3	Codificación abierta – Identificación de dominios temáticos	111
Figura 4	Codificación axial con nueve categorías identificadas como dimensiones de los conceptos identificados, realizada con el software Atlas.ti	117
Figura 5	Relaciones en la dimensión organizacional para definir el tema de la reunión en la CAP Trujillo	131
Figura 6	El liderazgo motivacional en el diálogo libre y la dimensión organizacional para estructurar la CAP Trujillo	133
Figura 7	Las relaciones interpersonales en el diálogo en confianza en la CAP Trujillo	134
Figura 8	Compartición de experiencias de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo	137
Figura 9	Aprendizaje colaborativo entre pares en la CAP Trujillo	139
Figura 10	Investigar en la CAP Trujillo	141
Figura 11	Mejora de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo	143
Figura 12	La práctica reflexiva en la CAP Trujillo	145
Figura 13	Definiciones de la práctica reflexiva de los docentes en la CAP Trujillo	156
Figura 14	Relaciones establecidas en la CAP Trujillo	171
Figura 15	La progresión de temas en la CAP Sullana	181

Figura 16	El fortalecimiento docente con la estrategia del modelado en la CAP Sullana	183
Figura 17	Roles de liderazgo distribuido en la dimensión pedagógica de la CAP Sullana	188
Figura 18	La autorreflexión en la CAP Sullana	194
Figura 19	Definición de la práctica reflexiva en la CAP Sullana	204
Figura 20	Relaciones establecidas en la CAP Sullana	212
Figura 21	La ruta del taller en la CAP Cusco	222
Figura 22	El aprendizaje utilitario en la CAP Cusco	227
Figura 23	La participación de los docentes en la CAP Cusco	231
Figura 24	La autorreflexión en la CAP Cusco	236
Figura 25	La definición de la reflexión en la CAP Cusco	243
Figura 26	Relaciones establecidas en la CAP Cusco	259
Figura 27	Participación de los docentes en la CAP Pucallpa	268
Figura 28	La evaluación del desempeño docente en la CAP Pucallpa	274
Figura 29	El juego de roles para aprender en la CAP Pucallpa	278
Figura 30	La responsabilidad de los aprendizajes en la CAP Pucallpa	281
Figura 31	La autorreflexión en la CAP Pucallpa	285
Figura 32	La definición de la reflexión en la CAP Pucallpa	292
Figura 33	Relaciones establecidas en la CAP Pucallpa	305





## INTRODUCCIÓN

Esta tesis se inscribe en la línea temática de formación docente. La investigación parte de la problemática de la formación continua de los docentes. Al respecto, la encuesta a docentes (ENDO) del Ministerio de Educación del Perú del 2018, muestra que en los docentes hay una necesidad y voluntad por participar en actividades de formación continua y uno de los temas de mayor demanda era la planificación que integre las necesidades de aprendizaje del aula. Sin embargo, estas formaciones se presentaban parceladas, tradicionales y descontextualizadas del quehacer docente en la escuela. Por otro lado, también la figura del docente es reforzada como pieza clave de la educación y se pasa del docente con perfil técnico que comparte recursos metodológicos al perfil profesional del docente reflexivo, gestor de conocimiento con autonomía profesional.

Frente a este tipo de capacitaciones, de demandas de formación y del nuevo perfil del docente, emergen las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) como una de

las estrategias para el desarrollo profesional del docente (DPD) en la escuela con énfasis en el aprendizaje colaborativo entre docentes a través de la práctica reflexiva. En este tipo de estrategia de formación en la escuela, la práctica reflexiva se constituye como puente entre la formación inicial y continua de los docentes. Es así, que la investigación se plantea dos preguntas claves que guían la investigación: ¿Cómo se desarrolla una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) como estrategia de desarrollo profesional de los docentes práctico-reflexivos? y ¿Cómo se realiza la práctica reflexiva de un docente en una CAP?

La tesis se organiza en siete capítulos. En el primer capítulo, se aborda la problemática del desarrollo profesional docente en la escuela, frente a las exigencias del contexto de enseñanza cada vez más demandante. Se presenta el planteamiento y justificación del tema, así como las preguntas y los objetivos de esta investigación.

El segundo capítulo de la tesis correspondiente al marco teórico de la investigación está enfocado en el desarrollo profesional docente en la escuela. Para ello, se dedica el primer subcapítulo a los aportes de la reflexión al desarrollo profesional docente. Se parte de la filosofía del pragmatismo, desde el pensamiento reflexivo de Dewey (1933) hasta el pensamiento práctico-reflexivo de Schön (1988); se continúa con la reflexión contextualizada de Tardif (2012); y se revisan los aportes de Anijovich (2018) sobre la sistematización de la práctica reflexiva, para llegar a la práctica generativa propuesta por Ruffinelli (2020). El segundo subcapítulo está dedicado a las CAP y al aprendizaje colaborativo en ellas, como estrategia de desarrollo profesional docente. Se revisan los objetivos y las características de la CAP a la luz de una revisión de la literatura.

De igual manera, se explican cada una de las siete dimensiones de la CAP, propuestas por Leclerc (2012), que dinamizan el desarrollo profesional docente.

En el tercer capítulo se desarrolla el diseño metodológico de la tesis. La investigación cualitativa se posiciona desde el paradigma interpretativo para abordar de forma holística el estudio de las CAP en cuatro instituciones educativas en las ciudades de Trujillo, Sullana, Cusco y Pucallpa en el Perú. Los casos fueron identificados en base a la aplicación de ocho criterios de selección: (1) Escuelas del programa de mentoría de la DIF - Minedu 2019 o 2020; (2) Buena práctica (BBPP) en trabajo colaborativo e implementación de la CAP; (3) Conectividad y reunión a través de Zoom, Meet, Jiitsi Meet o Webex; (4) Reuniones periódicas entre 7 y 20 días de intervalo; (5) Ubicación en cualquier región del Perú; (6) Nivel educativo de primaria o secundaria; (7) Focalización en las reuniones colegiadas de letras y (8) Aceptación del directivo y docentes para la realización. En esta selección prevalecieron el primero y segundo criterio sobre escuelas que desarrollen la CAP y el octavo criterio, referente a la aceptación del directivo y docentes para la realización del presente estudio. El método de investigación consiste en el estudio de caso descriptivo de diseño múltiple adaptado de Yin con uso de técnicas ciberetnográficas, como la observación participante y la entrevista semiestructurada, realizadas a través de la plataforma Zoom. El trabajo virtual constituyó una oportunidad para la selección de la muestra de la investigación. Los instrumentos fueron validados mediante dos pruebas de forma presencial en Lima y una de forma virtual en Tumbes. El método que se adoptó para el trabajo de codificación y análisis de la información fue el *Grounded Theory Method* (GTM), con el uso del software de apoyo Atlas.ti versión 9. La investigación consideró los criterios de calidad metodológica y los principios éticos de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación donde se hace una descripción detallada de cada uno de los cuatro casos. Cada caso cuenta con su propia organización y estructura, las cuales responden a las características más relevantes e inherentes a cada caso. Asimismo, en cada caso se representa la información de manera gráfica con ayuda del software Atlas.ti, mediante la cual se establecen relaciones entre las diferentes categorías identificadas. En todos los casos, se inicia con una caracterización del caso y se cierra con las ideas finales del caso que también incluye una representación gráfica de resumen. Con la descripción de los cuatro casos, se procedió a elaborar un análisis transversal que constituye el quinto capítulo. La estructura de este análisis responde a los tres objetivos de la investigación, y se basa en una matriz de comparación que evidencia las similitudes y diferencias entre los cuatro casos, en relación con cada dimensión analizada de la CAP.

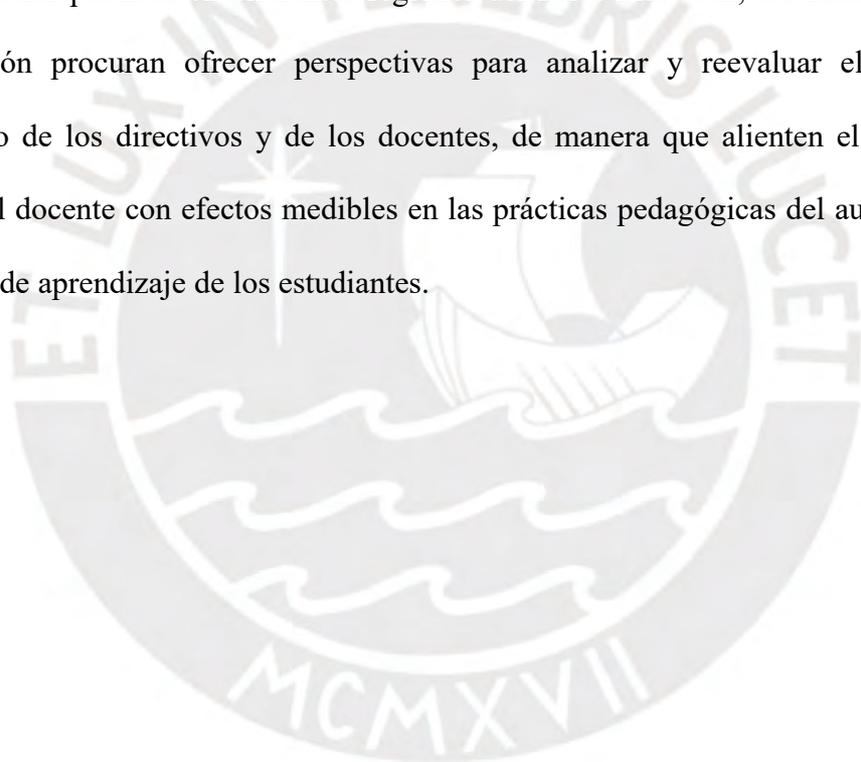
De manera general, se observa en los cuatro casos que, en la organización de la CAP, existe un primer nivel donde se desarrollan las dimensiones organizacional, participativa y emocional, las cuales dan soporte para llegar a un segundo nivel donde se desarrollan las dimensiones pedagógica y reflexiva en el que los docentes aprenden entre pares a través de la reflexión social. Este aprendizaje a través de la práctica reflexiva constituye un puente entre la formación inicial y continua de los docentes.

En el capítulo seis, se presenta la discusión de los hallazgos a la luz del marco teórico de esta investigación, la cual se basa en las preguntas principales de la misma. La estructura de la discusión se organiza en cinco ejes centrales que buscan dar respuesta a las preguntas planteadas, así como sintetizar el trabajo realizado en la presente

investigación. Estos ejes centrales son: la organización de la CAP: de la normatividad a la sostenibilidad; las prácticas pedagógicas utilitarias y contextualizadas; la desprivatización de la práctica pedagógica; el andamiaje para la práctica reflexiva y la centralidad del directivo. El capítulo siete, presenta las conclusiones, así como las recomendaciones para las políticas educativas públicas y las futuras investigaciones.

En cuanto a la motivación de esta investigación nace de mi trayectoria profesional. Desde mi último año de formación inicial como docente, especialidad de francés, debuté en programas de formación continua en Lima y provincias con la cooperación francesa en Perú. En los años siguientes, estuve inmersa en la profesionalización de docentes y, años después, asumí durante una década la dirección peruana de la escuela francesa en Lima. Mi formación se enriqueció así con la tradición de la formación docente de la escuela pública francesa, donde el aprendizaje y la reflexión colaborativa fueron el motor de proyectos pedagógicos multidisciplinares innovadores que aportaban mejoras y cambios sostenibles, los cuales favorecían las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta experiencia profesional de trabajo y aprendizaje colaborativo entre docentes en la escuela motivó la elección del tema de la presente investigación. Finalmente, los estudios de doctorado me acercaron nuevamente a la escuela pública peruana y fomentaron mi interés por conocer y comprender cómo se organizaban los directivos y docentes para aprender y mejorar la enseñanza de sus estudiantes. Así, tuve la oportunidad de participar durante tres años como especialista pedagógica en la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Ministerio de Educación y en la formación inicial de docentes en la universidad.

Finalmente, se espera que esta tesis contribuya a la comprensión del desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional, del desarrollo profesional docente a través de la práctica reflexiva, de la formación de directivos enfocados en la formación en la escuela en base al aprendizaje colaborativo entre pares, de la organización de reuniones pedagógicas, a la introducción de cambios en las prácticas pedagógicas en el aula que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes, al uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas y a la reflexión como pilar del trabajo docente y directivo en la escuela. No se pretende generalizar los hallazgos, pues es un estudio cualitativo aplicado a tan solo cuatro escuelas públicas en diferentes regiones del Perú. Más bien, los hallazgos de la investigación procuran ofrecer perspectivas para analizar y reevaluar el liderazgo pedagógico de los directivos y de los docentes, de manera que alienten el desarrollo profesional docente con efectos medibles en las prácticas pedagógicas del aula y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.



## CAPÍTULO 1

### 1.1 Planteamiento y justificación del tema

Hargreaves (1996) daba cuenta de los problemas que enfrentaban los docentes en la escuela tradicional con el modelo educativo del taylorismo, debido a la sobrecarga de trabajo en el aula (Day, 2020) por los cambios sociales que generaron el aumento de estudiantes y a los problemas de conducta y de comunicación con las familias, que habían depositado altas expectativas en el sistema educativo, pero este había aportado soluciones poco adaptadas. Las escuelas funcionaban como culturas organizativas de trabajo aislado sin fomentar el diálogo profesional entre docentes (Day,1999), lo que acrecentó la resistencia a la innovación por parte de los docentes. Para contrarrestar esas dificultades sistémicas en la escuela, se comenzó a introducir términos como enseñanza reflexiva y educación docente orientada a la investigación (Calderhead y Gates, 2003), y se evidenció la necesidad de un cambio significativo y continuo de aprendizaje por parte de los docentes (Stoll y Temperley, 2009), así como de la organización de la escuela.

Ante esa situación y con la intelectualización del trabajo, se dejó el taylorismo. La Unión Europea puso de relieve que ese cambio implica para los estudiantes una actividad intelectual a partir de situaciones concretas en las que estén involucrados como ciudadanos para generar conocimiento y nuevas competencias que articulen saberes teóricos y saberes de acción que les facilite adaptarse a entornos globalizados complejos (Caena, 2011). Esas nuevas exigencias sociales produjeron un cambio de paradigma en el objetivo de la educación, que pasó de estar centrado en la enseñanza para focalizarse en el aprender y fue necesario “volver a pensar la educación” (Unesco, 2015) a lo largo de toda la vida y centrada en el estudiante. En este nuevo paradigma educativo, la figura del docente es reforzada como pieza clave de la educación que busca garantizar la calidad, promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y resolver problemas de la escuela con ideas colaborativas que surjan de la propia comunidad (Hargreaves, 2019) para permitirle a los estudiantes y a los docentes adaptarse al mundo cambiante y transformarse en escuelas que promueven espacios formales de aprendizaje para los docentes (OCDE, 2019; Unesco, 2015 y 2020).

Como parte de la adaptación a este cambio educativo, los principios y las prioridades del perfil profesional docente también giran y se orientan hacia el aprendizaje de los estudiantes y de los docentes (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Se presta más atención a la manera como aprenden los docentes (Korthagen, 2017) y se focaliza una formación de alta calidad inicial y continua (Caena, 2011; Delors et al., 1997; OCDE, 2019; Unesco, 2020). Así, se pasa del enfoque conductista del docente con perfil técnico que comparte recursos metodológicos al perfil profesional del docente que reflexiona (Cochran-Smith et al. 2016). Este perfil considera al docente no solo como consumidor y transmisor de contenidos, sino como gestor de conocimiento, reflexivo, con autonomía profesional

colegiada y democrática (Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond, 2017; Day, 2020), que se reconoce entre sus colegas e identifica sus propias necesidades de aprendizaje (Davis y McDonald, 2019). Por lo tanto, el docente asume la responsabilidad de su propio aprendizaje de manera individual y colaborativa con la escuela, que a la vez implica aceptar nuevas responsabilidades como parte de su desarrollo profesional (Day, 2020), por ende, también significa dedicar más tiempo a su trabajo en la escuela (Anijovich y Capelletti, 2018). Así es como se instala el enfoque de la formación del docente profesional (Bolívar, 2019) que reflexiona sobre su práctica profesional (Anijovich y Capelletti, 2018) en espacios de colaboración en la escuela para aprender de sus colegas.

Los estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) muestran que esta nueva dinámica del docente, que participa de manera reflexiva, colaborativa y creativa en proyectos transversales, genera un sentimiento de seguridad entre los docentes que los incita a la innovación. Ese entorno es favorecido por la difusión de las prácticas pedagógicas que buscan cambios pedagógicos sostenibles en la escuela e inciden en la mejora de los aprendizajes, lo que a su vez fortalece el desarrollo profesional docente (DPD) en el centro de trabajo (Gibert, 2018). Lograr esta dinámica sistémica de aprendizaje reflexivo y colaborativo permite que los docentes y la escuela estén inmersos en un desarrollo permanente para encarar las nuevas exigencias sociales de la educación y de su propio contexto (Hargreaves, 2019; Liu y Ball, 2019; Unesco, 2020).

Sin embargo, la revisión de la literatura del 2000 al 2016 (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2016), periodo contiguo a la revisión realizada para esta investigación, sobre la

formación continua de docentes en ejercicio da cuenta de que “las intervenciones tenían limitaciones... la ausencia de participación activa por parte de los profesores, la falta de contextualización y la corta duración de las intervenciones” (p. 6) no permitió lograr la transición del docente instrumentalista al docente práctico-reflexivo. Esa situación sucede también en el Perú, donde se constató que la formación continua de docentes sigue siendo parcelada, tradicional e insuficiente (Cuenca y Carrillo, 2017; Cuenca y Vargas, 2018).

A la luz de estos nuevos retos en la escuela, el desarrollo profesional del docente (DPD) se presenta como un “proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente” (Cuenca, 2015, p. 7). Se busca que el docente reflexione a partir de su práctica profesional (Anijovich y Capelletti, 2018) e identifique sus propias necesidades de aprendizaje y, por lo tanto, que las asuma de forma individual y colaborativa contextualizada en la escuela (Darling-Hammond, 1996; Darling-Hammond et al. 2017; Feyfant, 2017). Hacia ese fin, la reflexión se presenta como el instrumento para enfrentar los retos de la práctica pedagógica, que va más allá de romper la dualidad de la teoría y la práctica planteada por Dewey (1933). La reflexión en el docente se focaliza en la práctica reflexiva generativa que permita generar nuevos conocimientos y cambios en el aula (Anijovich y Capelletti, 2018; Liu y Ball, 2019; Ruffinelli et al. 2020).

En este contexto, emerge, en el Reino Unido y Estados Unidos (Stoll et al. 2006), las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) como uno de los modelos más adecuados e importantes para el desarrollo profesional del docente (DPD) en la escuela con estrategias enfocadas en el aprendizaje colaborativo entre docentes y la práctica reflexiva (Calvo, 2014; Domingo-Segovia et al., 2020; Gibert, 2018; Leclerc, 2012; Qiao et al., 2018; Vaillant, 2019). En la CAP, los docentes son actores de su propia formación

(Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond et al., 2017; Labelle y Jacquin, 2018), se rompe con el aislamiento del práctico-reflexivo (Bolívar, 2019) y la privatización de la práctica pedagógica del aula. Se busca solucionar los problemas de la práctica contextualizada y generar cambios en ella (Hauge, 2019; Vescio et al., 2008); se refuerza la idea de que “el tiempo invertido fuera del aula contribuye al mejoramiento” (Robalino, 2020, p. 111) del profesionalismo docente y logra efectos positivos en el aprendizaje de los docentes y de los estudiantes (Kools et al., 2020; Stoll y Kools, 2017).

## **1.2 Preguntas de la investigación**

A partir de la literatura revisada y la poca evidencia en Perú sobre cómo se desarrolla la CAP y cómo contribuye a la formación de docentes prácticos-reflexivos en el Perú, surgieron las siguientes preguntas principales:

- ¿Cómo se desarrolla una CAP como estrategia de desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos?
- ¿Cómo se realiza la práctica reflexiva de un docente en una CAP?

Como preguntas secundarias surgieron:

- ¿Cuáles son las actividades y vivencias que se desarrollan en una CAP para el desarrollo profesional docente?
- ¿Qué percepción tienen los docentes de su participación e implicación en una CAP respecto a la práctica reflexiva y a su desarrollo profesional docente?

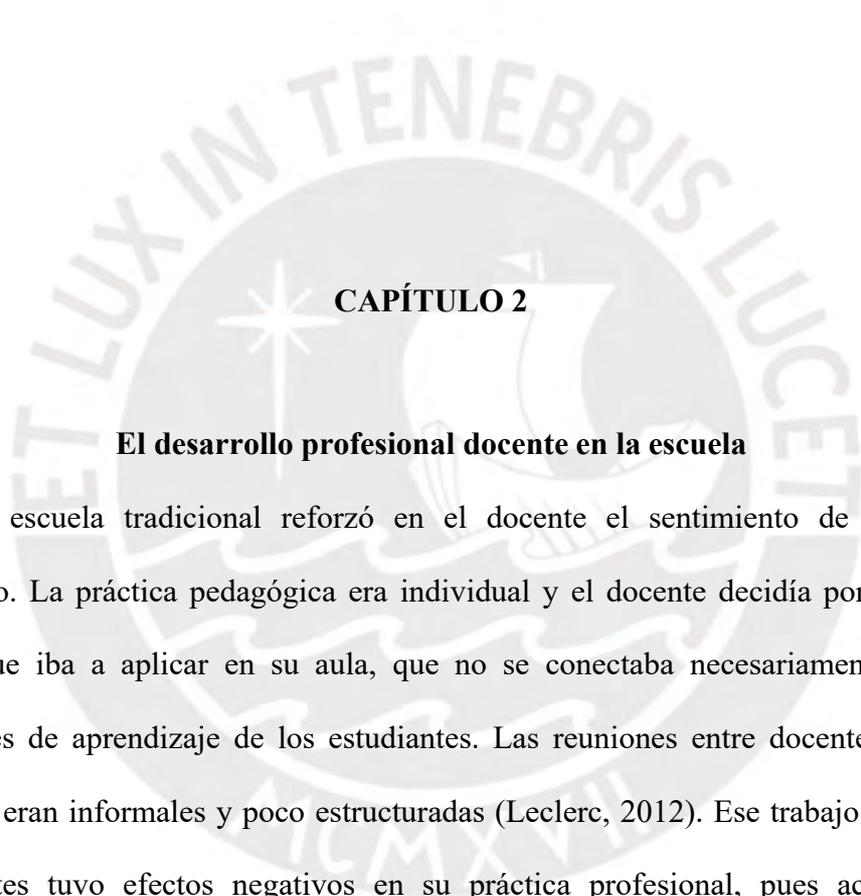
Esta investigación es relevante en la medida que aporta evidencias y conocimiento de las actividades y vivencias en una CAP, y describe la formación de docentes práctico-reflexivos en algunas de las escuelas públicas de nuestro contexto peruano. Para la

viabilidad de la presente investigación, se contó con el apoyo del equipo central del Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE) de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Ministerio de Educación (Minedu) para identificar a las escuelas públicas que desarrollan la CAP. De esta manera, se espera contribuir con evidencias que aporten al diseño de políticas educativas públicas de desarrollo profesional docente en las escuelas y a los programas de formación docente inicial, así como enriquecer el debate académico a la luz de otros conocimientos sobre este tema.

### **1.3 Objetivos de la investigación**

En el marco de los aportes de la literatura y las interrogantes planteadas en la presente investigación, se formulan los siguientes tres objetivos:

1. Analizar las actividades que desarrolla la CAP orientada al desarrollo profesional de docentes prácticos-reflexivos.
2. Analizar el aporte de la CAP al desarrollo profesional de docentes prácticos-reflexivos.
3. Analizar la percepción de los docentes de una CAP en relación con la práctica reflexiva.



## CAPÍTULO 2

### **El desarrollo profesional docente en la escuela**

La escuela tradicional reforzó en el docente el sentimiento de soledad y aislamiento. La práctica pedagógica era individual y el docente decidía por sí solo el método que iba a aplicar en su aula, que no se conectaba necesariamente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Las reuniones entre docentes sobre la enseñanza eran informales y poco estructuradas (Leclerc, 2012). Ese trabajo aislado de los docentes tuvo efectos negativos en su práctica profesional, pues acrecentó la inseguridad y la rigidez en la manera de enseñar porque no tenían la oportunidad de ser retroalimentados (Hargreaves, 2019) por sus directivos o colegas. Asimismo, afectó la innovación en los aprendizajes de los estudiantes.

En oposición a esa situación, la escuela actual enfrenta los desafíos del mundo moderno con cambios constantes, como la tecnología, lo que incide directamente en la

manera de enseñar y de preparar a los estudiantes. “Education today is much more about ways of thinking that involve creative and critical approaches to problem solving and decision-making where students influence what they learn. Their interests, motivation and overall well-being are taken into consideration for shaping their learning” [Hoy en día, la educación tiene mucho más que ver con formas de pensar que implican enfoques creativos y críticos para la resolución de problemas y la toma de decisiones, donde los estudiantes influyen en lo que aprenden. Sus intereses, su motivación y su bienestar general se tienen en cuenta para configurar su aprendizaje] (Kools et al., 2020). Por lo tanto, los modelos que mantienen la privatización de la práctica docente sin fomentar la creatividad mediante los espacios colaborativos en la escuela, no ayudan al docente a adaptarse a los cambios y tampoco contribuyen a su desarrollo profesional.

Las nuevas exigencias sociales producen un cambio de paradigma en el objetivo de la educación, que deja de estar centrado en la enseñanza para focalizarse en comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se formarán los docentes para atender esas necesidades de aprendizaje (Battersby, 2019). En el nuevo paradigma educativo (2014), el docente es reforzado como la figura clave de la educación que busca garantizar la calidad, donde todos tengan de manera permanente oportunidades de aprendizaje y se resuelvan los problemas del aula con ideas colaborativas que surjan de la práctica pedagógica (Hargreaves, 2019) para permitir a los docentes adaptarse al mundo cambiante y transformarse en profesionales que aprenden entre pares en espacios formales de aprendizaje en la escuela (Vangrieken et al., 2017). De esta manera, al hacer referencia al desarrollo profesional docente (DPD) se introducen términos como enseñanza reflexiva y educación docente orientada a la investigación (Calderhead y Gates, 2003), lo que requiere un cambio significativo y sostenible en el aprendizaje de

los docentes (Stoll y Temperley, 2009) y de la escuela para generar espacios de aprendizaje (Kools et al., 2020).

En esta nueva mirada de la escuela como espacio de aprendizaje para los docentes se pasa del enfoque conductista con perfil técnico del docente que comparte recursos metodológicos al enfoque reflexivo con perfil profesional del docente que reflexiona sobre su propia práctica (Cochran-Smith et al., 2016) de manera colaborativa, lo que favorecerá su autonomía en las decisiones pedagógicas (Darling-Hammond, 2017; Day, 2020; Balarín y Escudero, 2019; Robalino, 2020). De esta manera, se instala el perfil del docente (Bolívar, 2019; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017) que reflexiona tomando como base su práctica profesional (Anijovich y Capelletti, 2018) y logra reconocer e identificar sus propias necesidades de aprendizaje (Davis y McDonald, 2019).

En este contexto, el desarrollo profesional docente (DPD) emerge como un requisito en la nueva visión de la escuela del siglo XXI enfocada en los aprendizajes; sin embargo, en una revisión de la literatura sobre el DPD del 2000 al 2016, Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017) muestran que “son escasos los ejemplos de intervenciones en el DPD en los cuales se registra autonomía y oportunidades de toma de decisiones por parte de los docentes” (p. 10), lo que no permitió avanzar hacia el cambio buscado y concluyen que “mucho se sabe sobre qué hacer y por qué hacer, pero muy poco de cómo hacer” (p. 11). Se necesita otro tipo de enfoque para acompañar a los docentes en este cambio de paradigma de la educación desde la perspectiva del aprender, donde la escuela realice cambios en su cultura de colaboración entre docentes (DuFour y Eaker, 1998) y en el que el DPD emerge como un componente de la formación continua. Cuenca (2015) explica que el DPD proviene de la noción anglosajona *lifelong professional development*

aceptada en otros continentes y en América Latina, que hace referencia a un “proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente” (p. 7).

La noción del DPD como proceso de aprendizaje planificado y continuo (Labelle et al., 2020) toma en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y motivacionales que guían el aprendizaje de los docentes (Kortagen, 2017); el concepto de desarrollo implica una línea continua que parte de la formación inicial y sigue un ritmo permanente de formación (Vaillant, 2017). El docente se encuentra inmerso en la reflexión a lo largo de su aprendizaje y tiene la oportunidad de estar en situación de estudiante (Livingston, 2016) y docente a la vez, pues aprende para enseñar a aprender gracias al aprendizaje colaborativo entre docentes contextualizado en la escuela (Al Asmari 2016; Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond, 1996; Darling-Hammond et al. 2017; Gibert, 2018; Feyfant, 2013 y 2017; Hargreaves, 2019; Liu y Ball, 2019; Vaillant y Cardozo-Gaibisso 2017). El DPD sitúa la práctica pedagógica en el aula con participación activa de los docentes en todo el proceso de formación (Liu y Ball, 2019) y refuerza conceptos como el aprendizaje de la práctica (Vaillant, 2016), así como el nuevo profesionalismo del docente definido en marcos de competencia (Bolívar 2019).

Este nuevo perfil del docente crea una dinámica de participación colaborativa, reflexiva y creativa que genera un sentimiento de seguridad entre los docentes y, por consiguiente, los motiva a la innovación educativa. En ese entorno, se favorece la investigación y la difusión de las buenas prácticas pedagógicas que buscan cambios sostenibles en el aula (Kinyota et al., 2019; Livingston, 2016) para incidir en la mejora de los aprendizajes y fortalecer el desarrollo profesional docente en el centro de trabajo (Gibert, 2018). Lograr esa dinámica sistémica de aprendizaje colaborativo y reflexivo

permitirá que los docentes y la escuela estén inmersos en un cambio y desarrollo permanentes, que les posibilite encarar las nuevas exigencias sociales de la educación (Hargreaves, 2019; Liu y Ball, 2019).

En este nuevo entendimiento del desarrollo profesional docente (DPD), en la revisión de la literatura se da cuenta de la experiencia exitosa en los Estados Unidos (Vaillant y Ayuso, 2013), donde se consolida el DPD en las escuelas a través de la práctica reflexiva y el aprendizaje colaborativo en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), que luego permitió definir los estándares del DPD a fin de crear impacto en los aprendizajes de los estudiantes. En el contexto latinoamericano, Calvo (2014) registra en esta nueva mirada al aprendizaje colaborativo y la práctica reflexiva de los docentes en la escuela como centro del DPD e introduce el concepto de aprendizaje activo (Vaillant 2016). De igual manera, Vaillant (2016) destaca las experiencias de formación continua en Latinoamérica centrado en el aprendizaje entre pares como los Microcentros Rurales en Chile, la Red de Maestros en Colombia, las Pasantías aplicadas en varios países latinoamericanos y los programas de Aprendizaje Tutorial desarrollados en Honduras y Colombia. Y en el ámbito francófono de Francia, Bélgica, Suiza y Quebec, Maulini et al. (2015) informan sobre la importancia acordada a la formación de la práctica reflexiva y al aprendizaje colaborativo en la escuela como estrategia del DPD.

Darling-Hammond et al. (2017) en una revisión de la literatura presentan 35 estudios que han demostrado contar con estrategias efectivas del DPD y evidencian que las intervenciones contextualizadas en la escuela son las que aportan mejores resultados a la formación docente (Alliaud 2018). Estas formaciones se consolidan a lo largo de la ejecución de la estrategia y en ellas el docente tiene un rol activo que implica diseñar la

formación con otros docentes para vincular sus fortalezas con los conocimientos académicos (Korthagen, 2017). Las formaciones son estructuradas y tienen acompañamiento externo, lo que favorece el diálogo reflexivo y la investigación en la escuela (Liu y Ball, 2019). Las estrategias del DPD que prosperan tienen simultáneamente varios de estos elementos y es importante relevar que el aprendizaje colaborativo en ambientes donde predomina la confianza permite que los docentes cuestionen libremente su trabajo (Rodríguez-Sosa et al., 2017) mediante la práctica reflexiva (Azizah et al., 2018; Farrell, 2016; Kramer, 2018) para resolver los problemas del aula y aprender de su propia práctica (Darling-Hammond et al., 2017; Feyfant 2017).

En este contexto de evolución de la concepción de la formación de docentes surge como respuesta emergente para el DPD efectivo la focalización en la reflexión y en la práctica reflexiva de los docentes en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), cuyo éxito radica en que los docentes deciden su aprendizaje profesional e incorporan simultáneamente componentes del DPD (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond et al., 2017; Hargreaves, 2019; Labelle y Jacquin, 2018; Osorio, 2016). Se ha comprobado que las CAP que cuidan la estructura formal de su implementación en la escuela “proporcionan capacitación ininterrumpida, activa, colaborativa y reflexiva en el contexto del trabajo” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 17), que son componentes reconocidos como efectivos para el DPD (Gibert, 2018; Korthagen, 2017), pues aumentan la profesionalidad de los docentes e inculcan el aprendizaje a lo largo de toda la vida como lo propio del DPD (Tiong, 2019).

## **2.1. La reflexión en el desarrollo profesional docente**

### **2.1.1 Del pensamiento reflexivo de Dewey al pensamiento práctico-reflexivo de Schön**

En la introducción, se ha señalado que estamos ante un nuevo panorama social de globalización que demanda nuevos retos a la escuela del siglo XXI, a la concepción de la formación de docentes y al DPD. Uno de los principales cambios es que los docentes deben asumir su aprendizaje para desarrollarse profesionalmente y no esperar que terceros lo hagan por ellos (Korthagen, 2001). El contexto de la escuela pública necesita docentes preparados para resolver los problemas (Zeichner y Liston, 2014) y desafíos del aula dentro de la escuela, vista como institución con características sociales definidas por su propio contexto (Bolívar, 2019; Darling-Hammond, 2017; Tardif y Moscoso, 2018).

En ese marco social de la escuela, la reflexión de los docentes centrada en la práctica pedagógica representa la herramienta para enseñar a los docentes a pensar y a reflexionar para que ellos, a su vez, enseñen a pensar a sus estudiantes, ya que se enseña mejor lo que se entiende en profundidad a partir de la propia experiencia (Rodgers, 2002). Si bien se reconoce la importancia del pensamiento reflexivo como herramienta para la enseñanza, es preciso tener en cuenta que el valor de esta herramienta radica en que es el objetivo de la educación (Van Manen, 1995). Así, la reflexión se posiciona en la formación inicial y continua, tanto respecto a los fundamentos teóricos de los procesos de enseñanza, como su aplicación en el aula como instrumento indispensable para el DPD (Aguerrondo y Pogré, 2001; Aguerrondo y Vaillant, 2015; Beauchamp, 2015).

La noción de reflexión, que es un término polisémico (Bauchamp, 2015; Furman y Larsen, 2019; Marshall, 2019), sobrepasa ampliamente el campo de estudio de las ciencias de la educación y de la formación de docentes. Las nociones de reflexividad, pensamiento reflexivo, práctico-reflexivo, reflexión práctica y reflexión en la acción (Tardif, 2012) son términos que suelen amalgamarse en el campo teórico de la reflexión (Correa Molina et al., 2010) con diferentes visiones de autores que se interesaron y que continúan investigando sobre este tema. La reflexión conduce a la idea de reflexión racional del siglo XVII, cuando Descartes la definió “comme un retour méthodique de la pensée sur elle-même en vue d’examiner son propre processus spontané et la validité de ses croyances” [como un retorno metódico del pensamiento sobre sí mismo con el objetivo de examinar el propio proceso espontáneo y la validez de las creencias] (Tardif, Borgès & Malo, 2012). La noción de reflexión, como lo señala Bauchamp (2015), fue planteada por John Dewey y tuvo gran influencia principalmente en Norteamérica y forma parte del marco más general de la corriente filosófica norteamericana del siglo XX, el pragmatismo, que desarrolla las dimensiones pedagógicas, sociales y políticas de la reflexión. En su obra escrita en 1933, *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Dewey postula el principio de que todos los hombres reflexionan, se trate de un científico o de un hombre de a pie.

Esta reflexión no es un acto abstracto alejado de la realidad, más bien es una actividad cognitiva intencionada que implica hechos e ideas como elementos indispensables y correlativos en todo acto reflexivo. Estos elementos son producidos, respectivamente, por la observación y la inferencia. Dewey (1989) introduce la visión materialista de la reflexión, que implica que “se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo” (p. 11), sino a través de evidencias o pruebas que constituyen

el fundamento de la creencia. Es importante considerar que en la visión materialista de la reflexión para comprender la práctica pedagógica del docente esta reflexión también incluye la intuición, la emoción y la pasión, y no solo las creencias, técnicas o estrategias aplicadas en el aula (Farrell e Ives, 2015; Zeichner y Liston, 2014).

Para Dewey, el pensamiento reflexivo surge de la experiencia de una situación vivida y lo considera como un proceso para producir una nueva situación. Le preocupaba el pensamiento rutinario de los estudiantes en su aprendizaje escolar, la ejecución de acciones guiadas por el impulso, la tradición o la autoridad. “El pensamiento real tiene su propia lógica, es ordenado, racional y reflexivo” (1989, p. 38). “Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor, son circunspectas... Sopesan, ponderan, deliberan” (p. 39). Rodgers (2002) señala que la reflexión propuesta por Dewey representa un proceso de creación de significado, de forma estructurada y sistemática desarrollada de manera colaborativa, en el que se valora el crecimiento personal e intelectual de uno mismo y de los demás.

Dewey introduce el concepto de reflexión como un proceso cognitivo secuencial que permite al docente describir, comprender y explicar las situaciones reales del aula (Perrenoud, 2004) a fin de construir significados y comprenderlos (Crawford et al., 2012). El pensamiento reflexivo se caracteriza por su capacidad de distanciarse de las ideas espontáneas y desordenadas para establecer en ellas un orden lógico que las encadene de manera rigurosa (Tardif et al., 2012). Esos nuevos conocimientos, resultado de la reflexión, se forman a partir de la práctica del docente (Marshall, 2019; Wentzel, 2010). Para llegar a esa situación deseada, el proceso de reflexión “necesita tiempo para volverse explícito, consciente y constituirse como práctica” (Anijovich et al., 2009, p. 47).

La reflexión es un medio para aumentar el poder de decisión y la autonomía de los docentes (Korthagen y Wubbels, 1995), pues les permite interpretar y reformular su quehacer pedagógico (Day, 1999), que acontece en un contexto institucional, social y político (Anijovich et al. 2009; Anijovich y Cappelletti, 2018; Beauchamp, 2015). El pensamiento reflexivo reconoce que los docentes generan y gestionan el conocimiento basados en su labor pedagógica y aportan nuevo conocimiento sobre las buenas prácticas de enseñanza (Ruffinelli et al. 2020; Zeichner y Liu, 2010). Sin embargo, es una tarea personal y el resultado es significativo porque, entre otras ventajas, proporciona un medio para evaluar las metas, los propósitos y los métodos, e identificar así los valores que se encuentran en la raíz de una práctica exitosa (Reynolds y Salters, 1998). La reflexión planteada con la visión de generar cambios y mejoras en la práctica pedagógica es probablemente la dimensión más desafiante de la enseñanza en estos tiempos (Ruffinelli, 2017; Ruffinelli et al., 2020; Van Manen, 1995).

**Tabla 1**

*Visiones del concepto de reflexión*

<b>Categoría</b>	<b>Concepto</b>	<b>Autores</b>
La reflexión como...		
<b>Proceso cognitivo</b>	Conexión de la teoría con la práctica	Dewey (publicado por primera vez en 1933) Schön (publicado por primera vez en 1983) Crawford et al. (2012)
	Comprensión de la práctica	Moon (2013) Correa et al. (2010)
	Construcción de significados	Rodgers (2002)
	Solución de problemas	Reynolds y Salters (1998) Zeichner y Liston (2014)
	Estructuración o reestructuración del conocimiento	Korthagen y Wubbels (1995)

<b>Temática</b>	Abarca las razones, procesos cognitivos y afectivos, momentos y el contexto específico de la reflexión.	Beauchamp (2015)
<b>Jerarquía</b>	Existe una escala evolutiva en la capacidad de reflexión de un individuo.	Van Manen (1977)
<b>Meta competencia</b>	Se encuentra transversalmente en el desarrollo de otras competencias.	Chaubet et al. (2013)

*Nota:* Esta tabla muestra las visiones del concepto de reflexión en base a cuatro categorías definidas con las referencias de los autores respectivos.

Las diferentes visiones del concepto de la reflexión de la Tabla 1 muestra que para ese grupo de autores es un proceso cognitivo que busca romper la dualidad de la teoría y la práctica (Crawford et al., 2012; Dewey, 1989; Schön, 1988), comprender lo que acontece en el momento de la práctica, lo que funciona y cómo funciona (Correa et al., 2010; Moon, 2013) para construir un significado que dé sentido a las actividades que realizamos, “lo que nos permite dar sentido y atribuir valor a los eventos de nuestras vidas” (Rodgers, 2002, p. 848). Ese proceso cognitivo propicia que la reflexión en el aula ayude a resolver problemas al docente, quien ante una situación desconocida analiza sus experiencias para encontrar la respuesta (Zeichner y Liston, 2014), lo que puede conducir a estructurar o no el nuevo conocimiento producto de la reflexión realizada (Korthagen y Wubbels, 1995).

Beauchamp (2015), en una revisión de la literatura, identifica la reflexión mediante cuatro categorías que incluyen las razones, los procesos cognitivos y afectivos, los momentos de la reflexión en relación con la acción y el contexto específico en que el docente reflexiona y hace el análisis de su práctica. Para Van Manen (1977), la reflexión se produce en tres niveles de jerarquía en los que los docentes toman decisiones, siendo el tercer nivel la reflexión crítica, en la que se espera que el docente analice los objetivos

de la enseñanza señalados en el currículo y su aporte a los aprendizajes. Esa reflexión del docente es vista como transversal, una competencia necesaria para el ejercicio profesional (Chaubet et al., 2013). La evaluación y evolución de estas visiones de la reflexión tienen plena vigencia y con el tiempo y las investigaciones en curso seguirán avanzando a la luz de los nuevos desafíos del DPD en las escuelas.

Sobre cómo reflexionar, Dewey propone un proceso cíclico de cinco etapas: acción, observación, análisis, reconceptualización y test. Estas etapas dan sentido al problema, observan las condiciones, forman y elaboran de manera racional una conclusión sugerida y la comprueban con la experimentación activa. En este proceso reflexivo, “la dificultad encuentra solución, la confusión se disipa, la preocupación se suaviza y la pregunta es respondida” (Dewey, 1989, p. 50).

Cincuenta años más tarde, las ideas de Dewey fueron retomadas y llevadas al campo profesional por Schön en su obra *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1988), que tiene como contexto la formación profesional en la Norteamérica de los años setenta y ochenta, fundada en el postulado de que la ciencia ofrecía una base suficiente de conocimientos para una acción racional en el ejercicio profesional. Sin embargo, se constata que los profesionales experimentan dificultades en la atención del servicio al cliente. La teoría no los ayuda a dar respuestas a sus problemas y es allí donde la práctica reflexiva se hace necesaria. La investigación de Schön se basó en la observación de profesionales de diferentes campos para analizar la relación entre su formación teórica y su práctica profesional. A partir de sus hallazgos, conceptualizó de manera explícita la figura del profesional que tiene una práctica reflexiva e introdujo el

concepto del “práctico-reflexivo”, y propuso una “epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción” (Perrenoud, 2004, p. 13).

Los trabajos de Schön sugieren que reflexionar sobre la experiencia genera un “... cierto diálogo reflexivo con la situación en donde el lenguaje da acceso al repertorio de experiencias del individuo, lo que le permitiría relevar una nueva estructuración de la situación” (Correa Molina et. al, 2014, p. 79). El proceso de reflexión que propone consiste en cinco momentos que se suceden de manera continua: (1) en primer lugar, se da una acción que recibe respuestas espontáneas y rutinarias; (2) esas respuestas rutinarias producen una sorpresa que, a su vez, (3) lleva a la reflexión para la presentación de la acción; esa reflexión tiene una función crítica, (4) que cuestiona la estructura de los supuestos del conocimiento en acción, para finalmente (5) dar lugar a un experimento en la acción. Los procesos de reflexión, para Dewey y Schön, comprenden un proceso cíclico en el que la reflexión encuentra respuesta a un problema o cuestionamiento para dar inicio a una nueva situación que necesita ser analizada de manera lógica y reflexionada.

**Tabla 2**

*El proceso de reflexión según Dewey y Schön*

<b>John Dewey, 1933</b>	<b>Donald Schön, 1983</b>
1. Acción: durante la experiencia, una situación desafiante que desencadena una investigación. 2. Observación: se realiza una investigación a través de la observación.	1. Situación de acción inicial a la que se le da respuestas espontáneas y rutinarias. 2. Las respuestas rutinarias producen una sorpresa en la acción. 3. La sorpresa lleva a la reflexión en la presentación de la acción.

3. Análisis: se analiza lo observado, que conduce a una reestructuración de la comprensión de la situación inicial.	4. La reflexión en acción tiene una función crítica, pues cuestiona la estructura de los supuestos del conocimiento en acción.
4. Reconceptualización de la situación inicial que desencadenó la investigación.	5. La reflexión da lugar a un experimento sobre el terreno y a un cambio de práctica.
5. Test que conlleva a realizar una acción diferente.	

*Nota:* Esta tabla muestra el proceso de reflexión en cinco pasos definidos por Dewey y Schön.

En la Tabla 2, se observan similitudes en los procesos de reflexión propuestos por Dewey y Schön; sin embargo, los dos autores describen fenómenos diferentes. Dewey describe el "pensamiento" reflexivo, mientras que Schön describe la "práctica reflexiva". Para ambos, la reflexión es un proceso de investigación originada por un elemento cuestionador o desencadenante que conduce a una reconceptualización y puede tener efectos psicológicos y cognitivos sobre el sujeto o efectos pragmáticos sobre la acción. A pesar de que ambos describen en las etapas del proceso reflexivo un pensamiento estructurado y orientado a la resolución de problemas, Schön delimita ese proceso en el presente de la acción, mientras que Dewey ve el proceso a lo largo del tiempo. Otra diferencia importante es el contexto de la acción; Dewey se centra en el contexto educativo con el objetivo de formar estudiantes pensantes, mientras que Schön estudia la práctica reflexiva en el contexto de la aplicación profesional.

Los trabajos de Schön establecen una diferencia importante entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. "La reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone "en reserva" cuestiones imposibles de tratar en el momento..." (Perrenoud, 2004, p. 31), pero el profesional vuelve a analizarlos con

detenimiento luego de la ejecución de la acción iniciada. En el caso de la reflexión sobre la acción, “puede no ser muy rápida... puede alargarse durante minutos, horas, días, o incluso semanas o meses, dependiendo del ritmo de la actividad y de los límites que son características de la práctica” (Schön, 1988, p. 67). En la enseñanza, la reflexión tiene lugar después de una lección, al final del día, de la semana, de la unidad e incluso del año (Furman y Larsen, 2019) y permite que el docente analice su acción y se prepare para reflexionar más rápido en la acción, aplicar su experticia y responder adecuadamente ante la acción. Schön (1988) define este proceso de reflexión en los siguientes términos:

El profesional evalúa su experimento de reestructurar la situación problemática no solo mediante su habilidad para resolver el nuevo problema que ha establecido, sino mediante sus apreciaciones de los efectos involuntarios de la acción, y especialmente por su habilidad, en la conversación con la situación, para crear un artefacto que sea coherente y una idea que sea comprensible. (p. 129)

El proceso de reflexión planteado por Schön en el campo educativo permitiría al docente cuestionar su práctica pedagógica en el aula para generar un nuevo conocimiento que le posibilite mejorarla y, por consiguiente, fortalecer su DPD con incidencia en la mejora de los aprendizajes.

**Tabla 3**

*Estructura del proceso de reflexión de Dewey y Schön*

	<b>Categorías</b>	<b>John Dewey, 1933</b>	<b>Donald Schön, 1988</b>
1	Enfoque	Rompe la dualidad teoría-práctica	
		Filosófico, pedagógico	Profesional, técnico
2	Autor de referencia	Descartes, siglo XVII	Dewey 1933
3	Contexto estudiado	Aprendizaje memorístico de los estudiantes en la escuela	Formación profesional teórica y técnica; inadecuada

			atención de los clientes en el servicio
4	Concepción de reflexividad	Pensamiento reflexivo	Pensamiento práctico reflexivo
5	Proceso de reflexión	Proceso del ser, pensamiento razonado y lógico	Epistemología de la práctica: reflexión técnica en la acción y sobre la acción
6	Contexto estudiado	Educativo (escuela laboratorio de Chicago)	Actividad profesional de un grupo de profesionales
7	Formación para la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades lingüísticas para enriquecer el vocabulario</li> <li>• Situaciones de estímulo de la curiosidad</li> <li>• Situaciones prácticas de desafío</li> <li>• Adquisición de conceptos teóricos para la resolución de problemas</li> </ul>	Practicar la reflexión en la acción y sobre la acción
8	Objetivo de la reflexión	Desarrollar el pensamiento crítico para formar seres pensantes, estudiantes pensantes <b>Ser reflexivo</b>	Resolver una situación problemática de la práctica profesional <b>Ser práctico-reflexivo</b>

*Nota:* Esta tabla muestra la estructura del proceso de reflexión según lo planteado por Dewey y Schön organizado en ocho categorías.

La Tabla 3 muestra la estructura del proceso de reflexión de Dewey y Schön, y su orientación hacia la solución de una situación problemática. A pesar de que ambos autores presentaron una alternativa a la noción de reflexión, se observa que, aunque Schön retoma los trabajos de Dewey, el proceso de reflexión que plantean muestra que cada autor tiene una posición diferente. La motivación de Dewey es atender las necesidades del aula y romper con el aprendizaje memorístico, mientras que Schön está motivado por las debilidades del servicio de atención al cliente por el fracaso de los profesionales en aplicar sus conocimientos teóricos. Ambos buscan romper la dualidad de la teoría y la práctica. Para Dewey, la reflexión es estimulada por la experiencia profesional cuando se resuelve

un problema a la luz de un pensamiento lógico y ordenado. Para Schön, la falta de conocimiento de la experiencia profesional hace intervenir la reflexión en la acción. En ambas posturas, la necesidad de reflexionar busca un cambio de la situación inicial que motivó la reflexión; para Dewey en el ser reflexivo y para Schön, en la práctica reflexiva, que lo llevó a introducir el concepto del “práctico-reflexivo”.

Dewey (1933), una notoriedad en filosofía, tuvo su campo de influencia centrado en Estados Unidos. En el proceso reflexivo de Dewey (1933), se cuestiona la racionalidad de este proceso alejado de las emociones y los sentimientos como componentes inseparables e incluso conductores de la reflexión (Korthagen, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005). En cambio, el campo de influencia de Schön cruzó fronteras y por esta razón sus trabajos fueron objeto de múltiples análisis y críticas en el campo de la educación. Es así que desde los años 1990 “... à peu près toutes les reformes de la formation enseignante dans les pays anglo-saxons, latino-américains et européens utilisaient une bonne partie de ce réseau conceptuel Schönien de réflexion, de praticien réflexif...” [casi todas las reformas de formación docente en los países anglosajones, latinoamericanos y europeos utilizaron gran parte de esta red conceptual shoeniana de reflexión, de práctico-reflexivo...] (Tardif 2012, p. 50).

El aporte del trabajo de Schön radica en haber sido el primero en cuestionarse y trabajar los temas de reflexión; sin embargo, a lo largo de estos últimos 30 años, se objeta que los trabajos de Schön se desarrollaron en el ámbito de profesiones liberales y no en el campo de la educación (Tardif, 2012) y, por lo tanto, a pesar de reconocer su valiosa contribución, se constata que sus ideas no toman en cuenta las particularidades del entorno del docente en el aula y en la escuela. Es así que Schön es criticado por tener una

visión limitada del práctico-reflexivo (Tardif, 2012), ya que dirige la atención a la inspección interna de los profesionales y pierde contacto con la realidad sociocultural en la que se desarrolla la práctica, sobre todo, porque en el caso de los docentes el entorno de la escuela tiene una influencia directa en su práctica profesional (Tardif et al., 2012; Tezgiden Cakcak, 2016, Vacher 2015).

Frente al aporte de Schön, Tardif (2012) manifiesta divergencias con sus ideas porque considera que les falta claridad, precisión y la diferencia entre los dos momentos de reflexión en la acción y sobre la acción no es tan categórica como se plantea, hay más continuidad en la reflexión que contraste entre los dos momentos. De igual manera, dado el dinamismo de la práctica docente en el aula, es mucho más frecuente que el docente reflexione sobre la acción y que sean los docentes muy experimentados los que realicen la reflexión en la acción (Ferguson et al., 2019). No se precisa si la reflexión se realiza sobre los resultados de la acción; de ser así, ello conllevaría a deducir que el conocimiento previo fue inadecuado para resolver la situación inicial. El punto de mayor crítica es que el funcionamiento mental subyacente se conceptualiza con bastante frecuencia utilizando solo el sentido común (Perrenoud, 2004), pero la conversación reflexiva con la situación no desarrolla necesariamente el lenguaje profesional en la reconstrucción del sentido para generar un cambio en la práctica.

De igual manera, la racionalidad técnica propuesta por Schön es criticada porque se pretende aplicar los enfoques de resolución de problemas de ingeniería a las relaciones humanas y se corre el riesgo de reducir al práctico-reflexivo a la condición de aplicadores de contenido sin reflexión de por medio (Hatton y Smith 1995; Thompson y Pascal, 2012). Se cuestiona que la reflexión en la acción propuesta por Schön se sitúa en el mismo

continuo y varía solo según el grado de proximidad a la acción (Correa Molina et al., 2010) y no puede conducir a una mejora de la práctica profesional si el sujeto, docente en nuestro caso, no logra modificar los esquemas cognitivos y afectivos de su práctica. Asimismo, la reflexión en acción que propone Schön es como un "pensar de pie" (Thompson y Pascal, 2012, p. 316) que no se basa solo en el sentido común, sino que necesita contar con una base sólida de conocimientos profesionales para ello (Ruffinelli, 2017) y está ligada al tiempo disponible del docente para reflexionar en ese momento en el aula. Estar frente a los estudiantes o sentado en el escritorio mientras los estudiantes realizan una actividad, permite al docente contar con tiempos diferentes para reflexionar y aportar respuestas (Furman y Larsen, 2019). No se aborda el contenido de esa reflexión, no se conocen los límites de lo que se considera la práctica profesional (Tardif y Moscoso, 2018), es decir, no se conocen los pensamientos, sentimientos ni preocupaciones tácitas de la reflexión (Korthagen, 2017) que forman parte del conocimiento práctico del docente y son elementos fundamentales para comprender el proceso de aprendizaje de la reflexión, así como las creencias y los valores necesarios para comprender y reconstruir la situación problemática identificada (Lubbe y Botha, 2020; Saint-Arnaud, 2001).

Esto corrobora que la propuesta de Schön se sitúa en el proceso de la reflexión racional y cognitiva (Day, 1999) y no reconoce el valor del apoyo de la colaboración entre docentes y otros profesionales para reflexionar de manera colegiada (Day, 2020; Zeichner y Liston, 2014), que pueda estimular la autoconciencia crítica y la mejora sostenida, producto de la reflexión posterior a la práctica (Convery, 1998). Respecto a la resolución de problemas, Schön descuida el conocimiento y la comprensión de los mismos (Hatton y Smith 1995), que constituyen las explicaciones que los docentes aportan de su práctica en el aula. Las buenas prácticas pedagógicas se basan en la capacidad que tienen los

docentes para describir los principios del aprendizaje y la enseñanza en casos concretos del aula, que están enmarcados por los valores del contexto social de la escuela (Reynolds y Salters, 1998; Tardif, 2012). Schön se centra en la práctica profesional del docente como individuo sin considerar que su actividad se desarrolla y es influenciada por el contexto social donde la ejerce y por los actores educativos que forman parte de ese contexto (Zeichner y Liston, 2014). Es en ese entorno que el docente como práctico-reflexivo debería cuestionarse por los contenidos de su enseñanza. Sin embargo, el trabajo de Schön no incorporó este cuestionamiento, lo que dejó de lado la dimensión crítica de la reflexión (Thompson y Pascal, 2012) que a través de la reflexión logra transformar la práctica tomando en cuenta elementos sociales y contextuales de la misma (Ruffinelli et al., 2020), lo que es necesario para mejorar el ejercicio profesional del docente (Anijovich y Capelletti, 2018; Ruffinelli, 2017) y así fortalecer el DPD.

Según Tardif (2012), el docente reflexivo no aplica un saber técnico, más bien su práctica pedagógica es producto de su reflexión permanente sobre ella. Sin embargo, el práctico-reflexivo no reflexiona de manera aislada. El autor enriquece este concepto y lo nutre del trabajo del docente en el aula, por lo tanto, considera la reflexión como experiencia social en interacción con otros docentes de manera colaborativa y como crítica de ideologías propias de la enseñanza en la escuela. La reflexión social es el corazón de la práctica pedagógica y sobre ella el docente reflexiona para comprenderla y darle sentido en el ejercicio profesional. Tardif (2012) sostiene que la reflexión se ubica en el corazón de las interacciones humanas cotidianas y el docente logra exteriorizar su reflexión y a la vez afirmar su identidad frente a sus colegas con quienes interactúa. En esa interacción, los docentes son capaces de explicar sus actividades, describirlas a través del lenguaje y así explicitar lo implícito de su práctica (Hauge, 2019). Finalmente,

considera a la reflexión como crítica de la ideología de las prácticas pedagógicas y de su ejercicio profesional en sentido amplio en la escuela.

### **2.1.2 El docente práctico-reflexivo**

En Europa, las ideas de Schön tuvieron el mismo impacto que en Norteamérica y se integraron a los diferentes planes de formación de docentes. Sin embargo, lo importante para los investigadores es saber cómo el concepto práctico-reflexivo ha sido tratado en el campo de la educación 30 años después de su aparición (Tardif, 2012; Tardif y Moscoso, 2018), teniendo en cuenta el contexto social actual y las nuevas demandas de la escuela. En el transcurso de ese lapso, las ciencias sociales han aportado conocimientos sobre el sujeto activo en la sociedad y se ha establecido una articulación entre la visión del sujeto o actor social y el profesional de Schön, que considera que el docente realiza una práctica reflexiva en un contexto social como es la escuela y se aleja de la aplicación solo de contenidos técnicos (Al Asmari 2016; Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond et al., 2017; Gibert, 2018; Hargreaves, 2019; Liu y Ball, 2019; Paquay et al., 2012; Vacher, 2015; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017).

En la enseñanza tradicional, la práctica profesional del docente se concentraba en la transmisión de conocimientos y el docente era un "... transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales" (Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond, 2017; Day, 2020; Domingo Roget, 2013, p. 75). Actualmente, constatamos que "está en la naturaleza misma de la relación pedagógica que el educador se ocupe reflexivamente de los niños, en lugar de hacerlo de manera irreflexiva, dogmática o prejuiciosa" (Van Manen, 1995, p. 33). Es así que todo docente piensa en su práctica profesional antes,

durante y después del tiempo de acción del aula (Wentzel, 2010), pero realizar estas acciones no bastan para considerar o calificar al docente como práctico-reflexivo. El postulado de base de Schön presenta al práctico-reflexivo como el profesional que mantiene forzosamente una relación reflexiva con su práctica profesional y tiene la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (Russell, 2003), se compromete en un proceso de aprendizaje continuo, toma distancia, revisa de manera crítica su práctica profesional, la comprende y así puede generar cambios positivos en ella (Ruffinelli et al., 2020).

Este aporte de Schön desafía la lógica aplicacionista del docente, de limitarse a reproducir contenido y está en contra del prestador de servicios. Para entender qué significa ser un práctico-reflexivo, es importante situarnos en el tiempo histórico y en el contexto social. El pensamiento de Schön no enlaza exclusivamente con el pensamiento de Dewey, sino que se encuentra impregnado de su propia época histórica “que es en gran parte también la nuestra” (Tardif y Moscoso, 2018, p. 399). El docente práctico-reflexivo se identifica con una postura; es esencial que el docente como investigador sistemático (Day, 1999; Fergusson et al., 2019) sea consciente y tenga la capacidad de vigilar el desarrollo de su propio aprendizaje y la aplicación de ese aprendizaje (Fergusson et al., 2019; Parsons y Stephenson, 2005). Como señala Perrenoud (2004), el docente “se mira en el espejo y trata de entender cómo lo hace y, a veces, por qué hace lo que hace, posiblemente contra su voluntad” (p. 3), concibe su quehacer docente como práctica profesional social y contextualizada y es sensible a la forma en que los contextos en los que trabaja influyen en sus acciones (Day, 1999; Domingo Roget, 2013; Feyfant 2013, 2017; Gibert, 2018; Tardif y Moscoso, 2018; Zeichner y Liston 2014).

Entre los atributos del docente práctico-reflexivo se resalta la capacidad para examinar e identificar los problemas y dilemas del aula, y para probar y generar soluciones en la toma de decisiones diarias a fin de optimizar la respuesta docente creativa ante situaciones problemáticas reales del ejercicio de la profesión (Copeland et al., 1993; Darling-Hammond et al., 2017; Feyfant, 2017; Hargreaves, 2019; Larrivee, 2008; Liu y Ball, 2019; Perrenoud, 2004; Ruffinelli et al., 2020). A esos atributos podemos agregar que el práctico-reflexivo aprende haciendo, observando y reflexionando; relaciona la práctica con la teoría; aprende de los otros y con los otros (Esteve, 2011). De acuerdo con Schön, la reflexión a partir de la acción permitiría al docente práctico-reflexivo contar con los mecanismos para desarrollarse continuamente y aprender de su experiencia en el contexto social de la escuela (Bolívar, 2019; Hargreaves, 2019; Zeichner y Liston, 2014).

Con el aporte de las ciencias sociales, Tardif et al. (2012) repositionan al docente práctico-reflexivo en su desarrollo profesional enfocado en tres dimensiones de la reflexión: la reflexión como experiencia social, como reconocimiento e interacción, y como crítica de ideologías. Esas dimensiones de la reflexión cobran sentido en la escuela de este siglo, en el que los roles del docente han evolucionado, los espacios de trabajo han cambiado (Feyfant, 2013, 2017; Gibert, 2018) y las demandas de las familias y las autoridades educativas se han multiplicado (Hargreaves, 1996, 2019). Aparece entonces la conveniencia de ampliar la definición del práctico-reflexivo de Schön tomando en cuenta la primera dimensión de la reflexión focalizada en la reflexividad social de los docentes que buscan comprender su contexto social para darle sentido a su práctica profesional, construir su identidad y ubicar su rol en la escuela (Farrell, 2016; Farrell y Kennedy, 2019).

Beauchamp (2015) afirma que la identidad en el desarrollo de los docentes es fundamental para lo que se espera de la reflexión. La segunda dimensión implica que el docente, en su búsqueda de reconocimiento y construcción de su identidad, reflexione sobre cómo su práctica profesional es recibida y aceptada por su entorno y, sobre todo, por sus estudiantes (Fergusson et al., 2019; Lubbe y Botha, 2020). Finalmente, la tercera dimensión apela al nivel de reflexión crítica del docente para expresar sus ideologías y prácticas sociales que subyacen a su práctica profesional (Gripsrud et al., 2018; Lubbe y Botha, 2020; Russell, 2018). En esta concepción del desarrollo personal y profesional, el docente práctico-reflexivo necesita fortalecer cualidades que le permitan reflexionar de manera personal y colaborativa. En la Tabla 4 se presentan las cualidades del docente práctico-reflexivo de acuerdo con los aportes de diferentes autores a lo largo del tiempo.

**Tabla 4**

*Cualidades del docente práctico-reflexivo*

<b>Cualidades</b>		
Dewey (1933)	Zeichner y Liston (2014)	Korthagen (2001); Korthagen (2017); Korthagen y Vasalos (2005); Korthagen et al. (2006); Korthagen y Wubbels (1995)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentalidad abierta: Escucha activamente sin prejuicios ni posiciones adoptadas. Tiene capacidad para escuchar nuevas ideas.</li> <li>- Entusiasmo: Muestra intensidad y voluntad para emprender nuevas ideas y despertar la curiosidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un docente reflexivo examina, encuadra e intenta resolver los dilemas de la práctica en el aula.</li> <li>- Es consciente y cuestiona las suposiciones y valores que aporta a la enseñanza.</li> <li>- Está atento a los contextos institucionales y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros reflexivos tienen mejores relaciones interpersonales con los estudiantes.</li> <li>- Los profesores reflexivos desarrollan un alto grado de satisfacción en el trabajo. Son conscientes de lo que hacen y no caen en la monotonía del trabajo ni en el aburrimiento.</li> <li>- Investigan y resuelven los problemas por sí solos.</li> </ul>

intelectual en los alumnos. - Responsabilidad intelectual: Demuestra integridad, coherencia y armonía con las creencias que asume y las consecuencias de la posición adoptada.	culturales en los que enseña. - Participa en la elaboración de los planes de estudio y en los esfuerzos de cambio de la escuela. - Se responsabiliza de su propio desarrollo profesional.	- Están dispuestos a contar sus problemas. - Tienen un alto grado de autoeficacia y seguridad personal para la reflexión.
--	---	--

*Nota:* Esta tabla muestra las cualidades del docente práctico-reflexivo según tres principales autores identificados: Dewey, Zeichner y Korthagen.

De las tres cualidades definidas por Dewey, la mentalidad abierta del docente se considera muy importante, ya que le permite desarrollar la reflexión crítica que demanda el trabajo en comunidades de aprendizaje colaborativo, donde es necesario aceptar otros puntos de vista, incluso aquellos opuestos a sus propias creencias, lo que lo conducirá a revisar diversas alternativas para resolver los problemas planteados. Sin embargo, es la actitud más compleja en la formación continua de los docentes, pues requiere que la formación, tanto escolar como universitaria, establezcan bases sólidas que alienten esa reflexión crítica (Liu y Ball, 2019). La mentalidad abierta permitirá desarrollar los atributos del práctico-reflexivo planteados por Zeichner y Liston (2014); es el docente que cuestiona las creencias y propone alternativas de solución con base en las evidencias contextualizadas en su entorno de aplicación y asume de esa manera su propio aprendizaje individual y colaborativo. En ese contexto profesional, el docente fortalece sus relaciones interpersonales en su escuela, que le permiten crear confianza en su entorno de trabajo y le facilita la expresión de lo que acontece en su aula de manera espontánea y natural. Estar inmerso en esa dinámica de aprendizaje colaborativo genera en los docentes satisfacción en su práctica profesional, en la que necesita crear vínculos entre el desarrollo cognitivo,

emocional y motivacional. Estas características planteadas por Korthagen (2017) a lo largo de sus investigaciones refuerzan la cualidad de mentalidad abierta del docente, cualidad definida por Dewey (1933) como necesaria para el diálogo y el aprendizaje reflexivo en grupos de docentes en la escuela.

El docente con capacidad de reflexión, siguiendo el postulado de Schön, sería capaz de reflexionar al mismo tiempo que lleva a cabo su clase y tendría la capacidad de utilizar sus habilidades cognitivas para atender, regular y responder a lo que acontece en el aula. No obstante, algunas investigaciones (Ruffinelli, 2017; Russell, 2018; Van Manen, 1997; Watanabe, 2017) muestran que en el quehacer cotidiano del docente ocurren actividades simultáneas o en cadena sin mediar pausas o momentos formales, fuera del aula, sin estudiantes a cargo. Esa situación hace que el docente en la acción de su práctica opte por tomar decisiones no necesariamente reflexivas en ese momento y reserva la reflexión para las etapas de preparación y posteriores a la acción. Como se constata, la reflexión en acción es el tipo más exigente de reflexión sobre la práctica del docente (Hatton y Smith, 1995), ya que exige capacidad de pensar conscientemente en una acción a medida que esta se desarrolla y enmarcarla en un proceso que tenga sentido. La práctica reflexiva y la reflexión crítica del docente se van construyendo a medida que ejerce la profesión, por lo que los docentes con experiencia profesional colaborativa son los que tendrán mayor experiencia para reflexionar en la acción e introducir cambios en las prácticas profesionales instaladas, mientras que los nuevos docentes necesitarán un acompañamiento para reflexionar sobre la acción.

Los docentes toman decisiones para resolver los problemas del aula en diferentes niveles de reflexión. Schön (1988) planteó dos niveles de reflexión en y sobre la acción

y Van Manen (1977), con el aporte de las ciencias sociales, propuso tres niveles de reflexión que se dan de manera holística en el proceso de reflexión. El primer nivel de la reflexión es técnico y ocurre cuando el docente toma decisiones basándose en el dominio de las herramientas y estrategias de enseñanza; en el segundo nivel, la reflexión práctica le permitirá al docente analizar la elección metodológica en función de los resultados de los estudiantes para alinearla con los programas oficiales; finalmente, en el tercer nivel crítico, el docente podrá reflexionar en profundidad sobre los principios y valores de su enseñanza y su aporte al aprendizaje de sus estudiantes; todo esto enmarcado en el contexto social y cultural de la escuela (Kramer, 2018; Thompson y Pascal, 2012). Este proceso holístico de reflexión del docente es el enfoque que retoma las estrategias que han dado buenos resultados en el DPD (Balarín y Escudero, 2019).

### **2.1.3 De la reflexión individual a la práctica reflexiva colaborativa**

En la práctica pedagógica, los docentes articulan diversos saberes teóricos con saberes experienciales de una formación disciplinar construida a lo largo del ejercicio profesional, que se inicia desde su experiencia como estudiante (Barrón Tirado, 2015) e implica relaciones sociales determinadas por el contexto donde se ejerce la práctica pedagógica (Tardif et al., 2012). En ese contexto, pensar críticamente sobre la práctica pedagógica en la acción del ejercicio profesional significa revisar las suposiciones, las elecciones y las acciones de la enseñanza en el aula (Larrivee, 2008; Lubbe y Botha, 2020), y eso requiere un andamiaje que acompañe la reflexión del docente, como es la práctica reflexiva (Anijovich y Cappelletti, 2018; Crawford et al. 2012).

El objetivo de la práctica reflexiva, en un primer momento, no es solo completar la formación inicial del docente y contribuir a su desarrollo profesional partiendo de la

premisa que aprender a enseñar es un proceso que continúa a lo largo de toda la carrera docente (Bolívar, 2019; Cuenca, 2015). Más bien, la intención principal es lograr que el docente cuestione su manera de enseñar para transformar las situaciones problemáticas de la enseñanza (Day, 1999; Kramer 2018) en nuevas situaciones pedagógicas (LaBoskey, 2003) que contribuyan al DPD y a la vez mejoren los aprendizajes de los estudiantes (Korthagen y Wubbels, 1995; Ruffinelli et al., 2020). Por ello, es importante partir del hecho de que la práctica reflexiva es única e individual y que cada docente tiene su propio modo de reflexionar (Collier, 1999), que no da cabida a las estrategias de cursos masivos de capacitación.

La práctica reflexiva “es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo Roget, 2013, p. 139). No es posible hacer referencia a la postura intelectual reflexiva del docente frente a su práctica pedagógica, si él mismo no cuestiona las consecuencias éticas, sociales y políticas de su trabajo (Day, 1999; Farrell e Ives, 2015; Farrell y Kennedy, 2019; Larrivee, 2008), el contexto en el que se desempeña, así como las creencias y supuestos que guían su práctica laboral más allá del análisis pedagógico de una sesión de aprendizaje, que es una actividad propia e inherente a su quehacer profesional (Larrivee, 2008; Liu y Ball, 2019; Lubbe y Botha, 2020; Zeichner y Liston, 2014). La práctica reflexiva ayuda al docente a “...passer du discours spontané, subjectif, et intuitif tenu sur les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté...” [...pasar de un discurso espontáneo, subjetivo e intuitivo sobre las prácticas a un discurso profesional reflexionado, razonado, argumentado...] (Altet et al., 2013, p. 41), que le permita tomar consciencia de sus fortalezas, comprender cómo mejorar su práctica pedagógica (Beauchamp, 2015; Rossi y Thorsen, 2019) y lograr comunicarlo a sus pares.

A pesar de que se alude que la práctica reflexiva cuenta con poco desarrollo teórico (Thompson y Pascal, 2012), la literatura muestra que esta ocupa un lugar importante en la formación docente por su contribución al DPD (Ruffinelli et al., 2020) y al crecimiento personal (Lubbe y Botha, 2020). Se presenta como una competencia genérica (Wentzel, 2010), una meta asimilada a la metacognición (Correa Molina et al., 2010), integrada en la mayoría de las competencias profesionales de docentes en los Estados Unidos (Thorsen y DeVore, 2013; Vaillant y Ayuso, 2013), Europa (Maulini et al., 2015; Paquay et al., 2012) y en América Latina (Bolívar, 2019), como en el caso del Perú, que está incluido en el *Marco de buen desempeño docente*, del Ministerio de Educación (2012). Así, durante las dos últimas décadas, el lema de la enseñanza reflexiva ha sido adoptado por docentes, formadores de docentes e investigadores educativos de todo el mundo (Watanabe, 2017; Zeichner y Liston 2014).

El concepto de práctica reflexiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes cobra importancia cuando se hace referencia al nuevo profesionalismo del docente en la práctica (Alsuhaibani, 2019; Bolívar 2019). La literatura muestra que la manera de abordar la reflexión en la práctica de los docentes ha ido evolucionando en el tiempo. Dewey (1933) planteó las actitudes necesarias para reflexionar, que siguen vigentes, y a partir de allí los focos de atención sobre la reflexión pasaron por diferentes ángulos de observación, como medir los niveles de reflexión (Beauchamp, 2015; Van Manen, 1977), los tipos de reflexión de Schön (1988), que introduce una nueva mirada sobre el análisis de nuestras acciones en el ejercicio profesional, la reflexión crítica que toma en cuenta los elementos sociales y contextuales de la reflexión (Zeichner y Liston, 2014), la naturaleza de la reflexión (Hatton y Smith, 1995), los procesos cognitivos de la reflexión

(Krathwohl, 2002), las dimensiones de la reflexión (Tardif et al., 2012), así como las funciones de la práctica reflexiva (Vacher, 2015).

En la literatura, se observa la atención que suscita la práctica reflexiva por su aporte al DPD, ya que la reflexión es un instrumento para enfrentar los retos de la escuela actual. El nuevo foco de atención va más allá de romper la dualidad de la teoría y la práctica, más bien, se centra en la práctica reflexiva generativa (Ruffinelli et al., 2020) para generar nuevos conocimientos y prácticas pedagógicas eficientes que ayuden al docente a resolver los problemas del aula (Anijovich y Capelletti 2018; Liu y Ball, 2019; Ruffinelli et al. 2020) alejándose de la racionalidad técnica de la reflexión planteada por Schön (Ruffinelli, 2017). La práctica reflexiva generativa enfatiza la necesidad de convertir a los docentes en pensadores generativos y creativos (Liu y Ball, 2019) para que a través del aprendizaje colaborativo (Avgitidou, 2020) logren crear un vínculo entre la teoría y la práctica, cuyo puente de unión es la reflexión (Ruffinelli et al., 2020).

Esta nueva mirada de la práctica reflexiva tiene un enfoque holístico (Farrell, 2016) y social que se desarrolla en un contexto preciso, dinámico y complejo, como es la escuela (Vergara, 2016), donde se evidencia la necesidad de un vínculo entre el desarrollo cognitivo, emocional y motivacional del docente (Korthagen, 2001; 2017) y el entorno social, cultural y político donde aplica su práctica pedagógica (Anijovich y Capelletti, 2018; Gripsrud et al., 2018; Farrell y Kennedy, 2019; Tardif et al., 2012). El práctico-reflexivo introducido por Schön reflexionaba sobre su quehacer pedagógico de manera aislada y el objetivo de su reflexión era personal para responder a una situación problemática inmediata del aula. En este punto, la práctica reflexiva toma fuerza en la enseñanza y se presenta como un instrumento que permite al docente de manera

colaborativa cuestionar su práctica en el aula a partir de sus creencias y cómo su práctica refleja esas creencias (Watanabe, 2017) a fin de analizar el conjunto de ideas que plasma en sus acciones (Lubbe y Botha, 2020), cuestionar sus valores y preguntarse “what we do, what Works and what does not work on a personal, theoretical and professional leve” [lo que funciona y lo que no funciona a nivel personal, teórico y profesional] (Lubbe y Botha, 2020, p. 290).

De esta manera, la práctica reflexiva ayuda a cerrar la brecha entre las creencias de los docentes y las prácticas reales en el aula (Farrell, 2015; Alsuhaibani, 2019; Farrell y Kennedy, 2019) para crear una situación de aprendizaje que conjuga “previous experience, specific contexts, and theory-guided practice” [la experiencia previa, los contextos específicos y la práctica guiada por la teoría] (Fergusson et al., 2019, p. 290). Recorrer este camino de reflexión exige que la práctica reflexiva se realice de manera sistemática (Domingo, 2013; Anijovich y Capelletti, 2018; Fergusson et al., 2019), en equipo conformado por docentes (Darling-Hammond et al., 2017) y orientado a los aspectos sociales de la enseñanza, desde las cuestiones de pedagogía general hasta la interacción entre el docente y los estudiantes en el aula (Gripsrud et al., 2018).

A continuación, la Tabla 5 presenta las características de la reflexión ocasional y de la reflexión colaborativa.

**Tabla 5**

*Características de la reflexión ocasional y de la práctica reflexiva*

<b>Categoría</b>	<b>Reflexión ocasional</b>	<b>Reflexión colaborativa</b>
Perfil del docente	Práctico-reflexivo que atiende los problemas del aula.	Práctico-reflexivo comprometido con su DPD y los aprendizajes.

Carácter	Innata a la persona (Dewey).	Aprendida por el docente en el ejercicio profesional (Anijovich et al., 2009; Domingo, 2013).
Discurso	Espontáneo, subjetivo e intuitivo (Altet, 2013).	Profesional, reflexivo, razonado y argumentativo (Altet, 2013).
Propósito	Casual	Intencional
Modalidad	Ocasional e improvisada.	Sistemática, rigurosa y disciplinada (Rodgers, 2002).
Aprendizaje	Aprendizaje introspectivo, individual, aislado y solitario.	Aprendizaje social, colaborativo y colegiado en la escuela.
Objetivo y valores	Atender un problema inmediato del aula.	El desarrollo profesional, la atención y mejora sostenida de sus aprendizajes para atender las necesidades del aula, progreso del equipo docente visto como comunidad que aprende.
Condición	Tiempo personal e individual.	Tiempo disponible para el aprendizaje colaborativo entre los docentes en la escuela.

*Nota:* Esta tabla muestra las características de la reflexión ocasional y de la práctica reflexiva organizadas en base a ocho criterios.

La revisión de la literatura muestra que la práctica reflexiva puede y debe ser enseñada de manera explícita y estructurada usando la reflexión personal en la acción y sobre la acción para interpretar y generar nuevos conocimientos que ayuden a mejorar la enseñanza del docente (Anijovich y Capelletti, 2018; Bharuthram, 2018; Domingo Roget, 2013; Rodgers, 2002; Russel, 2003 y 2018; Ruffinelli et al. 2020). Los principios pedagógicos que ayudan a desarrollar la práctica reflexiva son aquellos en los que predomina el carácter constructivista de las estrategias “...in such a way that they favor the development of reflective autonomy, in which ... assume responsibilities, according to their educational progress and needs” [de manera que favorezcan el desarrollo de la autonomía reflexiva, en la que ... asuman responsabilidades, de acuerdo con sus avances y necesidades educativas] (Ruffinelli et al. 2020, p. 62) en los docentes y que va

desplazando las estrategias directivas y asistidas, como las recomendaciones de un consejero o inspector (Ruffinelli et al., 2020). También es relevante enfatizar que el docente necesita evidencias de su práctica pedagógica que le permitan analizarla, reflexionar y así tomar decisiones informadas sobre la misma (Dogan et al., 2016; Farrell, 2016); de igual manera, debe contar con “dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 77).

Para realizar una práctica reflexiva sistemática que permita generar cambios en las prácticas se cuenta con algunas estrategias de reflexión como la investigación-acción, la etnografía educativa (Domingo, 2013), el uso de la teoría científica y las evidencias de investigación para interpretar la práctica (Avgitidou, 2020; Calderhead y Gates, 2003), el uso de lecciones grabadas en video, la rúbricas con taxonomías de reflexión, así como las rúbricas de evaluación de la práctica (Edwards et al., 2020; Krathwohl, 2002; Rossi y Thorsen, 2019; Ruffinelli et al., 2020), el modelado de la práctica reflexiva a través de relatos de su propio aprendizaje a cargo de formadores de formadores (Russell, 2018), el uso de herramientas de escritura reflexivas, como los diarios reflexivos (Anijovich et al., 2009; Farrell, 2016; Marshall, 2019; Moon, 2013) el análisis reflexivo de videos y sesiones reflexivas entre pares con un protocolo de formación (Fakazli y Kuru Gönen, 2017) así como “...a) giving an opinion and asking questions ... b) genuine dialogue ... leading to a shared understanding of teaching...d) self-confrontation..., which would allow knowledge abstraction and achievement at the inferential level...” [a) opinar y preguntar... b) un verdadero diálogo... que conduzca a una comprensión compartida de la enseñanza... d) la autoconfrontación..., que permita la abstracción del conocimiento y el logro a nivel inferencial] (Ruffinelli et al., 2020).

Otro recurso son los modelos que guían el proceso de reflexión, como el modelo ALACT de Korthagen y Vasalos (2005) o el de las R5 de Domingo Roget (2013), que contribuye al proceso de reflexión estructurado. Todas esas actividades tendrán repercusión directa en el trabajo y en el aprendizaje colaborativo entre docentes, lo que contribuye al desarrollo de capacidades, como la comunicación asertiva y la escucha activa, y ayuda a generar el sentido de pertenencia al equipo y a tener una visión compartida de la escuela (Feyfant, 2013,2017; Thorsen y DeVore, 2013; Vacher, 2015) sin dejar de lado el acompañamiento necesario a los docentes noveles de parte de los docentes experimentados (Balarín y Escudero, 2019; Watanabe, 2017).

Para concluir el marco teórico, es importante remarcar que el desarrollo de la práctica reflexiva en los docentes tendrá efectos positivos si las condiciones institucionales de la escuela permiten reuniones formales, en las que se desarrolle la autonomía pedagógica del docente y que, a la vez, se construya conocimiento (Anijovich et al., 2009; Anijovich y Capelletti, 2018; Ruffinelli et al., 2020) de manera colaborativa para atender los problemas reales de la clase (Bolívar 2019; Darling-Hammond et al., 2017; Feyfant 2017; Gibert, 2018). La reflexión espontánea a partir de la experiencia del docente (Esteve, 2011) por sí sola no convierte a un docente en práctico-reflexivo (Anijovich y Capelletti, 2018) en el sentido planteado por Schön. En ningún caso se trata de ofrecer recetas (Tardif y Moscoso, 2018) o maneras estandarizadas de enseñar (Balarín y Escudero, 2019). Lo que se busca es llegar a la reflexión espontánea, pero articulada (Farrell y Kennedy, 2019; Fergusson et al., 2019; Perrenoud, 2004). Para lograrlo, el docente necesita contar con espacios de diálogo entre pares, donde pueda sentirse libre de expresar sus ideas, opiniones y valores, tanto sobre la práctica pedagógica como sobre

los programas oficiales (Day, 1999 y 2020; Korthagen, 2017; Vacher, 2015). Ese trabajo estructurado permitirá construir en el tiempo el *habitus* reflexivo del docente entendido como un “système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, ... rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme...” [...sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, ... hace posible la realización de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas de la misma forma...] (Bourdieu, 2000, p. 261). Este *habitus* se integra a la experiencia del docente desde su etapa de estudiante y continúa construyéndose a lo largo de su práctica profesional en un ir y venir de revisión de su quehacer pedagógico para darle la solvencia que le permita atender y resolver los problemas de su práctica pedagógica en el ejercicio de su profesión.

## **2.2 La comunidad de aprendizaje profesional como estrategia del desarrollo profesional docente**

En el acápite anterior, se abordó la necesidad de un cambio de paradigma en el desarrollo profesional docente ante las nuevas demandas de aprendizaje en el aula y la falta de oportunidades en la escuela para que los docentes puedan reflexionar sobre su práctica profesional. Las estructuras organizativas tradicionales de las escuelas limitaron el aprendizaje y desarrollo profesional del docente, y afectaron su práctica profesional, así como la innovación en el aula (Bolam, 2008; Bolívar, 2019). El reto es grande para los docentes, pues en el quehacer cotidiano del aula se encuentran en permanente cambio y, por lo tanto, necesitan adaptarse y enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje para

responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, las investigaciones muestran que la educación no avanza al ritmo del cambio de la sociedad y que la innovación es insuficiente. Los docentes cuentan con pocos espacios formales y estructurados en la escuela para reflexionar, investigar, aprender e innovar a través de cambios en sus prácticas pedagógicas que se sustenten en evidencias y logren ser sostenibles en el tiempo (Stoll y Kools, 2017). Adaptarse al cambio y mantenerse a la vanguardia de las prácticas pedagógicas está determinado por la capacidad de los docentes y de las escuelas para dedicar tiempo (Kinyota et al., 2019) a organizar y propiciar el aprendizaje colaborativo de manera sostenible, lo que representa “la única ventaja competitiva sostenible en el futuro” (Kools et al., 2020, p. 26) en cuanto al desarrollo profesional docente en el centro de trabajo.

En los sistemas educativos tradicionales se identifica una tendencia al trabajo burocrático, en el que el docente se encuentra aislado y con pocos incentivos que propicien el aprendizaje y la reflexión entre sus colegas (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), lo que posterga el desarrollo profesional docente (DPD). Este contexto de escuela con docentes que trabajan aisladamente reforzó la figura del práctico-reflexivo solitario; sin embargo, el nuevo enfoque del DPD se centra en el aprendizaje colaborativo entre docentes que atienden sus necesidades de aprendizaje a partir de la reflexión ligada al análisis de las necesidades de aprendizaje del aula. Esta correlación evidencia que los docentes al analizar y reflexionar colaborativamente sobre los resultados del aprendizaje en el aula logran crear nuevos significados en la práctica pedagógica y, consiguientemente, innovan y se comprometen con el aprendizaje profesional (Bolam, 2008; Caena, 2011; Dionne et al., 2010; Dogan et al., 2016; García-Martínez et al., 2018a y b; Kools et al., 2020; Stoll y Kools, 2017; Timperley, 2011). En esta nueva manera de

pensar la escuela, con los aportes de Dewey y Schön en los últimos 30 años, cobran mayor relevancia los enfoques que privilegian la reflexión de los docentes en los espacios colaborativos formales que institucionaliza la escuela para fortalecer el DPD.

Para hacer frente a esta nueva necesidad del aprender en la escuela, atender las complejas situaciones del aula y fortalecer al docente en sus nuevos retos y responsabilidades, es necesario ir más allá de la formación tradicional y de adquirir nuevos conocimientos (Vescio et al., 2008), lo que demanda involucrar a los docentes para que asuman su propio proceso de aprendizaje profesional en la escuela (Caena, 2011). Esto requiere que los mismos docentes sean quienes planteen sus necesidades de formación en términos de contenidos ligados al logro de aprendizajes en el aula, en lugar de ser solo receptores de una formación planeada por terceros (Vangrieken et al., 2017). Una estrategia comprobada que permite crear este espacio de reflexión y aprendizaje, donde los docentes son actores de su DPD, son las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) (Darling-Hammond et al., 2017; Labelle y Jacquin, 2018; Vescio et al., 2008). Las CAP constituyen un espacio en la escuela, donde los directivos planifican y ofrecen a los docentes oportunidades de aprendizaje en la escuela “como característica del profesionalismo docente” (García-Martínez et al., 2018b, p. 10), lo que favorece el compromiso de los docentes con su formación, con los aprendizajes y con la innovación educativa.

Al introducir este cambio en la cultura docente de aprendizaje colaborativo, el práctico-reflexivo de figura solitaria es sustituido por la figura del docente que reflexiona sobre su práctica en espacios de aprendizaje colaborativo y actúa en función de ella en una comunidad de docentes profesionales insertos en el contexto sociocultural de su aula y de

su escuela. Es así que la noción de DPD está ligada a la concepción del docente como profesional de la enseñanza imbuido de la idea de cambio, aprendizaje permanente e innovación (Bolívar, 2019; Perrenoud, 2004; Vaillant, 2017). Se considera al docente en todas las dimensiones de su ejercicio profesional para desarrollar sus conocimientos y liderazgo personal a lo largo de su trayectoria laboral y se toma en consideración sus necesidades y las de su entorno de trabajo (Labelle et al., 2020). Este enfoque del DPD busca "comprender qué y cómo aprenden los estudiantes y cómo abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes" (Battersby, 2019, p. 15), lo que subyace en la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes para lograr cambios en las prácticas y resolver los problemas del aula.

Las investigaciones muestran que este modelo de DPD que ofrece la CAP basado en el aprendizaje colaborativo contextualizado en la práctica es una actividad de aprendizaje significativo para los docentes, porque les ofrece la oportunidad de investigar, experimentar y luego reproducir este modelo de aprendizaje en el aula (Hauge, 2019). De igual manera ocurre con los intercambios de experiencias y de conocimientos entre docentes, ya que se toman en cuenta las propias experiencias y necesidades del aula (Vangrieken et al., 2017) a través de la práctica reflexiva, que los ayuda a encontrar las soluciones que mejor se adaptan a cada situación identificada en el aula (Labelle et al., 2020). De esta manera, se contribuye a la profesionalidad del docente, pues se le ofrece la oportunidad de generar conocimiento a partir del análisis y reflexión de su práctica y sobre ella de manera formal, acompañado por sus pares en un espacio estructurado en su propio centro de trabajo (Bolívar, 2019; Calvo, 2014; Darling-Hammond, 2017; Feyfant, 2017; Gibert, 2018; Leclerc, 2012).

### **2.2.1 El aprendizaje colaborativo como medio de desarrollo profesional docente en las comunidades de aprendizaje profesional**

Como se ha descrito, la estructura de la escuela tradicional no favoreció el aprendizaje colaborativo entre docentes que les permitiera compartir experiencias a partir de la reflexión de su práctica y así fortalecer su desarrollo profesional. Se mantuvo la creencia de que la actividad del docente en la escuela se circunscribía al tiempo dedicado a la enseñanza frente al alumno, se reforzó el sentido de privacidad y autonomía de la práctica docente, que a su vez provocó el aislamiento de los docentes en la escuela, lo que aumentó el sentimiento de soledad frente a la resolución de problemas y la atención a grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en el aula (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016). Esta estructura rígida en la escuela también reforzó en los docentes la creencia de que su misión se concentraba únicamente en la actividad frente a los estudiantes (Jones y Thessin, 2015) y las actividades fuera del aula eran percibidas como distractores de su enseñanza y su participación en ellas cobraba sentido si solo los ayudaba a resolver problemas puntuales del aula (Krichesky y Murillo, 2018). Se evidenció muy poco incentivo en formar comunidades de docentes con espacios de aprendizaje colaborativo (Labelle y Jacquin, 2018).

Las formaciones de DPD propuestas a los docentes siguieron la tendencia del modelo vertical, que ofrecía programas tradicionales impuestos a los docentes con la idea de que los expertos externos dominaban los temas que ellos necesitaban saber para atender el aula, a pesar de que en algunos casos los especialistas suelen mantener poca relación con la actividad de la escuela (Timperley, 2011; Vescio et al., 2008). Estas formaciones también buscaban cubrir los vacíos académicos de la formación inicial (Vescio y Adams, 2015) y obtenían como resultado cursos “con talleres aislados y

esporádicos” (Vaillant, 2017, p. 268) descontextualizados de la escuela y desenfocados de las necesidades de la práctica pedagógica en el aula (Cuenca y Vargas, 2018; Tiong, 2019), que reforzaron la idea del aislamiento y la privacidad de la práctica pedagógica (Vangrieken et al., 2017) e insistieron en la función del docente como repetidor de contenidos (Qureshi y Demir, 2019).

Para contrarrestar estas formaciones, las investigaciones muestran que se necesita que el DPD se promueva en el propio entorno de la práctica pedagógica del docente para generar un aprendizaje significativo, activo y sostenible en el tiempo (Caena, 2011; Darling-Hammond et al, 2017), que tome en cuenta la manera como aprenden los docentes. En ese contexto, se introdujo el aprendizaje colaborativo (Calvo, 2014) que propicia la reflexión a partir de los problemas que se suscitan en el aula, lo que representa para los docentes la oportunidad de tener un diálogo reflexivo colaborativo con sus pares para decidir, analizar, reflexionar e innovar la práctica pedagógica (Vescio y Adams, 2015). En este sentido, la CAP ofrece el modelo de formación de abajo hacia arriba, en el que los docentes son actores de su propia formación, se rompe con el aislamiento del docente, y se le da al docente práctico-reflexivo oportunidades de fortalecer su DPD conforme se generan cambios en las prácticas pedagógicas (Dionne et al., 2010; Hauge, 2019; Qureshi y Demir, 2019; Vescio et al., 2008). Este modelo de formación en la escuela sobre la base del aprendizaje colaborativo entre docentes es el componente central de la CAP y constituye actualmente el enfoque de DPD más adecuado e importante (Bolam, 2008; Caena, 2011; Calvo, 2014; Domingo-Segovia et al., 2020; Feyfant, 2017; Gibert, 2018; Jones y Thessin, 2015; Qiao et al., 2018; Vaillant, 2017; Vaillant, 2019). Además, refuerza la idea de que “el tiempo invertido fuera del aula contribuye al mejoramiento” (Robalino, 2020, p.111) del profesionalismo docente y logra efectos

positivos en el aprendizaje de los docentes y de los estudiantes (Kools et al., 2020; Stoll y Kools, 2017).

Las investigaciones dan cuenta de que estar inmerso en una cultura de colaboración propicia la innovación en el aula, la autonomía, el liderazgo y la satisfacción en la labor de los docentes (Postholm, 2018; Qiao et al., 2018). Con el objetivo de apoyar la innovación en la escuela y ampliar el horizonte de reflexión de los docentes (Postholm, 2018), la CAP promueve en las sesiones de aprendizaje colaborativo en la escuela, el apoyo de expertos externos que ayuden a dinamizar los conocimientos de los docentes, las experiencias de la escuela y el impulso a la innovación (Hauge, 2019; Stoll et al., 2006). Es preciso señalar que el apoyo externo interviene para reforzar los conocimientos de los temas identificados por los docentes en sus reuniones sobre la práctica reflexiva y que este aprendizaje colaborativo ofrece la oportunidad de desarrollar significados compartidos entre los docentes y los expertos externos (Vossen et al., 2020). De esta manera, se logra cohesión y coherencia en el aprendizaje de los docentes para generar cambios en la práctica pedagógica cotidiana de manera sostenible en el aula (Stoll y Kools, 2017), lo que constituye un valor agregado de la CAP para el DPD (Vangrieken et al., 2017; Vescio y Adams, 2015). A esto se suma que la CAP, a través del aprendizaje colaborativo, ofrece a los docentes la posibilidad de colaborar con otros docentes de escuelas y otros actores de la comunidad, como la universidad y otras instituciones, y de establecer relaciones con aliados y socios estratégicos para el DPD (Kools et al., 2020; Postholm, 2018).

Se considera que el “aprendizaje en equipo no es un aprendizaje colaborativo *per se*, sino más bien un aprendizaje colaborativo compartido entre las personas” (Stoll y

Kools, 2017, p. 9). Así, la CAP va desarrollando una cultura de aprendizaje basada en las relaciones interpersonales de sus miembros para generar compromiso y responsabilidad colectiva respecto a su propio aprendizaje ligado a los resultados de aprendizaje en el aula. En estas reuniones, se considera de igual importancia tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje colaborativo del equipo docente (Charlier, 2017). Se trabaja de manera colegiada y democrática, y los objetivos de esta colaboración se establecen por consenso, lo que favorece la confianza y la motivación de los docentes (Krichesky y Murillo, 2018), que les permite compartir el conocimiento producto de ese aprendizaje colaborativo (Vossen et al., 2020).

Para que el aprendizaje colaborativo se desarrolle en la CAP, se considera importante el liderazgo pedagógico efectivo de los directivos (Cuenca y Cáceda, 2017) que haga lo que se espera desde el “plano conceptual y las normas educativas” (Cuenca, 2020, p. 83) así como la de los docentes (García-Martínez et al., 2018b; Labelle y Jacquin, 2018; Qureshi y Demir, 2019) para generar confianza y valores (Postholm, 2018) en las reuniones pedagógicas sobre la reflexión de la práctica. En estos espacios de diálogo reflexivo, se parte de la colaboración y las relaciones sociales sólidas entre los docentes, que facilitan espacios seguros de confianza donde la comunicación fluye libremente (Postholm, 2018; Qureshi y Demir, 2019; Tiong, 2019; Vossen et al., 2020). Se instala así una cultura abierta para reflexionar la práctica en el aula gracias al andamiaje de los docentes y directivos que permite equivocarse sin temor a ser juzgado o sancionado, y donde se aprende a dialogar, a intentar nuevas propuestas, probar el ensayo y error, así como también gestionar los conflictos y las contradicciones propias del proceso de aprendizaje colaborativo entre docentes (Bolam et al., 2005; Calvo, 2014; Charlier, 2017; García-Martínez et al., 2018a; Hauge, 2019; Kools et al., 2020; Korthagen, 2017;

Krichesky y Murillo, 2018; Leclerc, 2012; Stoll y Temperley, 2009). Todo ello podría incidir de manera positiva o negativa en las reuniones de la CAP y, a su vez, repercutir en el DPD (Hauge, 2019; Ismail et al., 2020; Kools et al., 2020; Tiong, 2019; Vaillant, 2017).

### **2.2.2 Las comunidades de aprendizaje (CA)**

Para comprender la noción de comunidades de aprendizaje es importante entender primero la noción de comunidad, que la Real Academia Española define como un “conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”. Existe un vínculo que se crea entre los miembros que integran la comunidad y que se consolida a través del interés de cada miembro por construir un objetivo común. La vinculación también está dada por las características de los miembros que constituyen la comunidad, que en esta investigación son las comunidades de docentes en las escuelas. En esta noción de comunidad, se valoran las estructuras y características inherentes de cada escuela ubicada en un contexto sociocultural determinado, que influye de manera directa en la práctica pedagógica del docente. En cuanto al concepto ‘aprendizaje’, este se refiere a la acción de aprender de los docentes en el contexto de la comunidad, que no solo permite el desarrollo personal y profesional de los miembros, sino también de la comunidad en su conjunto (Gibert, 2018; Leclerc et al., 2015). En algunas ocasiones, también se encuentra que el término comunidad de aprendizaje se usa indistintamente para referirse a las escuelas con culturas de aprendizaje colaborativo entre docentes (Domingo-Segovia et al., 2020; Kools et al., 2020).

La literatura revisada (Álvarez y Sáiz, 2015; Gómez y Muñoz, 2018) evidencia tres modelos de comunidades en la escuela que se han desarrollado en torno al sentido de aprendizaje colaborativo profesional como común denominador. Así, encontramos las comunidades de aprendizaje (CA), las comunidades de práctica (CoPs) y las comunidades de aprendizaje profesional (CAP). En cuanto a las comunidades de aprendizaje (CA), estas se definen como proyectos de transformación social y cultural de la escuela y de su entorno basados en el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008). Las CA se originaron en 1978 en una escuela para personas adultas en riesgo de exclusión social en un barrio de Barcelona y gracias al éxito obtenido, el modelo fue implementado en la educación básica de España y se ha ampliado a otras partes del mundo. El aprendizaje dialógico de la CA retoma los planteamientos de “la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), la pedagogía del oprimido de Freire (1970) y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky (1979)” (Álvarez y Sáiz, 2015, p. 48).

La característica principal de la CA es que potencializa el aprendizaje de los estudiantes y para ello la escuela como organización se reestructura para aprovechar al máximo los momentos de enseñanza (Álvarez y Sáiz, 2015). En el proceso de enseñanza se asocia a todos los actores de la comunidad educativa, incluidos los docentes y familias, así como a los vecinos y autoridades del barrio, que participan en la construcción de las actividades de aprendizaje. El objetivo final es disminuir las desigualdades de orden social y cultural que puedan existir entre los estudiantes (Álvarez Cifuentes, 2015; Beltrán Villamizar et al., 2015; Gómez y Muñoz, 2018). En cuanto al aprendizaje de los docentes, este se da a través de las tertulias pedagógicas dialógicas, en las que se les proporciona la ruta del aprendizaje que parte de la lectura de un texto determinado y luego en una reunión

exponen el párrafo que más les haya impactado y explican su elección (Gómez y Muñoz, 2018). Como se observa, si bien la CA ofrece un espacio formal de aprendizaje colaborativo en la escuela, la reflexión del docente parte de una lectura propuesta en la ruta de aprendizaje definida por la organización y el análisis se concentra en el aporte académico del texto, lo que desplaza a la práctica reflexiva como acción principal de reflexión y desarrollo profesional docente.

Las comunidades de práctica (CoPs) se originaron en las organizaciones empresariales para el aprendizaje de los profesionales noveles o para el dominio de un tema profesional (Wenger, 2002). Fue propuesto por Lave y Wenger en 1991 y se fundamenta en el aprendizaje social o situado (Vangrieken et al., 2017). Como comunidad, reúne a grupos de personas que comparten los mismos intereses en reuniones, que pueden ser tanto informales como formales y el objetivo principal es el dominio de un tema profesional. En las CoPs, los profesionales principiantes en el oficio son acogidos por miembros de la comunidad que cuentan con experticia en el tema profesional de interés con el propósito de fortalecer el capital social de la empresa (Barragán, 2015). En el ámbito educativo, las CoPs se desarrollan entre docentes en espacios informales o formales a fin de que los docentes noveles incursionen en la carrera acompañados por los docentes con mayor experiencia. El objetivo principal es dominar un contenido curricular de aplicación en el aula y de esta manera funciona como puente entre la formación inicial y la formación continua en la escuela. En esta comunidad de práctica, si bien el docente reflexiona acompañado por uno o varios docentes sobre la práctica pedagógica en el aula, el análisis se realiza sobre la aplicación instrumental de un contenido de aprendizaje y no sobre la práctica pedagógica ligada a los resultados del aprendizaje en el aula, que permita desarrollar la práctica reflexiva y la generación de cambios en las prácticas docentes.

### **2.2.3 La comunidad de aprendizaje profesional**

La comunidad de aprendizaje profesional es el tercer tipo de comunidad de aprendizaje y es el objeto de la presente investigación. Para el DPD, como se ha presentado en el acápite anterior, la CAP ofrece a los docentes un espacio formal y estructurado de aprendizaje colaborativo (Krichesky y Murillo, 2011, 2018) a partir del análisis de la práctica reflexiva con la finalidad de generar cambios en su práctica pedagógica a fin de resolver los problemas del aula. Por lo tanto, los docentes en la CAP desarrollan una cultura de investigación que les permite estar actualizados respecto a las mejores prácticas para integrarlas en su actividad (Leclerc, 2012; Polsthom, 2018; Qureshi y Demir, 2019; Stoll y Kools, 2017; Timperley, 2011; Tiong, 2019; Vangrieken, 2017). La práctica pedagógica cotidiana está en permanente evaluación a través de la reflexión y el análisis, y se desafían los patrones de pensamiento establecidos, así como las creencias. Estas actividades se consideran necesarias para lograr cambios e innovación en la práctica pedagógica (Stoll y Kools, 2017; Timperley, 2011). Lo que caracteriza a esta comunidad es el concepto profesional que incide en la formación y profesionalidad de los docentes, identificado como un “poderoso dispositivo para el desarrollo profesional” (Bolívar, 2019, p. 223). La profesionalidad del docente se consolida cuando toma decisiones basadas en evidencias. El enfoque de profesionalidad en la CAP parte del análisis de los resultados del aprendizaje en el aula, como evidencias, para reflexionar sobre la práctica pedagógica, investigar las mejores prácticas y generar cambios e innovación en el aula (Leclerc et al., 2015).

La comunidad de aprendizaje profesional (CAP), desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, constituye una estrategia emergente de desarrollo profesional docente que se está aplicando en diferentes países (Ismail et al., 2020). La CAP toma su nombre de las comunidades de aprendizaje profesional (*professional learning communities*) de los Estados Unidos de América, que retoma el enfoque empresarial de las organizaciones que aprenden para adaptarlo al sector educativo y fue propuesto por DuFour en 1998 (Vangrieken et al., 2017), quien se basa en los trabajos iniciales de Hord (1997). Sobre la base teórica de los trabajos de reflexión de Dewey y del práctico-reflexivo de Schön, estas comunidades desarrollaron dos supuestos, uno es la construcción del conocimiento a partir de la práctica reflexiva en espacios colaborativos contextualizados, donde se realiza el aprendizaje colaborativo entre docentes; el otro supuesto es que, a su vez, este aprendizaje redundará en el DPD para lograr cambios en las prácticas pedagógicas e incidirá directamente en la mejora de los aprendizajes del aula (Bolívar, 2019; Caena, 2011; Dionne et al., 2010; Vescio et al., 2008). Las CAP se han expandido en diferentes continentes, en algunos países reproducen el modelo americano de las CAP y en otros, lo fusionan con las prácticas locales de los docentes (Tiong, 2019).

La CAP, al desarrollar como uno de sus componentes más importantes el aprendizaje colaborativo entre docentes, los invita a interesarse y a preguntarse cómo aprenden los docentes para generar conocimiento, cómo entienden ese aprendizaje en su escuela y cómo incide en su DPD. Sobre el aprendizaje profesional de los docentes, se evidencia que implica la investigación sistemática de la propia práctica (Timperley, 2011) como un proceso activo, individual y colaborativo en interacción con otros docentes en un contexto social definido, que es la escuela (Hauge, 2019; Vaillant, 2017 y 2019). El docente aprende en los espacios formales de encuentro con otros docentes, como las

reuniones programadas con objetivos pedagógicos para reflexionar sobre su práctica pedagógica y lograr cambios en el aula (García-Martínez et al., 2018b).

Los objetivos de la CAP se enmarcan en los siguientes cuatro principios: “l’apprentissage plutôt que l’enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les actions plutôt que les intentions; les observations documentées plutôt que les opinions” [aprendizaje en lugar de enseñanza; colaboración en lugar de competencia; resultados en lugar de intenciones; las evidencias en lugar de opiniones”] (Labelle y Jacquin, 2018, p. 184), lo que permite al docente comprobar que realmente avanza en su desarrollo profesional como actor de su aprendizaje en la escuela al ser movilizado en torno a una visión y el establecimiento de una práctica reflexiva (Labelle et al., 2020). La revisión de la literatura (Bolívar-Ruano 2017; García-Martínez et al., 2018b; Krichesky y Murillo, 2011; Labelle et al., 2020; Leclerc et Labelle 2013; Qiao et al., 2018; Stoll et al. 2006; Vescio et al., 2008) muestra consenso respecto a las ideas que representan a la CAP, como son el liderazgo compartido y de apoyo, la creatividad colectiva, los valores y visión compartidos, las condiciones de soporte y apoyo (materiales, estructuras, competencias del personal), y el compartir la práctica pedagógica personal. DuFour (2004) identifica las siguientes tres grandes ideas que interactúan entre sí: 1) asegurar los aprendizajes de los estudiantes, 2) la cultura de aprendizaje de los docentes y estudiantes según el aprendizaje colaborativo en la escuela, y 3) el enfoque en los resultados de los aprendizajes (DuFour y Eaker, 1998). La CAP se considera como el espacio formal propicio en la escuela, donde los docentes fortalecen su DPD al identificar las estrategias necesarias para mejorar los aprendizajes a partir de los cambios en su práctica pedagógica en el aula (Bolam et al., 2005; Bolívar-Ruano, 2017; Darling-Hammond et al., 2017;

Domingo-Segovia et al., 2020; Jones y Thessin, 2015; Labelle y Jacquin, 2018; Labelle et al., 2020; Qiao et al., 2018; Vangrieken et al., 2017).

Adoptar el nombre de CAP en las reuniones de docentes en una escuela no demuestra que exista una comunidad de aprendizaje entre docentes (Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008) y tampoco basta para impulsar el DPD ligado a la mejora de los aprendizajes. Desarrollar una CAP en una escuela requiere como condición esencial la promoción de una cultura sólida de colaboración entre todos los docentes con cambios significativos que implican modificaciones culturales en la conducta de los docentes para aceptar y participar en el aprendizaje colaborativo (Chen, 2020; Vangrieken et al., 2017) y que la escuela propicie y promueva este aprendizaje entre todos los docentes para potenciar el DPD ligado a la mejora y la innovación de la práctica pedagógica en el aula (García-Martínez et al., 2018b). Si bien es cierto que la colaboración entre docentes permite el crecimiento profesional a través del aprendizaje entre pares, es importante considerar que no basta con reunirlos en una sala de trabajo para afirmar que los docentes van a colaborar y aprender entre ellos (Vescio y Adams, 2015); la evidencia muestra que los docentes necesitan ser acompañados en el desarrollo de la práctica reflexiva sistemática (Anijovich y Capelletti, 2018). De igual manera, es necesario identificar los tipos de reuniones de docentes que se desarrollan en la escuela y en este punto también hay evidencia de que muchas de las reuniones de docentes, directivos y comunidad en general pueden tener objetivos claros o importantes, pero están orientadas a resolver temas de gestión o convivencia (Vescio y Adams, 2015), como mejorar el clima institucional e incluso pueden ser reuniones de camaradería y socialización. Si bien es cierto que estas reuniones de trabajo solicitan la participación de los docentes para lograr un objetivo útil para la escuela, es importante tener claro que solo las reuniones

pedagógicas centradas en el diálogo reflexivo de la práctica del docente en el aula y que logren articular sus resultados en términos de datos como evidencias (Leclerc, 2012; Vescio et al., 2008) se consideran indicadores de que el equipo de docentes de la escuela está en el proceso de instalarse o consolidarse como una comunidad de aprendizaje profesional (Bolívar, 2019; Domingo-Segovia et al., 2020; DuFour, 2004; Krichesky y Murillo, 2018; Leclerc, 2012).

Aunque el término CAP no siempre es identificado como tal en las reuniones de docentes, es importante resaltar que funcionar con este modelo no es un fin en sí mismo para el profesionalismo de los docentes, sino más bien un medio para lograr un fin que se verá evidenciado en el DPD en correlación con la mejora de los aprendizajes (Bolam, 2008; Bolívar, 2019). Es necesario precisar, como señalan DuFour et al., (2006), que no existe una regla única para que los docentes se constituyan en una CAP, lo importante es que cada comunidad de docentes encuentre su propia ruta, la que estará influenciada por el contexto sociocultural de la escuela (Domingo-Segovia et al., 2020). Así tenemos que el término CAP se usa para designar con este modelo a todos los docentes de la escuela o a un equipo de docentes en la escuela, como en el caso de la secundaria que organiza los grupos de docentes por áreas curriculares y, finalmente, en su más amplia comprensión abarca a las redes de docentes de escuelas que colaboran y aprenden mutuamente (Domingo-Segovia et al., 2020).

La CAP dinamiza el DPD a partir de su enfoque holístico, que pone en valor las relaciones de apoyo mutuo entre sus miembros de acuerdo con la confianza, el desarrollo de la misión y la visión compartida entre todos los docentes de una misma escuela (Stoll y Kools, 2017). Resalta la colaboración formal e institucionalizada (García-Martínez et

al., 2018b) como un espacio de reflexión e investigación que conduce a la adopción de nuevas prácticas pedagógicas para incidir en el propio desarrollo personal y profesional de los docentes (Vaillant, 2017). Esta estructura formal de reuniones colaborativas de docentes (Tiong, 2019) evita el aislamiento del práctico-reflexivo en su trabajo y favorece la retención en la escuela (Battersby, 2019), que es un factor importante para la consolidación de equipos pedagógicos profesionales estables en las reuniones de la CAP.

La revisión de la literatura identifica cinco características como las más destacadas de la CAP, que se interconectan entre ellas (Domingo-Segovia et al., 2020) y se consideran como un ideal teórico (Tiong, 2019). Estas características son reagrupadas por Stoll et al. (2006), quienes se basaron en Hord (1997) y DuFour (2004) y son citados en adelante por los investigadores de este tema.

1. La primera característica es la definición de valores y visión compartidos, que permite a los docentes tomar decisiones de manera democrática sobre las prácticas pedagógicas (García-Martínez et al., 2018b).
2. La segunda característica se centra en la responsabilidad colectiva sobre el aprendizaje, que se aparta del enfoque centrado en la enseñanza para concentrarse en el aprender (Bolam, 2008; Darling-Hammond et al., 2017; Vescio et al., 2008).
3. La tercera característica es el diálogo reflexivo de los docentes en las reuniones, donde analizan la práctica pedagógica con apoyo de la investigación para generar nuevos conocimientos que aporten solución a los problemas del aula atendiendo las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (Labelle et al., 2020; Leclerc, 2012).

4. La cuarta característica es el aprendizaje colaborativo, que implica el aprendizaje individual y colaborativo, en el que los docentes tienen la experiencia de estar en la posición de estudiantes ante sus colegas y salir del aislamiento de la práctica individual (Bolívar, 2019; García-Martínez et al., 2018b; Krichesky y Murillo, 2011; Labelle et al., 2020).
5. La quinta característica plantea el trabajo en redes de apoyo con profesionales externos que dinamizan el aprendizaje interno de los docentes (Bolívar, 2019; García-Martínez et al., 2018b; Krichesky y Murillo, 2011; Vescio y Adams, 2015).

Estas características han hecho que la CAP sea “multidimensional due to its ability to gauge individual capacity, interpersonal capacity and organizational capacity” [multidimensional debido a su capacidad de medir la capacidad individual, la capacidad interpersonal y la capacidad organizativa] de los docentes en las escuelas (Ismail et al., 2020, p. 1535). A las características citadas de la CAP, se suman otras características transversales que son necesarias para el desarrollo de las primeras, como las relaciones interpersonales entre los docentes (Bolívar, 2019) sobre la base del respeto y la confianza que permite el libre diálogo entre docentes sin temor a ser juzgados (Vangrieken et al., 2017). Estas características cimientan la cultura de aprendizaje colaborativo que permite a los docentes asumir la responsabilidad de su aprendizaje, así como el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Este clima de aprendizaje colaborativo motiva a los docentes de la CAP y crea el espacio propicio para el diálogo reflexivo y la colaboración en el aprendizaje profesional (Darling-Hammond et al., 2017; García-Martínez et al., 2018b; Krichesky y Murillo, 2018).

A partir de la identificación de las características de la CAP, se observa una visión holística en el DPD y el práctico-reflexivo pasa del trabajo aislado a un contexto de aprendizaje colaborativo para generar conocimiento a partir de su práctica pedagógica. Al respecto, es interesante tomar como referencia la propuesta de Leclerc et al. (2013), quienes asocian estas características a las dimensiones sociales de la práctica pedagógica y encontraron que la práctica reflexiva en la CAP desarrolla:

...1) une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique); 2) des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle); 3) une culture axée sur la collaboration (dimension affective); 4) un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative); 5) le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive); 6) une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique) et 7) l'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive) [con la "visión del éxito de los estudiantes (dimensión ideológica); la organización de las reuniones (dimensión organizacional); la cultura de colaboración (dimensión emocional); el liderazgo compartido (dimensión participativa); el aprendizaje colaborativo (dimensión cognitiva); las prácticas de la investigación (dimensión pedagógica) y la toma de decisiones (dimensión reflexiva)]. (p. 128)

En estas dimensiones se prioriza la cultura de la investigación intencional para la construcción de conocimiento a partir de la práctica reflexiva tomando como base la realidad del aula, lo que rompe la dualidad de la teoría y práctica impulsada por Dewey y Schön. Los docentes en su DPD tienen la oportunidad y el tiempo para analizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, diferenciarla y evaluar su progreso de manera continua en la escuela. Esto permite al docente práctico-reflexivo dejar el aislamiento del aprendizaje y el trabajo individual para compartir sus conocimientos, experiencias pedagógicas y reflexionar sobre ellas en equipos de aprendizaje colaborativo de manera formal en su centro de trabajo. De este modo, la práctica reflexiva en estos espacios de diálogo y aprendizaje colaborativo permite a los docentes realizar los ajustes necesarios en la programación de los aprendizajes, entendiéndose que la construcción del conocimiento es un proceso que permite cuestionar, elaborar nuevas ideas y revisar otros marcos conceptuales que vinculan la acción al problema del aula que ocurre en un contexto determinado (Bolam, 2005; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Dewey, 1998; García-Martínez et al. 2018a; Jones y Thessin, 2015; Leclerc, 2012; Stoll y Temperley 2009; Vaillant, 2019).

En la dimensión reflexiva de la CAP, el desarrollo de la práctica reflexiva deja de ser privada y permite al docente tomar decisiones informadas basadas en evidencias; la dimensión cognitiva favorece el aprendizaje colaborativo en el quehacer cotidiano entre docentes, y la dimensión pedagógica permite a los docentes estar inmersos en la investigación y la experimentación, entendidas como un proceso de aprendizaje y formación en la escuela. Este aprendizaje colaborativo permite al docente mantener actualizados sus conocimientos, investigar sobre las tendencias de las mejores prácticas pedagógicas, reflexionar sobre la suya y generar cambios e innovación en el aula. Para

esto, el equipo directivo, a través del liderazgo distribuido y pedagógico (Bolívar, 2019; Domingo-Segovia et al., 2020), favorece la relación de colegialidad con los docentes y refuerza las relaciones interpersonales necesarias para el aprendizaje colaborativo. En este proceso, se requiere que el líder de la escuela evalúe permanentemente el progreso de las acciones y las relaciones interpersonales entre los docentes de la CAP a fin de realizar los aportes y los cambios necesarios que permitan el desarrollo de la práctica reflexiva y conduzcan a un DPD efectivo (Jones y Thessin, 2015; Vaillant, 2017). En este punto hay que relevar el factor tiempo, pues es primordial para organizar las reuniones de aprendizaje colaborativo fuera del horario de clase del docente, pero a la vez no debe suponer un exceso de trabajo que pudiese ser contra productivo para lograr los objetivos de la CAP (Bolívar, 2019; Feyfant, 2018; García-Martínez et al. 2018b; Ismail et al., 2020).

Al tomar en cuenta las dimensiones pedagógica, cognitiva y reflexiva es importante desarrollar los atributos del docente reflexivo planteados por Zeichner y Liston (2014), como se ha visto en el acápite anterior. Ello implica que el docente asume su propio aprendizaje y desarrollo profesional, que le permite cuestionar libremente su práctica pedagógica en el aula considerando su contexto de acción y la repercusión de sus decisiones en su enseñanza (Stoll y Kools, 2017). El sentido de pertenencia al equipo y a la escuela por parte del docente es primordial, pues guiará su actitud y motivación, y facilitará su participación activa en las reuniones de aprendizaje colaborativo (Ismail et al., 2020). De igual manera, como se ha mencionado, esa participación activa del docente en la CAP también exige el desarrollo de las cualidades definidas por Dewey (1933), como son la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad que los docentes necesitan para desarrollar la práctica reflexiva en espacios colaborativos. Igualmente, la

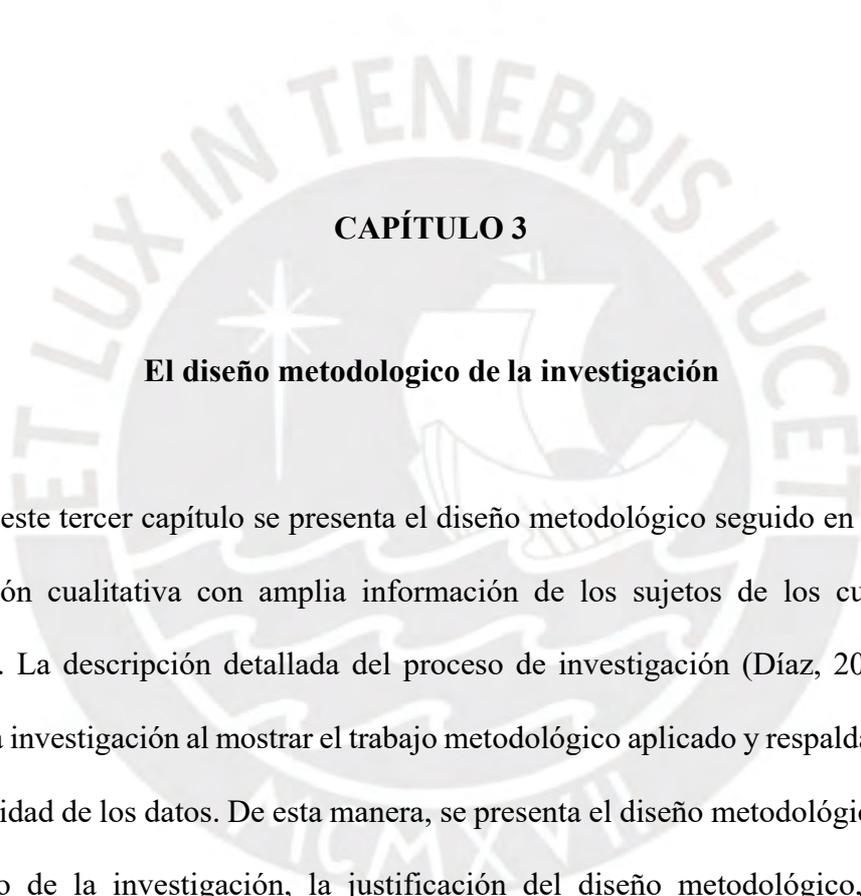
CAP requiere la creación de un clima de confianza entre los docentes y la escuela en general, en el que predomine el equilibrio de poderes (Krichesky y Murillo, 2018; Vangrieken et al., 2017). En este sentido, las características socioemocionales del docente reflexivo, planteadas por Korthagen (2017), son necesarias para mantener mejores relaciones interpersonales, desarrollar un alto grado de satisfacción en el trabajo e investigar y resolver problemas por sí solos.

En cuanto a la dimensión emocional en la CAP, se toma en consideración el hecho de que los nuevos desafíos y retos de la escuela han intensificado la labor del docente, lo que genera estrés y sentimiento de soledad ante los problemas de la clase (Hargreaves, 2019) en detrimento de la salud emocional y cognitiva de los docentes (Descoedres y Méard, 2019). En ese contexto, la dimensión emocional cumple la función comunitaria de apoyo y soporte emocional al docente, siendo las relaciones interpersonales (Bolívar, 2019) y las emociones un foco de atención sensible para asegurar el desarrollo del aprendizaje colaborativo (Korthagen, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005) y el buen funcionamiento de la CAP (Vangrieken et al., 2017). Esas reuniones de aprendizaje colaborativo permiten que los docentes identifiquen y gestionen sus emociones en un primer momento (Descoedres y Méard, 2019) para relacionarse de manera positiva con otros docentes (Datnow, 2018). El compartir el mismo lenguaje social de su comunidad de aprendizaje posibilita que el docente exprese sus preocupaciones y que en equipo resuelva los problemas cotidianos de su aula (Bolívar, 2019). Atender el DPD significa considerar el pensar, sentir y querer de los docentes, quienes están influenciados y determinados por el contexto social de la escuela donde trabajan (Korthagen, 2017).

La revisión de la literatura permite concluir que la CAP se constituye en un espacio organizado, donde los docentes progresan en su desarrollo profesional a partir de la práctica reflexiva sobre lo que acontece en el quehacer cotidiano del aula (Bolam, 2008; Qiao et al., 2018), porque tienen la oportunidad de compartir su práctica pedagógica y generar conocimientos y cambios en ella (Calvo, 2019). Esto posibilita que el docente se posicione como el actor principal de su aprendizaje en su centro de trabajo (Feyfant, 2017; Gibert, 2018). La escuela se convierte en el espacio de aprendizaje para los docentes, donde la cultura instalada es el "aprender a aprender" y los docentes recogen evidencias de ese aprendizaje (Charlier, 2017; Hauge, 2019; Kools y Stoll, 2016, p. 10; Stoll et al., 2006). En cuanto a los beneficios de la CAP, la literatura señala evidencias de una verdadera contribución al desarrollo profesional de los docentes que participan en estas comunidades (Labelle et al., 2020) por su abordaje holístico que considera el DPD en las diferentes dimensiones sociales de la práctica pedagógica. Se observa en los docentes un mayor desarrollo de confianza en sí mismos y se sienten motivados por el aprendizaje colaborativo (Stoll et al., 2006) ligado de manera directa a la actividad del aula (Kaur y Debel, 2019; Postholm, 2018). La confianza generada por los docentes contribuye y facilita el cambio de la cultura profesional en la escuela, que incide positivamente y de manera directa en el DPD al lograr cambios en las prácticas pedagógicas construidas a partir de la práctica reflexiva, lo que rompe el aislamiento del práctico-reflexivo en la escuela (Labelle et al., 2020; Vescio et al., 2008; Vescio y Adams, 2015). Estos cambios positivos también se reflejan en el mejor posicionamiento y facilidad de los docentes para tomar decisiones basadas en evidencias que tienen implicancias en los aprendizajes del aula (Caena, 2011; Vescio et al., 2008). De igual manera, se evidencia el beneficio de la colaboración con docentes de otras escuelas que trabajan en redes, lo que supera el

aislamiento de su propia escuela en aras de un sistema de aprendizaje más amplio (Stoll y Kools, 2017).





### **CAPÍTULO 3**

#### **El diseño metodológico de la investigación**

En este tercer capítulo se presenta el diseño metodológico seguido en la presente investigación cualitativa con amplia información de los sujetos de los cuatro casos estudiados. La descripción detallada del proceso de investigación (Díaz, 2018) aporta calidad a la investigación al mostrar el trabajo metodológico aplicado y respalda la validez y confiabilidad de los datos. De esta manera, se presenta el diseño metodológico respecto al contexto de la investigación, la justificación del diseño metodológico, los casos estudiados, los informantes que brindaron información, las categorías e instrumentos para la recolección de información, los criterios de calidad metodológica y los principios éticos de la investigación.

### 3.1. Contexto de la investigación

El informe Delors (1997) precisa que la calidad de la enseñanza está determinada principalmente por el desarrollo profesional y por el trabajo colaborativo de los docentes en la escuela para mejorar el rendimiento escolar (Schleicher, 2020). En el estudio de Cuenca y Carrillo (2017) sobre la formación docente en Lima Metropolitana se registra que el 90% de docentes en ejercicio manifiestan predisposición hacia el perfeccionamiento, actualización o especialización orientados a mejorar su desempeño laboral. La Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO, 2018) muestra en cuanto a la formación en servicio la opinión docente sobre los campos en los que le gustaría recibir formación para fortalecer su desempeño. Los cuatro principales campos son: 1) Planificación de procesos considerando necesidades de aprendizaje (47.6%), 2) Herramientas / estrategias metodológicas para la enseñanza (41.6%), 3) Competencias digitales y uso de TIC (38.7%) y 4) Evaluación formativa de los aprendizajes (32%). Estos campos están directamente relacionados con la actividad docente en el aula. Sin embargo, se evidencia que a pesar de que en los últimos cinco años se registró más de 600 mil docentes participantes en programas de formación continua, se constata que el modelo propuesto de formación sigue siendo tradicional, fragmentado e insuficiente para mejorar los aprendizajes (Cuenca y Vargas 2018). Es así que en la búsqueda por diversificar la formación continua que favorezca el desarrollo profesional y responda a las necesidades de los docentes en ejercicio, el Minedu propone como modalidad innovadora y contextualizada trabajar en las escuelas mediante las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) con enfoque en la práctica reflexiva para acompañar la práctica pedagógica del docente en el aula.

Esta acción de formación continua se implementa en el Plan de Formación Docente en servicio en la escuela a través de la *Resolución Ministerial N° 712-2018-*

*MINEDU que aprueba la norma técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2019 en instituciones educativas y programas de educación básica”* (Ministerio de Educación, 2018). En la sección 7.1.2.3, se indica que el director de la I. E. debe implementar diversas estrategias de formación y una de ellas son las comunidades de aprendizaje. Las condiciones para la gestión del trabajo en la escuela están previstas en la norma citada y se precisa en los compromisos de gestión que el director de la I. E. “genera espacios de trabajo colegiado y estrategias de acompañamiento pedagógico a los docentes para reflexionar, evaluar y tomar decisiones que fortalezcan su práctica pedagógica” (MINEDU, 2018). Este marco normativo permite que los docentes de secundaria cuenten con dos horas semanales de libre disponibilidad para el trabajo colegiado durante el ejercicio de sus funciones en la escuela, lo que crea las condiciones materiales necesarias para el trabajo en comunidades de aprendizaje profesional.

En el plan de formación de docentes en ejercicio, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional en las escuelas se complementa con el *Marco del buen desempeño docente* (Minedu, 2012) que integra el concepto del práctico-reflexivo, la práctica profesional docente y define cuatro dominios y nueve competencias profesionales que se espera que los docentes dominen en etapas sucesivas a lo largo de su carrera profesional. La dimensión reflexiva se considera un dominio transversal que todo profesional desarrolla y precisa en la competencia ocho. Al respecto señala que el docente: “Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional” (p. 27).

Ante el nuevo paradigma de la formación docente continua con una nueva organización de la escuela como centro de aprendizaje colaborativo entre docentes y del desarrollo profesional de docentes en ejercicio, los directivos son acompañados por el Minedu a través del programa de liderazgo escolar y acompañamiento pedagógico. De igual manera, el Minedu impulsa este trabajo con apoyo del *Marco del buen desempeño directivo* (2014) que articula en la competencia 5 “la promoción y liderazgo de comunidades de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje” (p. 46).

En ese contexto, la presente investigación busca aportar conocimientos sobre las comunidades de aprendizaje profesional y la formación del práctico-reflexivo en estas comunidades.

### **3.2 Justificación del diseño metodológico**

La presente investigación cualitativa se posiciona desde el paradigma interpretativo para abordar de manera holística el estudio de las comunidades de aprendizaje profesional y “analizar sus particularidades temporales y locales a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). Este estudio permitirá explorar dentro de las CAP, sus actividades, la participación de los docentes en su formación en servicio, cómo se realiza el análisis de la práctica reflexiva y la toma de decisiones pedagógicas colegiadas, así como las vivencias y visiones de los docentes en el seno de estas comunidades. Por lo tanto, al tratarse de un fenómeno en un contexto real, el método de investigación más adecuado es el estudio de

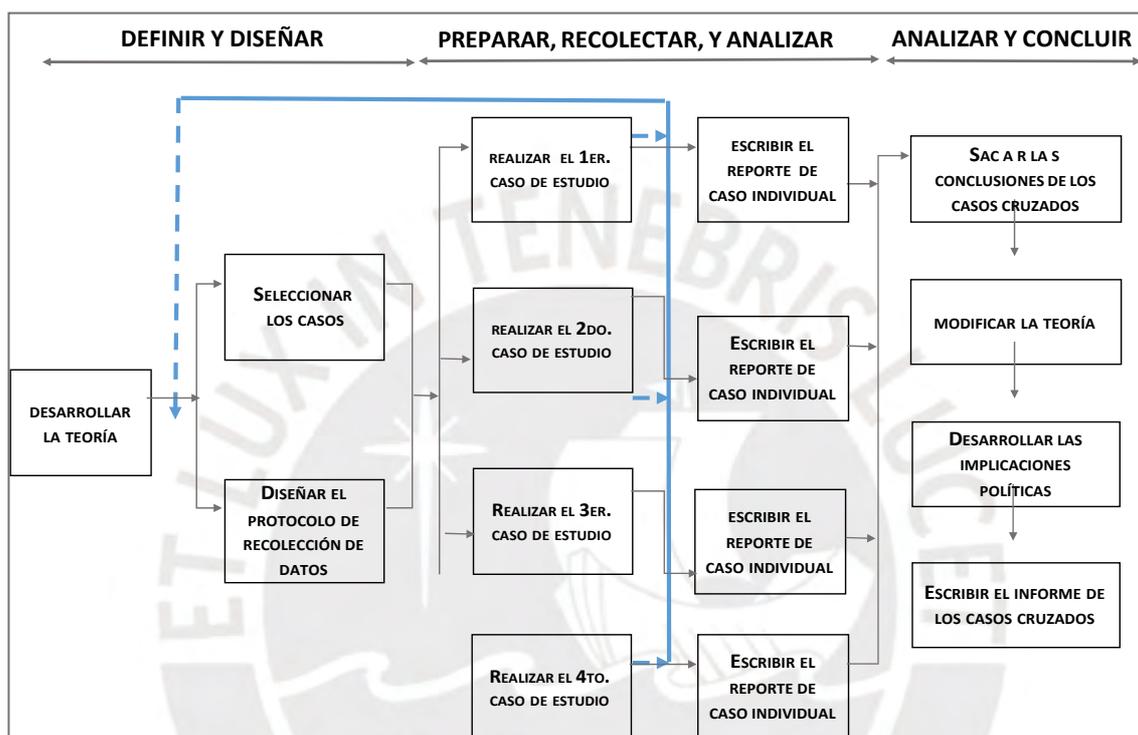
caso descriptivo de diseño múltiple con uso de técnicas etnográficas (Flick 2004, Goetz y LeCompte, 1988; Latorre et al., 1996; Yin, 2018).

El estudio de la comunidad de aprendizaje profesional como modelo de formación del docente práctico-reflexivo, objeto del presente estudio, plantea requerimientos asociados a las ciencias sociales con un enfoque contemporáneo que permita analizar las actividades en contextos de la vida real, que ocurren en el seno de la CAP, pues “los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe... para impulsar la comprensión” (Stake, 1999, p. 42). Por este motivo, la investigación busca responder a la pregunta ¿cómo? para entender el desarrollo y las modalidades de las comunidades de estudio. Al cumplir las tres condiciones de “(a) se plantean preguntas del tipo “cómo” o “por qué”, (b) el investigador tiene poco control sobre los eventos, y (c) el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real” formuladas por Yin (2018), se puede inferir la idoneidad de la selección del estudio de caso como metodología de investigación. Por ello, con el objetivo de aportar solidez a la investigación, se han estudiado cuatro casos basados en el diseño de caso múltiple (Yin, 2018).

A continuación, la Figura 1 muestra el proceso del diseño metodológico de caso múltiple adaptado de Yin (2018):

**Figura 1**

*Diseño metodológico de caso múltiple*



*Nota:* Proceso del diseño metodológico de caso múltiple adaptado de Yin (2018).

En este diseño metodológico de caso múltiple se analizan cuatro casos y se toma como referencia el modelo presentado por Yin (2018). El diseño se inició con el desarrollo del marco teórico de la investigación, la identificación de cuatro escuelas públicas de Educación Básica Regular (EBR) en Perú y la elaboración del protocolo de recolección de información. Se procedió al estudio de campo mediante la observación de cuatro sesiones consecutivas de la CAP para cada caso y entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de cada caso. Luego de la observación de campo, se redactaron los informes individuales de cada caso. El análisis de los resultados permitió cruzar la información que aportaron al análisis transversal de los cuatro casos, a la discusión así

como a las conclusiones y al desarrollo de las implicancias para las políticas públicas. Finalmente, se concluyó con la redacción del informe final de la presente tesis.

### 3.3 Casos estudiados e informantes para la recolección de información

El contexto de desarrollo del plan de formación continua de docentes en ejercicio implementado por el Minedu es propicio para abordar la investigación en escuelas públicas de (EBR) en Perú. Para la viabilidad de la investigación, se seleccionaron cuatro casos con el apoyo de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Ministerio de Educación (Minedu), que desarrollaron el proyecto de asistencia técnica (Mentoría) en liderazgo pedagógico y gestión escolar para directivos de 536 escuelas del país focalizadas por sus bajos resultados en la evaluación censal de estudiantes (ECE) de 2018. A través del acompañamiento de mentores a los directivos, uno de los objetivos principales del programa es implementar y desarrollar la CAP en las escuelas focalizadas. Durante el año escolar 2020 y 2021, este programa se realizó de modo virtual debido al contexto sanitario por la COVID-19. El equipo central de este programa colaboró en la identificación de las escuelas de acuerdo con los criterios que se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Criterios para la selección de los casos*

<b>1</b>	<b>Escuelas del programa de mentoría de la DIF - Minedu 2019 o 2020</b>
<b>2</b>	Buena práctica (BBPP) en trabajo colaborativo e implementación de la CAP
<b>3</b>	Conectividad y reunión a través de Zoom, Meet, Jiitsi Meet o Webex
<b>4</b>	Reuniones periódicas entre 7 y 20 días de intervalo
<b>5</b>	Ubicación en cualquier región del Perú

6	Nivel educativo de primaria o secundaria
7	Focalización en las reuniones colegiadas de letras
8	Aceptación del directivo y docentes para la realización del estudio

*Nota.* Esta tabla muestra los criterios para la selección de la muestra.

Luego de aplicar los criterios de selección, en los que primaron el criterio 3 de conectividad y el criterio 8 de aceptación del directivo y de los docentes para participar en el presente estudio, se identificaron cuatro escuelas públicas en las ciudades de Trujillo, Sullana, Cusco y Pucallpa.

**Tabla 7**

*Características de los sujetos y de las escuelas seleccionadas*

	<i>Caso 1 CAP Trujillo</i>	<i>Caso 2 CAP Sullana</i>	<i>Caso 3 CAP Cusco</i>	<i>Caso 4 CAP Pucallpa</i>
<i>Nivel educativo</i>	Primaria	Secundaria	Primaria	Primaria
<i>Zona</i>	Zona urbana	Caserío	Zona urbana	Zona urbana
<i>Número de estudiantes en la I. E.</i>	1015 estudiantes de primaria y 857 de secundaria	651 estudiantes en tres niveles educativos	94 estudiantes de inicial y 310 de primaria	1498 estudiantes en toda la primaria
<i>Participantes de la CAP</i>	9 docentes de 1er. y 2do. grado	7 docentes de letras	14 docentes de primaria	16 docentes de 5to. y 6to. grado
	1 subdirectora	1 subdirectora	1 director	1 directora
	Edades: < 36 años > 51 años	Edades: < 35 años > 55 años	Edades: < 46 años > 63 años	Edades: < 48 años > 62 años
<i>Descripción de los participantes</i>	Sexo: M: 9 / H: 1	Sexo: M: 8	Sexo: M: 12 / H: 3	Sexo: M: 11 / H: 5 Tiempo de servicio:

Tiempo de servicio: < 10 años > 30 años	Tiempo de servicio: < 11 años > 32 años	Tiempo de servicio: < 20 años > 38 años	< 12 años > 38 años
---	---	---	------------------------

*Nota.* Esta tabla muestra las características de los sujetos y las instituciones educativas seleccionadas.

Los informantes, como fuentes de obtención de datos, fueron los docentes del área de comunicación del nivel de secundaria, los docentes de primaria que participaron en las reuniones de la CAP y los directivos de la escuela que lideraron el desarrollo de la comunidad con el objetivo de obtener información relevante, interna y representativa para el estudio: “al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado... cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 134).

### **3.4 Categorías e instrumentos para la recolección de información**

Al tratarse de una investigación cualitativa, se consideraron las categorías referidas a las comunidades de aprendizaje profesional y el docente práctico-reflexivo. Como subcategorías se incluyeron las actividades de la CAP, el desarrollo profesional del docente en la CAP y la práctica reflexiva de los docentes que participan en la CAP.

En la investigación cualitativa, el investigador y sus competencias comunicativas tienen importancia especial en su función de recolector de la información y tratamiento de la misma. Antes del inicio de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se revisó el proyecto educativo institucional (PEI) para situar el contexto de cada escuela y conocer el marco normativo de las actividades de la CAP.

Debido al estado de emergencia nacional por la crisis sanitaria del brote de la COVID-19 y al estar las escuelas de todo el país con suspensión de clases presenciales, la recolección de datos se efectuó de manera virtual. El trabajo de campo fue viable gracias al acceso a internet, pues “la inmediatez de Internet y de los espacios o entornos virtuales genera un gran potencial documental, observacional y conversacional” (Hernán-García et al., 2021, p. 3). Se usaron dos técnicas etnográficas, la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea, ya que “necesitamos orientar la etnografía hacia la netnografía o ciberetnografía, desde una visión crítica y rigurosa” (Hernán-García et al., 2021, p. 2). Se eligió la plataforma Zoom por ser la más utilizada en las escuelas. En cuanto al cronograma de recolección de datos, los dos primeros casos abarcaron los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2020. En los dos casos restantes, el trabajo de campo se realizó de mayo a julio de 2021. Las entrevistas se realizaron en el mismo periodo al cabo de cuatro observaciones participantes en cada caso.

La observación participante, como técnica etnográfica y en nuestro contexto de netnografía o ciberetnografía, tuvo como objetivo describir las actividades que implementa la CAP para desarrollar la formación de docentes prácticos reflexivos y a la vez identificar las estrategias de análisis de la práctica reflexiva. “Un investigador participante contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 128;). Es así que para explorar en profundidad las actividades de la CAP se participó en las reuniones formales e institucionalizadas de aprendizaje colaborativo de los docentes: “la observación participante... se lleva a cabo en escenarios naturales que reflejan la realidad de las experiencias vitales de los participantes con mayor exactitud de la que permiten escenarios de tipo más artificial” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 224). Se contó con un plan

personal de recolección de información basado en las orientaciones para la observación de campo en el estudio de casos y la lista de control propuestos por Stake (1999, p. 53), además de un registro de grabaciones audiovisuales de las observaciones y las entrevistas, que contribuyó a la fiabilidad de la información. Se cuidó la relación entre el investigador y los miembros de la escuela, lo que generó confianza en la comunicación para limitar la perturbación en sus rutinas de la escuela. Permanentemente, se recordó que la participación no incluía emitir ningún tipo de reporte o comentario alguno al Minedu, no se generó expectativas fuera del campo de estudio y se contextualizaron los resultados finales. Los casos fueron estudiados de manera consecutiva. Se contempló la frecuencia de la observación flexible, se respetaron los tiempos establecidos por las escuelas y los sujetos, y se dejó abierta la observación a la necesidad de recolección de datos (Flick, 2004; Goetz y LeCompte, 1988; Latorre et al., 1996; Pourtois y Desmet, 1992; Stake, 1999).

La entrevista individual semiestructurada se realizó con el objetivo, por un lado, de cruzar y ampliar información de la observación participante y, por otro lado, de profundizar el conocimiento de las vivencias y las percepciones de los docentes en la cotidianidad de la CAP, así como describir las actividades que desarrollan los docentes en la reflexión de su práctica profesional. Se contó con una guía de entrevista para facilitar las narraciones del desarrollo de las experiencias en la CAP, en la que se incluyeron elementos esenciales de las respuestas de los entrevistados, las reflexiones personales e información sobre el desarrollo de la entrevista acompañadas de registros audiovisuales. Los docentes y los directivos fueron entrevistados en videoconferencias, puesto que “...allow for an interview that closely resembles the natural back-and-forth of face-to-face communication, including verbal and nonverbal signals” [... permiten una entrevista que se asemeja mucho al vaivén natural de la comunicación cara a cara, incluidas las

señales verbales y no verbales] (Salmons, 2012, p. 2) para crear un ambiente de confianza lo más posible cercano a la entrevista presencial. El periodo de entrevistas tuvo lugar después de concluir las observaciones de las reuniones de la CAP para no influenciar el comportamiento de los docentes participantes y su finalidad fue complementar la recolección de información.

La triangulación metodológica se realizó entre los instrumentos para combinar los resultados, como los de la entrevista semiestructurada y la observación participante, y así fundamentar el conocimiento obtenido y la triangulación de los datos proporcionados por los informantes. Los instrumentos se integraron de manera consecutiva y complementaria. Las preguntas de la guía de entrevistas se adaptaron al contexto de educación remota (Flick, 2004; Goetz y LeCompte, 1988; Latorre et al., 1996; Stake, 1999).

En cuanto a los resultados del estudio, no se consideró la generalización, debido a que la investigación se sitúa en un contexto y sujetos de estudio específicos. No obstante, como refiere Yin (2018), la investigación a través de casos de estudio no busca una “generalización estadística” que infiera a partir de una muestra a un universo. La generalización, para el caso de estudio, se presenta como una “generalización analítica”, como la construcción de significado, dado que a partir de las categorías emergentes en el estudio y en contraste con la teoría, los resultados permitieron ilustrar las respuestas a las preguntas de investigación, no aplicables universalmente, ya que el caso no representa una muestra, pero generalizables a escuelas que tengan las mismas condiciones de implementación de comunidades de aprendizaje profesional, como los cuatro casos estudiados.

### 3.5 Criterios de calidad metodológica y ética de la investigación

En la presente investigación, se consideró a la reflexividad como criterio de calidad, por lo que se tomó posición y consciencia de los sesgos, valores y experiencias que se suelen verter en lo que se escribe: “How we write is a reflection of our own interpretation based on the cultural, social, gender, class, and personal politics that we bring to research” [La forma como escribimos es un reflejo de nuestra propia interpretación basada en la política cultural, social, de género, de clase y personal que aportamos a la investigación] (Creswell, 2013 p. 215). A través de la declaración transparente de las decisiones metodológicas y la práctica ética en toda la investigación, se tuvo especial cuidado de seguir un “proceso de auto vigilancia denominado subjetividad disciplinada por el que todas las fases de su actividad se someten a un cuestionamiento y reevaluación continuos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 224).

El informe se redactó de manera clara y detallada de acuerdo con la propuesta de Latorre et al. (1996) para cumplir los criterios de validez y credibilidad de la investigación: “a) el propósito del estudio; b) la selección de los participantes y/o escenarios; c) las personas específicas y escenarios estudiados; d) los procedimientos utilizados para la recogida y análisis de los datos; y e) los descubrimientos o resultados” (p. 213). Para la calidad y credibilidad de los resultados, se consideró la presentación de los mismos a los participantes del estudio: “...le renvoi, pour corroboration, aux acteurs concernés des hypothèses émises par le chercheur est un excellent moyen de contrôler la fiabilité des résultats et augmente aussi leur crédibilité (validité de signifiante)” [la devolución a los sujetos implicados –para que los corroboren– de las hipótesis hechas por el investigador constituye un medio excelente de controlar la fiabilidad de los resultados

y también aumenta su credibilidad (calidez de significancia)] (Pourtois y Desmet, 1992, p. 139). En dos casos, se pudo presentar a los entrevistados los resultados en una reunión posterior a las entrevistas para mantener así la autenticidad de la información (Flick, 2004; Valles, 2000). Debido a las actividades de las escuelas y de los docentes no fue posible presentar los resultados en las otras dos escuelas. De igual manera, se aseguró el criterio de credibilidad a través de la permanencia en el campo, como se presenta en la Tabla 8.

**Tabla 8.**

*Trabajo de campo*

	<i>Caso 1 CAP Trujillo</i>	<i>Caso 2 CAP Sullana</i>	<i>Caso 3 CAP Cusco</i>	<i>Caso 4 CAP Pucallpa</i>
<i>N.º de horas de observación</i>	12 horas	12 horas	10 horas	18 horas
<i>N.º de sesiones de CAP observadas</i>	5	5	4	4
<i>N.º de horas de entrevistas individuales</i>	11 horas	9 horas	12 horas	9 horas
<i>N.º de entrevistas individuales</i>	6	6	9	6

*Nota.* La tabla muestra la permanencia en el campo para las observaciones de la CAP y las entrevistas a docentes y directivos en cada caso estudiado.

Estos criterios también se aseguraron a través de la triangulación de técnicas e instrumentos de recolección de información a fin de mostrar en los resultados los hallazgos y las posibles discrepancias.

El uso de las diferentes fuentes de datos permitió observar las características de la CAP en momentos y actuaciones diferentes, lo que aportó información y comprensión de los resultados: “Para la triangulación de las fuentes de datos observamos si el fenómeno

o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (Stake, 1999, p. 98). Esa triangulación permitió cumplir el criterio de transferibilidad a través de la descripción detallada del contexto y de los sujetos de estudio. El registro audiovisual de las sesiones de observación y las transcripciones textuales de las reuniones y las entrevistas permitió cumplir el criterio de confirmación. Al contar con una asesora en la presente investigación, se garantizó el criterio de dependencia a través de la revisión del proceso de la investigación (Díaz, 2018; Latorre et al., 1996).

Para los criterios de ética, se siguieron las recomendaciones del reglamento de la PUCP y se adaptaron al contexto del caso. El protocolo de consentimiento informado se incluye en el Anexo 5. En cuanto al principio de respeto por las personas y la posibilidad de explorar en profundidad las CAP, antes del inicio del estudio, se realizó una reunión general. En ella, se hizo la presentación formal de la investigadora y del estudio con la finalidad de precisar a los docentes el carácter investigativo y deslindar todo tipo de acción que conlleve a presentar informes al Minedu. De esa manera, se contó con el consentimiento de los participantes para recolectar los datos de forma sincrónica y abierta (Salmons, 2012), ya que “The research is considered overt when the researcher makes his/her intentions and objectives known and obtains permission to observe a situation, i.e. the subjects are thus aware that they are being observed/studied” [la investigación se considera abierta cuando el investigador da a conocer sus intenciones y objetivos y obtiene permiso para observar una situación, es decir, los sujetos son así conscientes de que están siendo observados/estudiados] (Nørskov, S. V. y Rask, 2011, p. 6).

Respecto al principio de justicia e integridad científica, se presentaron los resultados del estudio a los participantes de dos casos, donde se resaltó la organización de la CAP guiada por el directivo, el desarrollo de la misma con roles asignados a los docentes participantes, el uso de preguntas reflexivas y los compromisos que asumieron en cada reunión que permitió a los docentes introducir cambios inmediatos en sus sesiones de aprendizaje. Se cuidó la confidencialidad de los datos en la difusión de los resultados y para ese efecto se codificó la información recolectada. El uso de la información recolectada se circunscribe exclusivamente para la presente investigación.

### **3.6 Instrumentos de la investigación y procesamiento de la información**

En esta sección, se presenta la elaboración y validación de instrumentos, así como el procesamiento de la información con ayuda del software Atlas.ti versión 9.

#### **3.6.1 Elaboración de los instrumentos**

En esta etapa del estudio, se diseñaron las guías de las entrevistas individuales semiestructuradas y la guía de observación participante. El proceso de elaboración de los instrumentos de recolección de información ha estado estrechamente ligado al desarrollo de la matriz de operacionalización de los objetivos de la presente investigación.

Ese proceso ha conllevado diversas sesiones de reflexión y revisión. La construcción de la matriz pasó por cuatro etapas. En la primera etapa, el objetivo principal fue comprender la complejidad de los elementos que componen la matriz de operacionalización como insumo para la elaboración de los instrumentos de recolección de información. En la primera versión se definieron cuatro objetivos iniciales. Se contemplaron seis subcategorías de estudio y tres instrumentos de recolección de información, como la guía de entrevista semiestructurada, la guía de observación participante y un cuestionario. Las preguntas elaboradas como insumo de los instrumentos se caracterizan por ser preguntas

cerradas. Luego del análisis respectivo, se tomaron decisiones metodológicas que permitieron avanzar en la construcción de la matriz. Esa reflexión estuvo acompañada de la lectura del paradigma interpretativo en la investigación cualitativa.

En la segunda etapa, se optó por retirar el cuestionario debido a que la información cuantitativa que se recolectaría no aportaría mayor explicación a la narrativa de los sujetos de la investigación. Las preguntas evolucionaron y se plantearon preguntas más abiertas con el objetivo de invitar a los informantes a la narración espontánea de las actividades de la CAP. “Dinámicamente, las preguntas tienen que ver con el “cómo” de una entrevista; deben de promover una interacción positiva, mantener el flujo de la conversación y estimular a los sujetos para que hablen sobre sus experiencias y sentimientos” (Kvale, 2001, p. 86). En esa versión, se estableció la importancia de recolectar datos sobre los informantes, por lo que se incluyó la sección de datos de caracterización. De igual manera, se incorporó un discurso de introducción para la presentación de la investigación por parte de la investigadora: “La entrevista se inicia con una introducción informativa en la que el entrevistador define la situación al sujeto, le cuenta brevemente el propósito del encuentro, el uso de una grabadora, etc.” (Kvale, 2011, p. 83) y dos preguntas de cierre final de la entrevista que invitan al informante a dar su opinión sobre el balance de las CAP y cómo evalúa su desarrollo en el futuro de su escuela. En octubre del 2019 se realizó la primera prueba piloto en la I. E. pública Gabriela Mistral del distrito de Jesús María. Esa escuela no formaba parte de los dos casos seleccionados inicialmente en la ciudad de Lima para el presente estudio. Se aplicó la guía de entrevista semiestructurada a un docente, un directivo y un coordinador de la CAP, así como la guía de observación participante en la reunión de la CAP del equipo de docentes de ciencias sociales.

En la tercera etapa, se analizó la primera prueba piloto en general, así como la entrevista realizada a la docente. Ese análisis permitió saber que las guías no fueron aplicadas de manera literal. La entrevistadora hizo preguntas espontáneas abiertas que ayudaron a la narración por parte del informante. Gracias al análisis de las entrevistas realizadas se procedió a reformular las guías de entrevistas donde se pudo agregar en la primera sección una pregunta para la identificación de la escuela, en la segunda sección se integraron dos preguntas por ser redundantes y en la tercera sección sobre la Práctica reflexiva se revisó la formulación de las preguntas para hacerlas más concretas.

En cuanto a la guía de observación participante, su formato inicial tenía una estructura que consideraba todos los indicadores. Esto hizo que en la prueba piloto, la estructura de la guía fuera rígida y no se logró trabajar con ese instrumento durante la observación. Se optó entonces por un cuaderno de campo para consignar de manera espontánea la información que fluye en cada reunión de la CAP. “Es importante en estas notas de campo, diferenciar los comentarios y el habla de los actores de la situación o institución estudiada del tipo de lenguaje técnico que utiliza el investigador” (Zapata, 2005, p. 149). De igual manera, ese análisis permitió redefinir la matriz de operacionalización y se preparó una segunda prueba piloto para aplicar la guía de entrevista modificada.

En la cuarta y última etapa se concluyó la matriz de operacionalización y en su aspecto formal se colocaron los indicadores de caracterización de los sujetos de la investigación fuera del cuadro general para visualizar mejor la coherencia de la estructura

general. Ese trabajo permitió contar con una versión final de las guías de entrevistas y de la observación participante.

Este proceso metodológico permitió, por un lado, progresar en la formación como investigadora educativa y a la vez contar con una matriz de operacionalización diferenciada por cada sujeto de investigación, como son los docentes, directivos y coordinadores de las comunidades de aprendizaje profesional.



**Tabla 9**  
*Matriz de operacionalización*

Pregunta principal	Pregunta específica	Objetivos	Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Unidad de análisis	Unidad de Observación	Instrumentos	PREGUNTAS		
Pregunta principal ¿Cómo se desarrolla una CAP como modalidad de desarrollo profesional de docentes prácticos reflexivos?	Pregunta específica 1 ¿Cuáles son las actividades que se desarrollan en una CAP para formar docentes práctico reflexivos?	Objetivo 1: Analizar las actividades que desarrolla la CAP orientada al desarrollo profesional de docentes reflexivos.	Las Comunidades de Aprendizaje Profesional CAP	Actividades de la CAP	Desarrollo de las reuniones	Las Comunidades de Aprendizaje profesional	Directivos, coordinador y docentes de la CAP	Guía de Observación participante y Guía de entrevista semi - estructurada	1. Cuénteme ¿Cómo se realizan las reuniones de la CAP? 1.1. ¿Qué tipo de temas sobre los aprendizajes son los que tratan en estas reuniones? ¿Cómo los eligen?, ¿Podría darme algún ejemplo? 1.2. ¿Cómo hacen el seguimiento de los aportes de los docentes en las reuniones?		
				Desarrollo profesional del docente en la CAP	Dimensión cognitiva: aprendizaje colaborativo				Docentes de la CAP	¿Cómo ha aprendido o actualizado sus conocimientos en estas reuniones?	
					Dimensión emocional: cultura de colaboración					¿Cómo aprende de las intervenciones de sus colegas en estas reuniones?	
					Dimensión reflexiva: toma de decisiones					¿Qué decisiones pedagógicas toma usted después de participar en estas reuniones? ¿Podría citar un ejemplo?	
					Dimensión pedagógica: prácticas pedagógicas					¿Cómo diseña su siguiente sesión de aprendizaje después de participar en estas reuniones?	
	Ventajas para el desarrollo profesional	¿Qué ventajas identifica para su desarrollo profesional?									
	Pregunta específica 2 ¿Cuál es el aporte de la CAP al desarrollo profesional de docentes práctico reflexivos?	Objetivo 2: Analizar el aporte de la CAP al desarrollo profesional de docentes prácticos reflexivos.	El docente práctico reflexivo	La práctica reflexiva	Reflexión sobre la práctica pedagógica			Reflexión sobre la práctica pedagógica	Docentes de la CAP	Guía de Observación participante y Guía de entrevista semi - estructurada	¿Cómo entiende usted reflexionar sobre la práctica pedagógica? ¿En qué momento lo hace?
					Importancia de la reflexión de la práctica pedagógica			¿Cómo las reuniones de la CAP lo ayudan a comprender una situación problemática de su práctica pedagógica en el aula?			
					Aporte de la investigación para la práctica reflexiva			¿De qué manera su participación en la CAP le ayuda a desarrollar la reflexión sobre su práctica pedagógica? ¿Cómo era antes y cómo es ahora?			
					Aporte de la práctica reflexiva al desarrollo profesional			¿Cómo usan los aportes teóricos en las reuniones para reflexionar sobre la práctica pedagógica?			
					Percepciones de la práctica reflexiva			¿Cómo se implica en su desarrollo profesional al asistir a estas reuniones de la CAP?			
								¿Cómo percibe la reflexión de su práctica pedagógica después de asistir a estas reuniones?			
Pregunta específica 3 ¿Qué percepción tienen los docentes de su participación e implicación en un CAP para su desarrollo profesional en relación a la práctica reflexiva?	Objetivo 3: Analizar la percepción de los docentes de una CAP en relación a la práctica reflexiva.										
Subcategoría	Instrumento	Indicadores			Preguntas						
Caracterización de los participantes de la CAP	Guía de entrevista semiestructurada	Nombre y edad			¿Podría darme sus datos completos, cuál es su nombre, cuántos años tiene?						
		Especialidad			¿Cuál es su especialidad?						
		Años de antigüedad en la carrera			¿Cuántos años de servicio tiene en la carrera?						
		Tipo de contrato			¿Qué tipo de contrato tiene en la escuela?						
		Tiempo de servicio en este colegio			¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?						
		Tiempo de participación en la CAP			Dentro de estas comunidades ¿desde cuándo asiste a estas reuniones?						

*Nota.* Esta tabla muestra las categorías y sub categorías de la matriz de operacionalización

### 3.6.2 Validación de los instrumentos

La validación de las guías de entrevistas semiestructuradas y la guía de observación participante se realizaron mediante dos pruebas piloto de manera presencial antes de la pandemia por la COVID-19 y una prueba piloto virtual durante la educación remota en el periodo de la pandemia.

En las dos primeras pruebas piloto, se contó con el apoyo de la Dirección de Gestión Escolar del Minedu, que ayudó a identificar una escuela que desarrollaba comunidades de aprendizaje en Lima, como fue la I. E. Gabriela Mistral en el distrito de Jesús María. En esa escuela, se aplicaron los instrumentos en una observación y tres entrevistas individuales. Se tuvo el acompañamiento de una antropóloga especialista en recolección de información en aula para el Minedu. Ese acompañamiento permitió mejorar *in situ* la técnica de recolección de información. La directora de la escuela facilitó el trabajo en cuanto a las condiciones materiales y coordinación de los horarios de los docentes para las entrevistas.

La segunda prueba piloto se realizó nuevamente en esta escuela y permitió consolidar la guía de entrevista individual semiestructurada. En esta validación, se pasó de las preguntas académicas del investigador a las preguntas abiertas del entrevistador con el objetivo principal de que el entrevistado entienda las preguntas y se logre así la narración de información esperada: “las preguntas deben ser fáciles de entender, cortas y desprovistas de lenguaje académico” (Kvale, 2011, p. 86). De igual manera, el número de preguntas fue reducido en algunos casos y sobre todo se contó con preguntas abiertas y la guía, que tuvo un formato más ordenado y estructurado basado en las subcategorías de análisis.

La prueba piloto validó el hecho de que es más útil y práctico en la técnica etnográfica contar con un cuaderno de campo para la observación participante que solo consigne en la primera parte los datos generales del desarrollo de la reunión, como fecha, hora y participantes. Como se ha presentado en la descripción de la elaboración de los instrumentos, las guías fueron evolucionando en su concepción gracias al trabajo de reflexión, que se plasmó en la matriz de operacionalización, y a la triangulación realizada en la primera prueba piloto.

Al inicio del 2020, en periodo de confinamiento por la crisis sanitaria de la COVID-19 y la educación de manera remota, se volvieron a validar los instrumentos por un medio virtual. De manera simultánea, las dos escuelas seleccionadas inicialmente para el trabajo de campo en Lima, comunicaron que no realizarían trabajo colegiado entre docentes por el momento y que declinaban su apoyo para la presente investigación. Esa respuesta condicionó el acercamiento al programa de ATGE de la DIF-Minedu, quienes nos apoyaron en la identificación de la escuela para la prueba piloto y las cuatro escuelas seleccionadas. La prueba piloto virtual ayudó a adaptar las preguntas al contexto de educación remota y conexión virtual.

Finalmente, se validaron las siguientes decisiones metodológicas: se realizó el trabajo de campo de manera virtual, se realizó la observación participante en las reuniones que implementaron la CAP, que contaban con una población promedio entre 8 y 10 docentes por institución educativa; se observó en primer lugar todas las reuniones de la CAP, luego se analizaron y posteriormente se hicieron las entrevistas individuales. Ese orden del trabajo de campo permitió comprender la información obtenida en un primer momento y realizar las entrevistas con mayor conocimiento sobre las interacciones entre

docentes y las actividades que realizan en las reuniones de la CAP. De igual manera, ese orden evitó influenciar el comportamiento de los docentes; se acordó realizar un máximo de dos entrevistas por sesión con el objetivo de mantenerse activo y atento a la narración de los entrevistados. La primera prueba piloto mostró que realizar tres entrevistas produce un agotamiento natural que limita hacer repreguntas. Se formularon repreguntas durante las entrevistas con el objetivo de cubrir lo más ampliamente posible la información y también para complementar nueva información. Al respecto, Kvale sugiere: "... que deje al juicio y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir" (2011, p. 85).

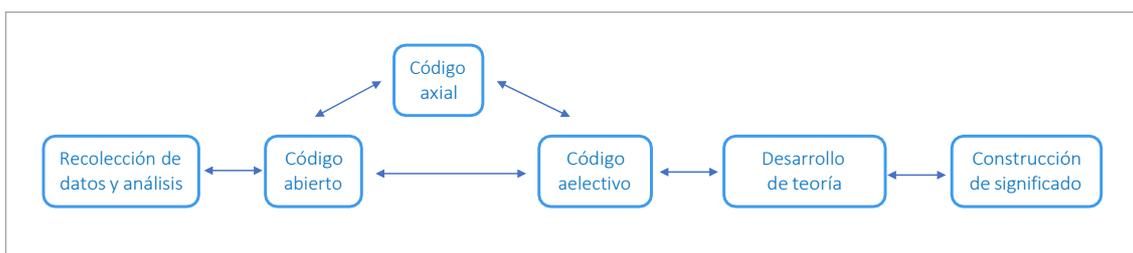
El análisis de las guías y de las condiciones de su aplicación permitieron contar con la versión final de los instrumentos de recolección de información, que se presenta en los anexos 1, 2, 3 y 4 del presente informe.

### **3.6.3 Procesamiento de la información**

Al tratarse de una investigación cualitativa que se posiciona desde el paradigma interpretativo, el método que se adoptó para el trabajo de codificación y análisis de la información fue el *grounded theory method* (GTM) o teoría informada por presentar "un enfoque sistemático para codificar y categorizar los datos a fin de generar teoría" (Williams y Moser, 2019, p. 46).

## Figura 2

### Proceso de codificación del GTM



*Nota.* Proceso de codificación adaptado de Williams y Moser, 2019.

El proceso de codificación permitió el análisis de los datos obtenidos de los informantes mediante el cuestionamiento de "lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen interactuando en el entorno de la investigación"(Williams y Moser, 2019, p. 46), y posibilitó finalizar el proceso con la generación de conocimiento sobre las actividades de las comunidades de aprendizaje profesional, el desarrollo profesional de los docentes prácticos reflexivos en estas comunidades y la percepción de los docentes sobre su práctica reflexiva.

En el proceso de codificación del GTM se observó que luego de la recolección de datos, el análisis de la información no fue un proceso lineal; más bien, se desarrolló a través de varias lecturas en los diferentes niveles de codificación. En ese sentido, Flick (2007) indica: "Estos procedimientos se deberían entender no como procedimientos claramente distinguibles ni como fases separadas temporalmente en el proceso. Por el contrario, son maneras diferentes de manejar material textual, entre las que el investigador se mueve de una a otra y que combina si es necesario" (p. 193).

## Primer nivel de análisis: codificación abierta

En el primer nivel del GTM, con el uso del software de apoyo Atlas.ti versión 9, se realizó el primer análisis de los datos. Previamente, cada documento recibió una codificación específica. Los códigos que correspondían al caso, tipo de documento y número de documento se representaron, por ejemplo, como C1OB1, que corresponde al caso uno y a la observación número uno. Otro ejemplo es EC2EN3, que corresponde al caso dos y a la entrevista número tres. De acuerdo con Flick (2007), se inicia con una lectura y análisis “línea por línea” (p. 195) del documento transcrito con el propósito de enfocarnos en el texto, en las oraciones o frases que fueron cobrando sentido desde una lógica inductiva y de esa manera se logra identificar un dominio temático expresado por conceptos. Williams y Moser (2019) señalan que son “Unidades de significado que clasifican expresiones (palabras sueltas, secuencias cortas de palabras) con el fin de adjuntar anotaciones y "conceptos"” (p. 48).

En ese nivel, cada uno de los conceptos identificados correspondieron a una cita textual y en muchos casos ocurrió que una misma cita textual podía ser atribuida a diferentes conceptos o dominios temáticos, como se muestra en el siguiente ejemplo:

**Figura 3**

*Codificación abierta - identificación de dominios temáticos*



*Nota.* Esta figura muestra un ejemplo de codificación abierta.

La gráfica muestra la codificación abierta con la identificación de varios dominios temáticos en una cita a través del análisis línea por línea del texto y procesados con el software Atlas.ti.

Se puede observar que en la cita del entrevistado, E2, se identifican siete conceptos relacionados con diferentes dominios temáticos que en ocasiones fueron señalados de manera intuitiva y en otras de manera explícita por palabras fuerza incluidas en el fragmento analizado, como en el caso de organizar la CAP o roles de la CAP que se presentan de manera recurrente o explícita en el fragmento.

Esta forma de análisis se aplicó a todo el tratamiento de la información y se contó con la facilidad de codificación que ofrece el programa informático Atlas.ti., lo que permitió el trabajo organizado y sistemático de cada fragmento de un conjunto de datos recolectados. Sin embargo, es importante precisar que en este trabajo de análisis informatizado es el investigador quien realiza la construcción de significado de la cita analizada (Williams y Moser, 2019).

El análisis de los datos pasó por varias lecturas a medida que se analizaba cada caso. Luego, en la etapa de análisis de cada caso se afinó el análisis y finalmente se consolidaron 112 códigos o conceptos con un total 13.968 frecuencias.

A continuación, la Tabla 10 presenta los conceptos y su frecuencia.

**Tabla 10.**

*Frecuencia de conceptos con la codificación abierta elaborada a partir del reporte de Atlas.ti*

Concepto	F	Concepto	F	Concepto	F	Concepto	F
● acuerdos de la cap	288	● asumir postura	244	● DPR: planificar su práctica pedagógica	6	● INT: contacto visual	10
● AE: confianza	144	● autorreflexión - diagnóstico	230	● DPR: ser consciente de su práctica pedagógica	32	● INT: control	148
● AE: reconocimiento	60	● compartir experiencia	258	● estrategias para aprender en la CAP	337	● INT: críticas directas	100
● AE: seguridad	54	● construcción colectiva	60	● Estrategias para aprender en la CAP: trabajo en grupo	82	● INT: diálogo	16
● Agenda del día	141	● contextualizar la práctica pedagógica	122	● experto externo	32	● INT: dinámica grupal	206
● Apoyo emocional	76	● coordinación técnica-pedagógica	86	● Explicación - reflexión	272	● INT: dinámica grupal: conocerse	48
● Aprender - autoformación	212	● cultura de colaboración	50	● Explicación desde su experiencia en aula	368	● INT: escucha activa	10
● aprender - investigar	110	● Dar instrucciones	132	● Explicación desde su experiencia en aula: responsabilidad de AeC	0	● INT: Estímulos	315
● aprender en la CAP	454	● definir práctica reflexiva	49	● fortalecimiento docente	176	● INT: llamada de atención	49
● aprender en la cap: aprendizaje postergado	8	● docente como referente	136	● fortalecimiento docente: acompañamiento	12	● INT: presencia en sala	61
● aprender en la CAP: aprendizaje utilitario	409	● docente evalúa desempeño docente	75	● fortalecimiento docente: atender el aula	70	● INT: respeto	8
● aprender en la CAP: modelado	130	● DPR: evaluar su práctica pedagógica	38	● fortalecimiento docente: monitoreo	55	● interacción relaciones interpersonales	350
● aprender en la CAP: saberes previos	46	● DPR: identificar necesidades de mejora en la práctica pedagógica	22	● identificación de problema ligado a aprendizajes de estudiantes	80	● liderazgo pedagógico	64
● aprendizaje colaborativo	366	● DPR: medir logros en su práctica pedagógica	18	● importancia práctica reflexiva	28	● LP: invitar a la reflexión	130
● LP: invitar a participar	247	● modelado: juego de roles	16	● pasar de teoría a practica	134	● Roles en la CAP	128
● LP: líder presente	44	● ORG CAP: taller	164	● permiso para participar	22	● Roles en la CAP: docentes	20
● LP: rol de guía	174	● ORG. CAP: duración	10	● pregunta reflexiva	254	● Secuencia de la reunión	2
● LP: rol motivacional	24	● ORG. CAP: participantes	96	● preguntas de invitación a participar	191	● Seguimiento de acuerdos	31
● LP: rol pedagógico	184	● ORG. CAP: progresión	30	● preguntas de verificación	148	● Soporte tecnológico	128

● LP: rol protagonista	140	● ORG. CAP: frecuencia	39	● preguntas descriptivas	132	● ST: conectividad	58
● LP: rol técnico	603	● organizar CAP	524	● preguntas múltiples	34	● ST: dominio tics	22
● LP: rol técnico: diagnóstico	54	● participación concisa	189	● presentación - explicación	28	● ST: tics	204
● LP: rol técnico: evaluación DD	122	● participación de respuesta a pregunta	243	● reflexión a partir uso de fuentes	8	● TC: uso datos	90
● LP: rol técnico: impreciso	64	● participación dirigida	258	● reflexión en la práctica	18	● tema de la CAP	220
● LP: rol técnico: saturación de preguntas	6	● participación indirecta	2	● reflexión personal	122	● uf: lectura	76
● mejora en la práctica pedagógica	122	● participación por ciclos	15	● reflexión sobre la práctica	188	● uso de evidencias de aprendizaje	154
● mención a CAP	195	● participación tímida	18	● reglas en la red	24	● uso de fuentes	196
● modelado	18	● participación voluntaria	378	● resolver problemas	92	● ventajas de la CAP	182

*Nota.* Esta tabla muestra la frecuencia de cada concepto en la codificación abierta

En este proceso de relectura también se identificó la necesidad de una subcodificación de los datos para especificar o precisar el concepto atribuido como indicador a un fragmento. A continuación, la Tabla 11 presenta la identificación de los subindicadores identificados.

**Tabla 11**

*Frecuencia de subcódigos con la codificación abierta elaborada a partir del reporte de Atlas.ti.*

Código y sub código	Concepto	F	Código y sub código	Concepto	F	Código y sub código	Concepto	F
código	● <b>Apoyo emocional</b>	76	código	● <b>Definir práctica reflexiva</b>	49	código	● <b>Interacción relaciones interpersonales</b>	350
sub-código	● <b>AE: confianza</b>	144	sub-código	● <b>DPR: evaluar su práctica pedagógica</b>	38	sub-código	● <b>INT: contacto visual</b>	10
	● <b>AE: reconocimiento</b>	60		● <b>DPR: identificar necesidades de mejora en la práctica pedagógica</b>	22		● <b>INT: control</b>	148
	● <b>AE: seguridad</b>	54		● <b>DPR: medir logros en su práctica pedagógica</b>	18		● <b>INT: críticas directas</b>	100
código	● <b>Aprender en la CAP</b>	454	sub-código	● <b>DPR: planificar su práctica pedagógica</b>	6	sub-código	● <b>INT: diálogo gr=8</b>	16
sub-código	● <b>Aprender - autoformación</b>	212		● <b>DPR: ser consciente de su práctica pedagógica</b>	32		● <b>INT: dinámica grupal</b>	206
	● <b>Aprender - investigar</b>	110		● <b>Fortalecimiento docente</b>	176		● <b>INT: dinámica grupal: conocerse</b>	48
	● <b>Aprender en la CAP: aprendizaje postergado</b>	8	● <b>Fortalecimiento docente: acompañamiento</b>	12	● <b>INT: escucha activa</b>	10		
	● <b>Aprender en la CAP: aprendizaje utilitario</b>	409	● <b>Fortalecimiento docente: atender el aula</b>	70	● <b>INT: estímulos</b>	315		
	● <b>Aprender en la CAP: modelado</b>	130	● <b>Fortalecimiento docente: monitoreo</b>	55	● <b>INT: llamada de atención</b>	49		
	● <b>Aprender en la CAP: saberes previos</b>	46			● <b>INT: presencia en sala</b>	61		
						● <b>INT: respeto</b>	8	

código	● <b>Liderazgo pedagógico</b>	64	código	● <b>modelado</b>	18	código	● <b>Roles en la CAP</b>	128
sub-código	● <b>LP: invitar a la reflexión</b>	130	sub-código	● <b>modelado: juego de roles</b>	16	sub-código	● <b>roles en la CAP: docentes</b>	20
	● <b>LP: invitar a participar</b>	247	código	● <b>Organizar CAP</b>	524	código	● <b>Tema de la CAP</b>	220
	● <b>LP: líder presente</b>	44	sub-código	● <b>Org CAP: taller</b>	164	sub-código	● <b>TC: uso datos</b>	90
	● <b>LP: rol de guía</b>	174		● <b>Org. CAP: duración</b>	10	código	● <b>Uso de fuentes</b>	196
	● <b>LP: rol motivacional</b>	24		● <b>Org. CAP: participantes</b>	96	sub-código	● <b>UF: lectura</b>	76

● LP: rol pedagógico	184		● Org. CAP: progresión	30
● LP: rol protagónico	140		● Org. CAP: frecuencia	39
● LP: rol técnico	603	código	● Soporte tecnológico	128
● LP: rol técnico: diagnóstico	54	sub- código	● ST: conectividad	58
● LP: rol técnico: evauación desempeño docente	122		● ST: dominio tics	22
● LP: rol técnico: impreciso	64		● ST: tics	204
● LP: rol técnico: saturación de preguntas	6			

*Nota.* Esta tabla muestra los sub códigos creados en la codificación abierta.

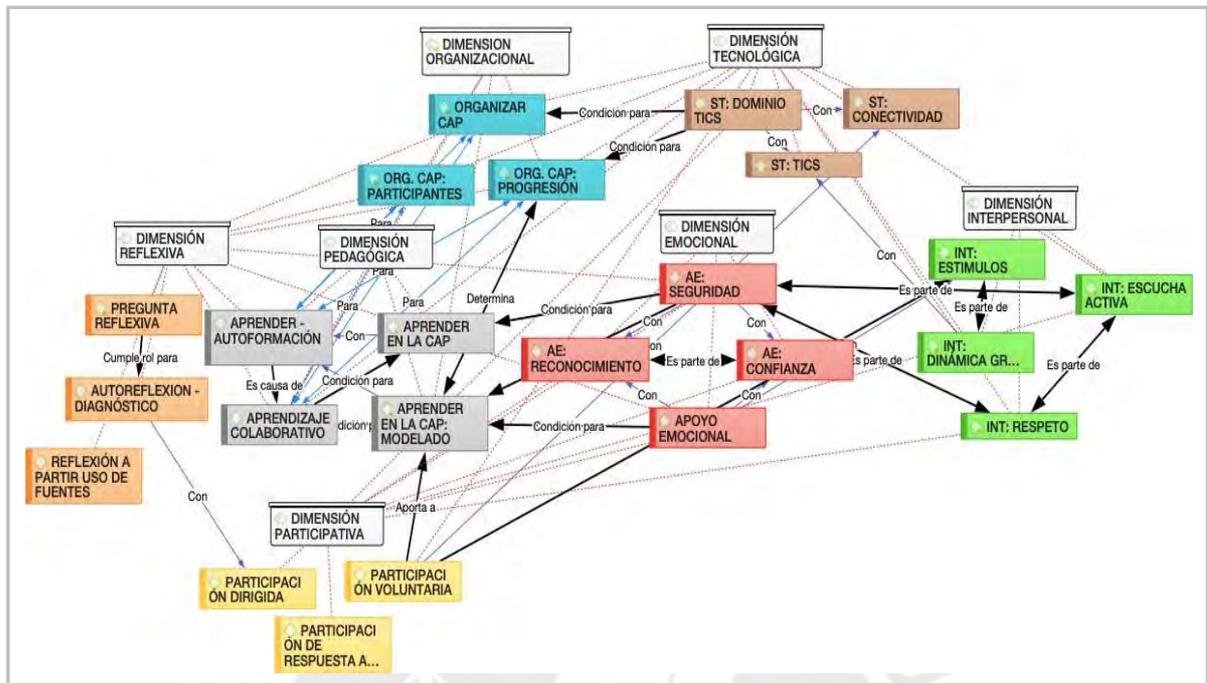
Como se aprecia en la Tabla 11, los subcódigos tienen las iniciales del código seguido de dos puntos y el concepto identificado. La tabla presenta 52 subcódigos identificados asociados a 12 códigos. Los códigos emergentes con mayor frecuencia fueron aprender en la CAP, la interacción de relaciones interpersonales y el liderazgo pedagógico.

### Segundo nivel de análisis: codificación axial

Una vez concluida la codificación abierta, se hizo la categorización de los códigos identificados con el propósito de conocer las categorías temáticas “influenciadoras” (Williams y Moser, 2019). Este proceso de categorización se conoce como codificación axial y corresponde al segundo nivel de análisis de los datos recolectados. En este nivel, se identificaron nueve categorías. La identificación se logró a través de un proceso inductivo y deductivo (Williams y Moser, 2019), como se aprecia en la Figura 4.

**Figura 4**

*Codificación axial*



Nota, Codificación axial con nueve categorías identificadas como dimensiones de los conceptos identificados, realizada con el software Atlas.ti

La Figura 4 muestra la organización de códigos y categorías. Con el programa Atlas.ti se identificaron mediante colores los conceptos asociados a determinada dimensión. Las dimensiones interpersonal y tecnológica emergieron a partir del análisis de datos, mientras que las otras dimensiones fueron adaptadas de la propuesta de Leclerc et al. (2013). En la Figura 4, se aprecia una línea punteada de color rojo que indica que un mismo código también puede formar parte de otra categoría. De esta manera, se ve que el análisis de la información es un proceso dinámico que permite relacionar la información y que se logró tras varias lecturas que ayudaron a organizar los datos y afinar el análisis.

### **Tercer nivel de análisis: codificación selectiva**

En el tercer nivel de análisis de datos, se trabajó a partir de la codificación axial del segundo nivel de análisis. Sin embargo, fue necesario en algunos casos revisar la codificación abierta para afinar la identificación de conceptos o dominios temáticos. En este nivel de codificación, el análisis se volvió interactivo y a partir de los hallazgos se establecieron “grados de causalidad o de previsibilidad” (Williams y Moser, 2019). Se inició un proceso para establecer relaciones entre las categorías con el propósito de desarrollar la teoría y lograr finalmente la construcción de significado. Como menciona Flick (2007): “El propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren. De esta manera se elabora o formula el relato del caso” (p. 198).

En este nivel de análisis, con el programa Atlas.ti se elaboró una red a partir de la selección de categorías y de códigos con la finalidad de establecer relaciones entre ellos. Para ello, fue necesario identificar el vínculo que las categorías desarrollan entre sí, lo que permitió determinar la relación y atribuirla. A continuación, en la Tabla 12 se presentan las relaciones que se establecieron entre las categorías en la red de codificación selectiva.

**Tabla 12***Nombre y nombre corto de las relaciones creadas entre categorías*

<b>Nombre</b>	<b>Nombre corto</b>
Aporta a	AA
Aprendizaje entre pares	AP
Con	C
Condición para	CP
Cumple el rol para	CR
Decide	D
Desconexión	DS
Determina	DT
Es	ES
Es resultado de	ER
Estrategia	EST
Para	P
Requisito	RQ

*Nota.* Esta tabla muestra los nombres cortos y símbolos creados en las relaciones entre categorías, elaborada a partir del reporte de Atlas.ti.

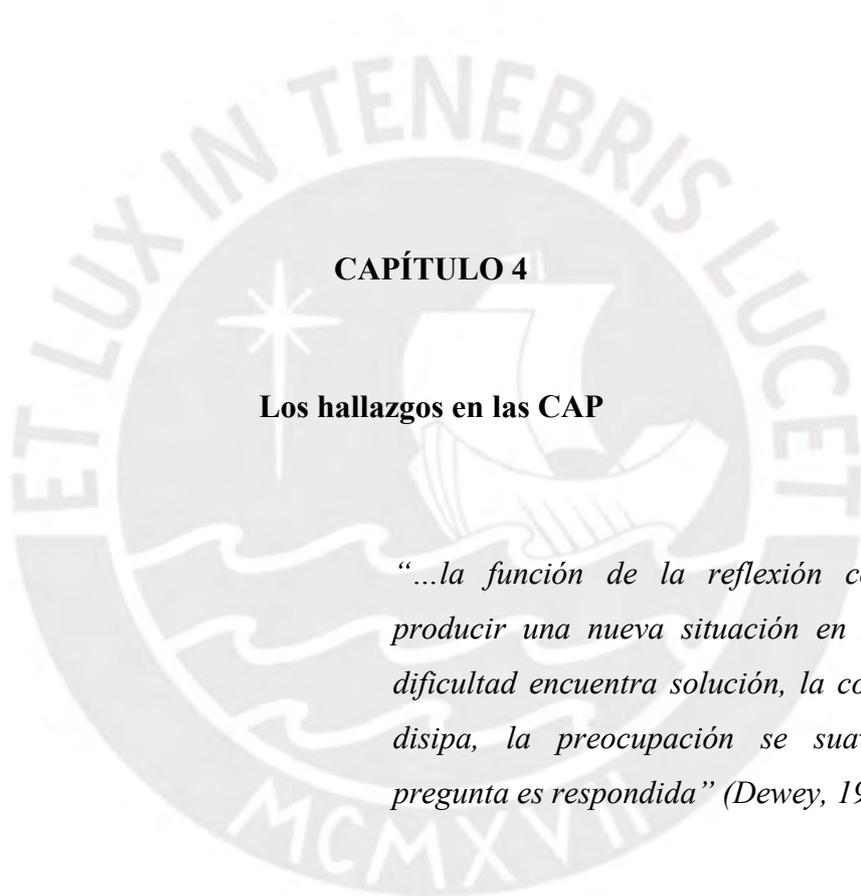
El trabajo de codificación selectiva facilitó el trabajo de abstracción y construcción de significado, pues permitió identificar las categorías relacionadas con cada dimensión de la CAP y realizar el análisis transversal de los cuatro casos, así como la discusión de los principales resultados de esta investigación.

### **3.7 Reflexiones finales sobre la metodología**

La primera reflexión sobre la metodología a la que se arribó en la presente investigación se relaciona con el contexto de crisis sanitaria. La recolección de datos se presentó en el momento que el Estado peruano cerró las escuelas por la COVID-19 y planteó a las pocas semanas la enseñanza remota. En ese contexto se replanteó la recolección de datos y gracias a las técnicas de ciberetnografía se pudo llegar a cuatro escuelas diferentes en cuatro ciudades ubicadas en la costa, sierra y selva del Perú. La

virtualidad ofreció la oportunidad de explorar en espacios fuera del contexto capitalino y conocer de manera directa nuevas realidades educativas. Se concluye que la virtualidad ofrece nuevas maneras y espacios de investigación, de forma sostenible en el tiempo, fuera del lugar de residencia del investigador, en especial para estudiantes de doctorado que tengan una actividad profesional o situaciones personales que limiten trasladarse a otra ciudad. Sin embargo, es importante considerar las limitaciones de la ciberetnografía en cuanto a la riqueza de la observación de las interacciones personales entre docentes y directivos en el espacio físico de un aula.

La segunda reflexión es la facilidad de la Grounded Theory Method (GTM) para el análisis de la información y contar con el soporte del software Atlas.ti para organizar y analizar la información. La investigación cualitativa busca comprender un fenómeno en su contexto real y cuestionar el cómo de un fenómeno. En ese sentido, la GTM permitió analizar los datos en un va y vienen constante, y poder revisar nuevamente un caso a la luz de nueva información que iba siendo develada en el avance de la investigación. En cuanto al Atlas.ti, la ventaja principal ha sido la construcción de redes en las que se pueden establecer las conexiones y relaciones entre los diferentes conceptos hallados y de manera visual contribuir a dar sentido y mejorar la comprensión de las particularidades de cada caso.



## CAPÍTULO 4

### Los hallazgos en las CAP

*“...la función de la reflexión consiste en producir una nueva situación en la cual la dificultad encuentra solución, la confusión se disipa, la preocupación se suaviza y la pregunta es respondida” (Dewey, 1989, p.50).*

Se presentan los hallazgos de cada uno de los cuatro casos estudiados ubicados en cuatro escuelas en las ciudades de Trujillo, Sullana, Cusco y Pucallpa. Estas escuelas fueron focalizadas por sus bajos resultados en la prueba ECE del 2018 y contaron con el apoyo del programa ATGE de la DIF - Minedu.

Al ser la CAP un fenómeno que se desarrolla en un contexto real, la presente investigación cualitativa se posiciona desde el paradigma interpretativo para abordar de manera holística el estudio de las comunidades de aprendizaje profesional y a través de técnicas ciberetnográficas “analizar sus particularidades temporales y locales a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). Es así que se presenta la exploración realizada dentro de las CAP, sus actividades, la participación de los docentes en su formación continua en la escuela así como la manera de realizar la práctica reflexiva, y finalmente sus vivencias y visiones desde dentro de las CAP.

La estructura de presentación de cada caso no es estándar, más bien responde al trabajo de codificación y análisis de la información basada en el *grounded theory method* (GTM) o teoría informada con ayuda del software Atlas.ti versión 9 que contribuyó al análisis transversal y a la discusión del presente informe de tesis. A pesar de que los hallazgos presentan las dimensiones de la CAP, cada caso tiene su propia estructura basada en los discursos de los sujetos de cada CAP, recolectados en las observaciones de las reuniones y en las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos de las cuatro escuelas, y plasmados en las citas textuales que aportan identidad propia a cada caso estudiado.

Esta sección del informe de tesis permite cumplir los criterios de validez y credibilidad de esta investigación (Latorre et al., 1996), que también han sido asegurados a través de la triangulación de técnicas e instrumentos de recolección de la información que posibilitan presentar los hallazgos.

## **4.1 Caso 1: La CAP Trujillo**

A continuación, se presenta la descripción del primer caso estudiado, denominado Caso 1: La CAP Trujillo que se desarrolla en la I. E. 80821 César Vallejo, ubicada en la ciudad de Trujillo. La presentación de estos resultados corresponde a las expresiones textuales de los docentes y de la subdirectora durante la recolección de datos en el segundo semestre del 2020. Los hallazgos de este caso están organizados en diez temas y un resumen final del caso.

### **4.1.1 Caracterización del caso 1: La CAP Trujillo**

El caso 1 presenta a la CAP de la Institución Educativa (I. E.) 80821 César Vallejo, ubicada en Santiago Mariños 1650, sector Bellavista, distrito de La Esperanza, provincia de Trujillo, departamento de La Libertad. El Proyecto Educativo Institucional de la I. E declara en su reseña histórica que la institución fue creada el 8 de mayo de 1968 como Escuela Mixta N° 2525, que en los dos primeros años funcionó en la casa de una vecina, Doña Asunción Sánchez de Vásquez, en el jirón Páez, cuadra 12. Posteriormente, gracias a la gestión de la directora, se logró construir 6 aulas de adobe, las que posteriormente pasaron a albergar el actual Jardín de Infancia N° 1575.

En el año 2020, la I. E. se encuentra en una zona urbana y el Proyecto Educativo Institucional, documento de gestión de la escuela, presenta su contexto socioeconómico, en el que se indica que la I. E. cuenta con 1200 familias aproximadamente, cuya principal actividad económica es el comercio formal e informal, así como la construcción.

La I. E. 80821 César Vallejo posee local propio con infraestructura básica. En el 2020, atiende a 1015 alumnos en el nivel de primaria y 857 alumnos en el nivel de secundaria. Cuenta con 29 secciones en el nivel primario, que son atendidas por 35 docentes de los cuales 31 son nombrados; en el nivel secundario cuenta con 27 secciones atendidas por 45 docentes de los cuales 32 son nombrados. Estos dos niveles funcionan en dos horarios, la primaria en el turno de la mañana y la secundaria en el de la tarde.

El nivel secundario comprende la educación técnica, que imparte talleres de mecánica de producción, carpintería, zapatería, industria del vestido, industria alimentaria, electricidad, electrónica, computación, artesanía y cosmetología. La institución educativa cuenta con el apoyo de la Policía Nacional, que resguarda el exterior de la I. E. en los horarios de ingreso y salida de los estudiantes y les ofrece charlas sobre prevención de la violencia.

Asimismo, la I. E. dispone de un centro de salud cercano, que ofrece servicios de odontología, nutrición y psicología a los estudiantes. Cuenta con el apoyo de organizaciones internas, como la Asociación de Padres de Familia, APAFA, y del Consejo Educativo Institucional, CONEI, como organismo de participación, concertación y vigilancia ciudadana para una gestión escolar orientada a la transparencia, ética y convivencia democrática. Además, tienen el apoyo del programa de alimentación Qaly Warma destinado a los estudiantes.

La directora se encarga de la labor administrativa y pedagógica, mientras que la subdirectora tiene a su cargo el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, así como la asesoría pedagógica a los docentes. El acompañamiento pedagógico tiene

como objetivo el trabajo con los docentes en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La CAP en esta escuela se desarrolla desde el segundo semestre del año 2019, cuando empezó el Programa de Asistencia Técnica (Mentoría) para directivos, por parte de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar - DIF del Ministerio de Educación del Perú (Minedu). En primaria, se cuenta con una CAP para el primer y segundo grado, mientras en la secundaria se trabaja por áreas curriculares y se cuenta con los colegiados de letras y colegiados de ciencias que reúne a los docentes de cada especialidad. En las sesiones de la CAP de primaria, coordinadas por la subdirectora, participan los diez docentes encargados del primer y segundo grado de primaria.

La CAP trabaja con el primer y segundo de primaria en razón de los bajos resultados obtenidos por la institución educativa en las pruebas de la evaluación censal de estudiantes (ECE) del 2018; obtuvieron 19% satisfactorio en matemáticas y 24% satisfactorio en comunicación (Plan Anual de Trabajo 2020). Estos resultados identificaron a la E. I. como institución educativa focalizada por el Minedu y por tal motivo participa en el Programa de Asistencia Técnica (Mentoría) de la DIF del Minedu.

La CAP de primaria se reúne semanalmente o cada quince días en caso de alguna actividad interna de la escuela. Los docentes participantes tienen a su cargo las aulas de primer y segundo grado. Las reuniones se desarrollan fuera del horario de clase y no forman parte de la carga lectiva del docente, a diferencia de los docentes de secundaria. Por lo general, las sesiones comienzan a las 6 p. m., salvo en algunos casos en que, por razones de organización interna, inician a las 8 pm. Las reuniones son convocadas por la subdirectora por correo electrónico con recordatorios a través del WhatsApp. Durante la

educación remota, estas sesiones se realizan a través de la plataforma Zoom y se mantienen las características de organización y convocación de la educación presencial.

La I. E. 80821 César Vallejo fue incluida en el grupo de escuelas para ser atendidas por el Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), conocida como Mentoría, de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La ATGE, a través de la mentoría al directivo brindada por asistentes técnicos especializados conocidos como mentores, atendió a los directivos cuyas II. EE. tenían menores resultados en la prueba ECE del 2018 y, por ende, necesitaban fortalecimiento en sus capacidades de liderazgo pedagógico efectivo. Este programa se enfocó en tres pilares, como son la planificación institucional, el acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica, y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. En esta escuela, la ATGE empezó a inicios del año 2020, continuó a lo largo de todo el año en modo virtual y concluyó, también en modo virtual, en agosto del año 2021.

#### **4.1.2 Las reuniones pedagógicas en la CAP Trujillo**

En la institución educativa, la CAP Trujillo tiene una organización orientada por el Programa de Mentoría de la DIF del Minedu. En el año 2020, este programa se implementó en la escuela y la subdirectora recibió "... el asesoramiento con la mentora quien ha ido guiando los pasos... que seguir para poder ir implementando lo de comunidades de aprendizaje" (C1EN1 - 9:2, 39). Antes de la asistencia técnica, la escuela tenía diferentes tipos de reuniones para los docentes, como capacitaciones o acompañamientos, pero recién en el primer semestre del 2020 se inició el trabajo en comunidades de aprendizaje profesional.

Debido a la suspensión de clases presenciales en el Perú, como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, la escuela implementó la educación remota, la CAP se realizó a través de la plataforma virtual Zoom y la subdirectora mantuvo comunicación con los docentes a través del WhatsApp. En la CAP de primaria, los docentes no tienen un horario para las reuniones dentro de su jornada laboral, por lo tanto, la CAP se realiza fuera del horario formal a partir de las seis de la tarde.

La coordinación y conducción de la CAP está a cargo de la subdirectora, quien comparte roles con otros docentes que participan como moderadores y redactores. Los docentes también asumen el rol de conducción y alternan roles de responsabilidad en las sesiones. En una reunión observada durante la recolección de datos, la subdirectora anunció como coordinador de esa reunión a un docente, que condujo toda la sesión. El rol de redactora es asumido por una docente, que se encarga de tomar notas de los acuerdos de la reunión. El tercer rol es el de moderador, quien articula las interacciones de los participantes a lo largo de la reunión y vigila que se cumplan los tiempos establecidos en cada bloque, con el fin de cumplir los objetivos de la sesión.

En las interacciones de los miembros, es interesante observar que los docentes y la subdirectora tienen un tiempo similar para el uso de la palabra, es decir, no hay monólogos largos ni se asigna mayor tiempo a las intervenciones de la subdirectora por ser una autoridad. Esta democratización en el uso del tiempo en la CAP permite mayores interacciones entre los participantes y para ello el rol del moderador es fundamental.

En cuanto a la organización de las reuniones, la CAP se desarrolla en tres bloques con una estructura definida; como se presenta a continuación en la Tabla 13.

**Tabla 13**

*Organización en bloques de la CAP Trujillo*

Bloques	Temática	Cita
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida</li> </ul>	<p>“queridos colegas de primero y segundo grado, bienvenidos a la cuarta reunión de comunidades de aprendizaje profesional” (C1OB4 - 7:2, 36).</p>
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica motivacional</li> </ul>	<p>“... antes de empezar una reunión, de repente... considerar el compartir una experiencia bonita que te pasó ... como que nos motiva todos empezar, una manera de olvidar todos, desestresarnos...” (C1EN2 - 6:126, 184).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda del día</li> </ul>	<p>“Muy bien, después de haber realizado nuestra dinámica de presentación, vamos a exponer la agenda del día de hoy” (C1OB2 - 3:13, 81).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los responsables de la CAP</li> </ul>	<p>“Hay una organización, hay un equipo responsable...” (C1EN1- 9:24, 115).  “la presentación de los responsables de la CAP; coordinadora..., redactora..., moderadora...” (C1OB1- 2:8, 45 – 48).  “A continuación, voy a dar pase al coordinador de esta reunión, al profesor...” (C1OB5- 8:5, 39 – 40).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Función de los responsables de la CAP</li> </ul>	<p>“Nuestra redactora va tomando nota de la participación de los maestros” (C1OB1 - 2:334, 268).  “... la moderadora, que es la que nos va a ceder la palabra, y está viendo que se cumplan los tiempos, sobre todo en las intervenciones de los docentes” (C1EN3- 5:27, 63).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de netiquetas</li> </ul>	<p>“la primera: mantener nuestros micrófonos apagados cuando otro participa, o sea... es decir, estar en silencio para escuchar con atención; también tener la cámara encendida, “... que es la segunda netiqueta, la tercera es utilizar las herramientas tecnológicas propuestas. En este caso, tenemos el ícono del Padlet y, por último, la netiqueta de levantar la mano para poder participar” (C1OB1- 2:501, 52 – 53).</p>
		<p>“A continuación, tenemos el bloque 2, que viene hacer la presentación de la experiencia de aprendizaje; luego, tendremos la</p>

Bloque 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de experiencias de aprendizaje</li> <li>• Análisis de evidencias de aprendizaje</li> <li>• Diálogo reflexivo</li> </ul>	<p>presentación de la evidencia de aprendizajes de los estudiantes de primer y segundo grado, y, por último, tendremos un diálogo reflexivo sobre el proceso de retroalimentación, según la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson” (C1OB3- 1:20, 85).</p> <p>“Para ello, cada docente tiene un tiempo de cinco minutos para explicar el proceso de su evidencia...” (C1OB3- 1:57, 126).</p>
Bloque 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdos de la CAP</li> </ul>	<p>“El bloque tres, que tiene un espacio de 20 minutos, se considera ... los acuerdos a tomar en cuenta como parte de las tareas del CAP” (C1OB1- 2:18, 49).</p>

*Nota.* La Tabla muestra la organización de la CAP Trujillo acompañada de citas textuales.

Como se desprende de la Tabla 13, la organización de la CAP Trujillo comienza con un bloque introductorio dedicado a la bienvenida de los participantes. La subdirectora inicia la reunión con un ritual religioso, en el que pide bendecir la reunión y a los asistentes. Seguidamente, se desarrolla una dinámica grupal para generar un vínculo entre los asistentes y favorecer la participación activa de todos los miembros durante la reunión. La dinámica motivacional se realiza mediante aplicaciones tecnológicas, como Kahoot, Padlet o Jamboard. Para esto, el docente es guiado en el uso de las TIC y a medida que se va desarrollando la actividad, se le da indicaciones precisas sobre cómo hacerlo.

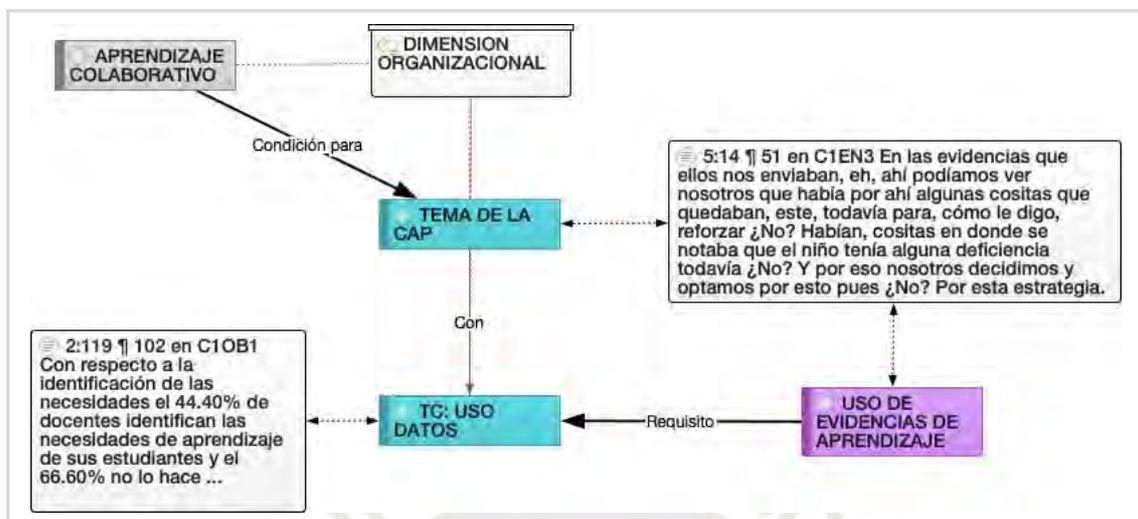
En este bloque, también se presentan las netiquetas o reglas de interacción durante la reunión virtual, las que constituyen para los maestros una nueva forma de relacionarse en la escuela. Estas reglas son aceptadas por todos los participantes y permiten una comunicación ordenada y cordial en toda la reunión de la CAP. Una docente manifestó que: “... ahora en estos tiempos tan difíciles... ha demorado que nos acostumbremos, porque nos gustaba el mirarnos, el dar una sonrisa, darnos prácticamente un saludo, un abrazo... Este, lo hacemos prácticamente mediante Zoom” (C1EN5 - 10:2, 53).

Frente a la situación de confinamiento por la pandemia y ante las nuevas formas de aprendizaje para los docentes a través de la CAP, además de las reuniones virtuales y fuera de horario, el rol motivacional de la subdirectora ha sido determinante para crear en la escuela el espacio de diálogo con confianza, de encuentro, de aprendizaje y de convivencia entre todos los docentes participantes. En este rol motivacional, la subdirectora mantuvo comunicación serena, cordial y permanente con los docentes “a través de WhatsApp en la cual... envió siempre mensajes, o les llamo por teléfono, con ese entusiasmo de contagiar, de... continuar... y con esas ganas de que vamos a hacer que nuestros estudiantes mejoren sus aprendizajes”. (C1EN1 - 9:35, 139).

Claro, al inicio, no es fácil estar frente a una pantalla, es mucho mejor tener unas reuniones de manera física con ellos, había un poco de timidez ¿No? Un poco querían activar su micrófono para poder participar, pero, yo creo que la manera asertiva de cómo tú tienes que dirigir hacia ellos ha ido fortaleciendo su participación, en la cual ellos poco a poco han ido siendo un poquito más desenvueltos, más seguros de sí mismos y con ese mejor ánimo de ver que estas CAP es el sitio, la organización necesaria para que ellos puedan aprender ¿No? Todos juntos ¿No? Porque siempre es en diálogo ¿No? Nadie lo sabe todo, yo también estoy en esa obligación de aprender de ustedes, entonces somos esa comunidad de aprendizaje que busca aprender de todos. (C1EN1 - 9:15, 75-76).

**Figura 5**

*Relaciones en la dimensión organizacional para definir el tema de la reunión en la CAP Trujillo*



*Nota.* La Figura 5 muestra las relaciones existentes en la dimensión organizacional para definir el tema de la reunión en la CAP Trujillo.

Como se muestra en la Figura 5, el tema de la CAP Trujillo se define de acuerdo con los resultados de la práctica pedagógica de los docentes en la aplicación de la estrategia Aprendo en Casa en la educación remota y, para ello, la subdirectora socializa los datos a través de la matriz del consolidado del monitoreo y acompañamiento. El tema de la CAP forma parte de la agenda de la reunión y los datos se analizan de forma colaborativa con la guía de la subdirectora a fin de identificar el problema que se debe atender para mejorar la práctica pedagógica. Estos datos son triangulados con las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. El análisis posibilita que los docentes identifiquen los problemas de aprendizaje de los estudiantes para atenderlos prioritariamente en el aula y, a la vez, les permite reflexionar sobre la manera de fortalecer su práctica pedagógica para responder ante ese problema.

... se vio, de que nosotros, este tema de las clases a distancia, sobre todo en los grados básicos, por decirlo así, los primeros grados, en este caso, primero y segundo grado... nosotros queríamos saber si realmente el

niño había comprendido ¿No? Eh, en qué medida se logró la actividad que habíamos planificado para el día y, si no se logró, queríamos nosotros darle o brindarle al niño la oportunidad de poderlo retroalimentar, reforzar este aprendizaje para, este... tratar de nosotros lograr ese objetivo que nos habíamos planteado ¿No? Que nos habíamos propuesto. (C1EN3 - 5:13, 49)

El segundo bloque se centra en la presentación de las experiencias de aula de los docentes, sobre la base de evidencias de aprendizaje de los estudiantes como característica resaltante de la CAP.

En el tercer bloque, para el cierre de las reuniones de la CAP se realiza una actividad de toma de decisiones pedagógicas de manera colegiada entre los docentes con la finalidad de “establecer compromisos de mejora en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes” (C1EN1 - 9:23, 110 - 111), así se asume una postura común frente a los aprendizajes y se asegura continuidad en el trabajo que se realiza a lo largo de las diferentes reuniones. Estos acuerdos se aplican durante la semana siguiente en el aula y se relacionan con el tema definido en la CAP, por ejemplo, el seguimiento y evaluación de las estrategias identificadas. Estos acuerdos se registran en las actas de la reunión para hacer el seguimiento en la siguiente reunión CAP.

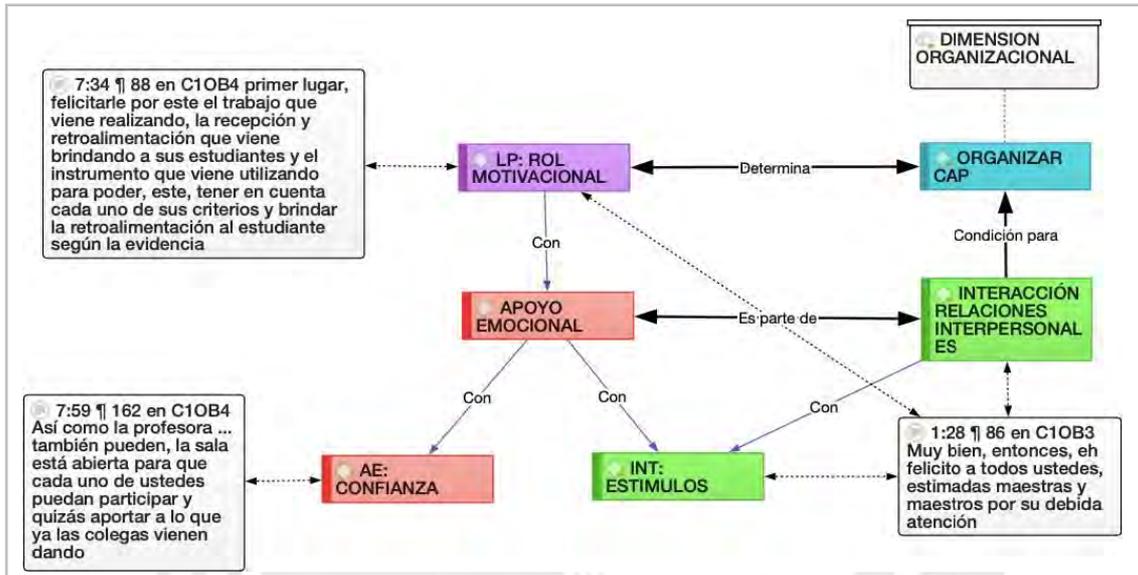
... entonces mi compromiso es seguir haciendo como hasta ahora lo hago, para formular este documento, primero el documento donde ponemos las palabras, este, las preguntas consideradas en la escalera de Wilson, leo y trato de encaminarlas y como ven al niño, a la niña le ido presentando la ficha de descripción, la he separado parte por parte y para que él vaya evaluando junto conmigo ... la evidencia que me está enviando. Entonces, es importante que cada vez que nosotros revisemos un trabajo con nuestros niños ... presentarle paso por paso la ficha de

descripción, la ficha de evaluación del estudiante, paso por paso....  
(C1OB3 - 1:165, 416)

### 4.1.3 El espacio de confianza para el diálogo libre en la CAP Trujillo

**Figura 6**

*El liderazgo motivacional en el diálogo libre en la CAP Trujillo*



*Nota.* la Figura 6 muestra las relaciones existentes en el liderazgo motivacional y la dimensión organizacional para estructurar la CAP Trujillo.

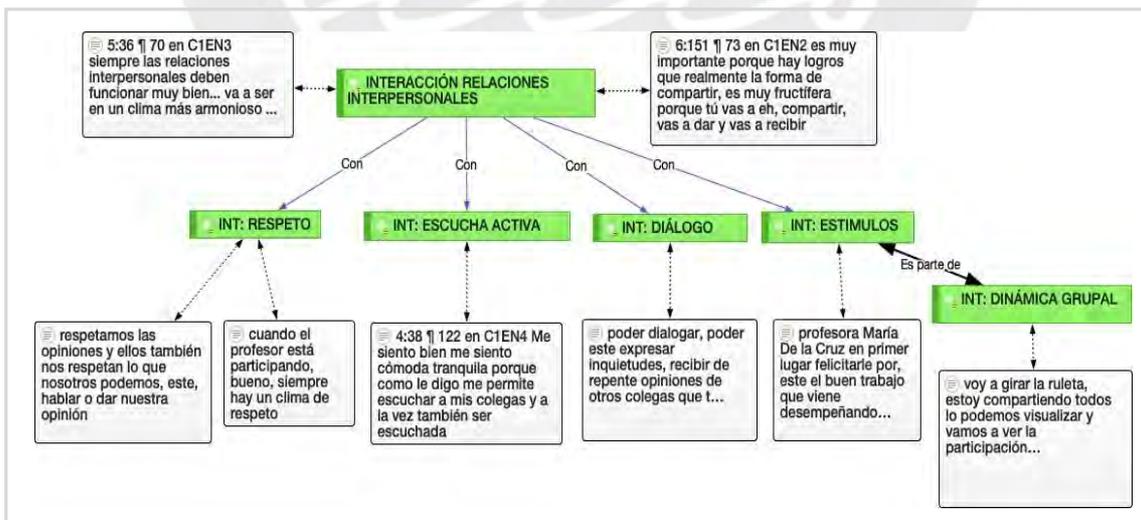
En la Figura 6, se observan las relaciones existentes en la dimensión organizacional de la CAP, donde el rol motivador de la subdirectora es determinante para la participación activa y voluntaria de los docentes. En su rol pedagógico para el funcionamiento de la CAP, la subdirectora delega funciones a los docentes a través del liderazgo distribuido. Esa delegación de responsabilidades a los docentes está ligada al liderazgo motivacional, pues la subdirectora "... transmite emoción a sus participantes y ese compromiso para que, a pesar de la coyuntura que estamos viviendo, ellos puedan seguir, puedan continuar, y podamos avanzar en esta meta que nos hemos trazado..." (C1EN1 - 9:10, 61).

El rol motivador de la subdirectora incentiva a los docentes y propicia su participación activa en la CAP a través de los estímulos verbales que ella les da con voz serena y trato cordial. Durante el desarrollo de las reuniones, cuando un docente finaliza una intervención, la subdirectora tiene expresiones positivas con adjetivos, como excelente o perfecto; les da las gracias por sus aportes y cuando comparten una evidencia de aprendizaje o una experiencia del aula, los felicita por el buen trabajo que están desempeñando.

Este año iba a ser la primera vez que yo iba a trabajar en el colegio y sin embargo, sin conocerlos tanto a los colegas con los que yo estoy trabajando, yo me siento en un clima cómodo, tranquilo, eh, sobre todo en un clima en donde yo siento la confianza de poder expresarme libremente sin que, eh, por ahí yo esté pensando qué es lo que van a decir o mejor no lo digo, entonces yo sí, la verdad si me he sentido cómodo.... (C1EN3 - 5:30, 66).

**Figura 7**

*Las relaciones interpersonales en el diálogo en confianza en la CAP Trujillo*



Nota. La figura 7 muestra la forma en que se establecen las relaciones interpersonales para el diálogo en confianza entre los miembros de la CAP.

Con el rol motivador de la subdirectora, en la CAP Trujillo las relaciones interpersonales se caracterizan por diálogos entre los docentes con expresiones naturales, espontáneas y libres, como se muestra en la Figura 7. Esto ocurre, gracias al respeto, la escucha activa y los estímulos verbales a lo largo de cada reunión. Ese clima de diálogo en confianza fortalece las relaciones interpersonales que incitan y motivan la participación activa de los docentes en la CAP. La dinámica establecida en los intercambios hace que los docentes sientan que “... el trabajo va a ser no solamente más cooperativo, sino que va a ser en un clima más armonioso...” (C1EN3 - 5:36, 70), en beneficio de la práctica pedagógica.

... cuando el profesor está participando, bueno, siempre hay un clima de respeto ¿No? Siempre, este, se espera que, el profesor termine su participación y si hubiera algo que aclarar o de repente hubiera algo que añadir o que acotar, eh, la persona que quisiera hacerlo, eh, pide su intervención y lo hace por medio también de la moderadora ¿No? Que es la que nos va a ceder la palabra, este, y está viendo pues que se cumplan los tiempos .... (C1EN3 - 5:24, 63)

De igual manera, cuando un docente comparte sus inquietudes o dificultades en su práctica pedagógica, la subdirectora interviene de manera asertiva y agradece al docente por la sinceridad expresada en la CAP al dar a conocer la dificultad que ha tenido en la aplicación de una estrategia en el aula. Esta reacción positiva de la subdirectora refuerza el clima de confianza y fortalece la participación libre de los docentes que no sienten temor a ser juzgados por sus pares ni sancionados por la autoridad, “... tienen esa confianza de decirle, me fue bien, no me fue bien, resultó, no resultó, logro aplicar, no logro aplicar, hay ese tipo de diálogo...” (C1EN2 - 6:152, 74). De esta manera, en la CAP se generan expectativas positivas de la participación del docente, tanto en lo académico como en lo socioemocional. Es el espacio donde se manifiesta la empatía y la solidaridad

de los docentes ante las dificultades de la práctica pedagógica cotidiana, y donde se recibe apoyo de forma colegiada para solucionar los problemas.

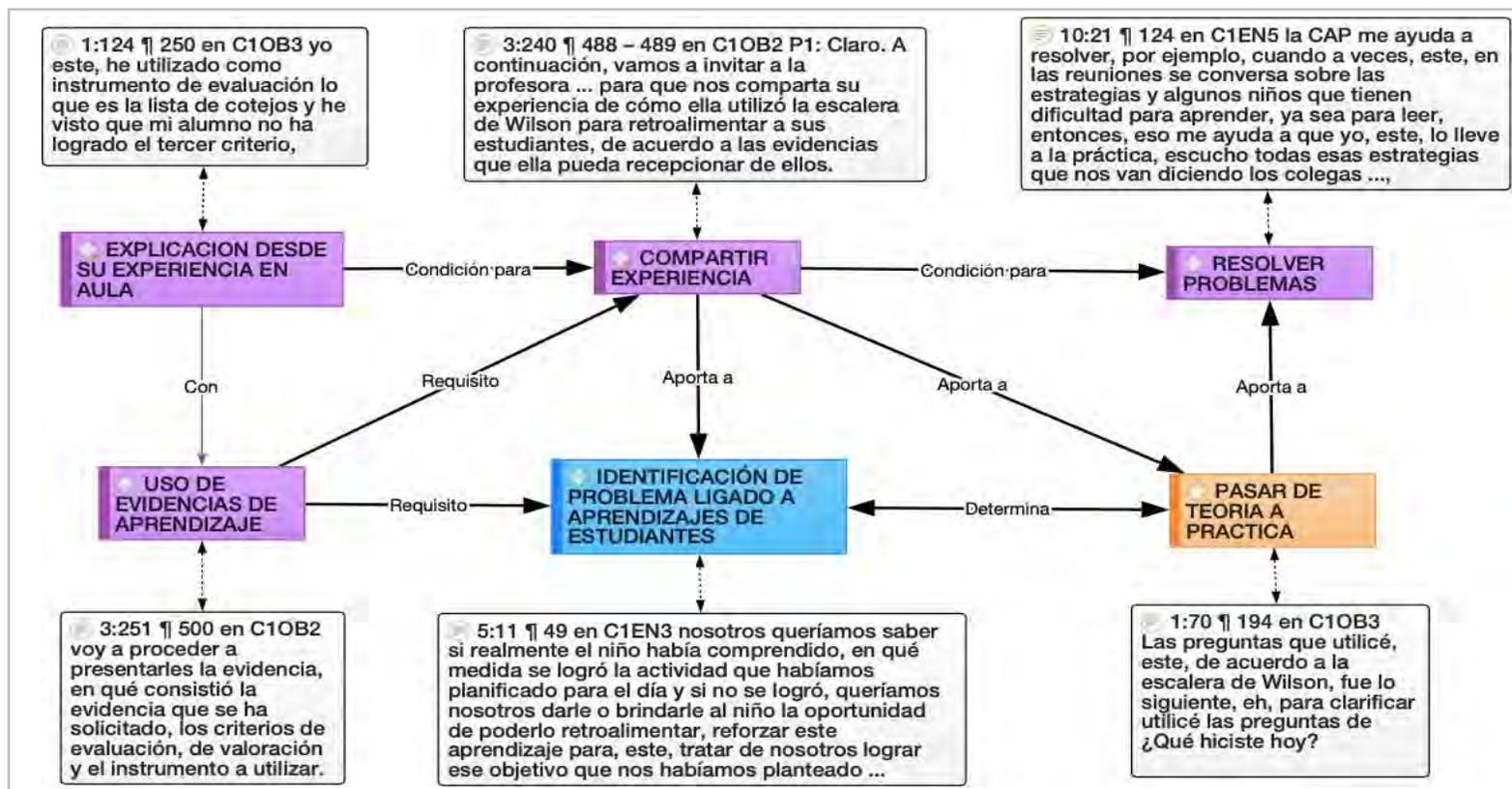
... formular a mis niños para tener en cuenta esta secuencia de la escalera de Wilson, esta propuesta, sí se me ha hecho un poquito difícil porque eh bueno yo podía haber formulado preguntas que de repente no correspondían al momento de la clarificación ¿No? Entonces yo he tratado de seguir esa secuencia, esa escalera y como le vuelvo a repetir buscar esas preguntas que encajen en cada uno de estos pasos como que se me complicó un poquito al principio, pero ya yo estoy seguro que con la práctica me imagino vamos a tener un mejor dominio de eso. (C1OB2 - 3:220, 437- 438)

Claro que sí, muy bien profesor .... muchas gracias por esa sinceridad y este dándonos a conocer la dificultad que usted ha tenido ¿No? O sea, estamos empezando siguiendo todo este proceso, el cerebro aprende en la medida que vayamos repitiendo y practicando lo que vamos aprendiendo. Entonces, este es un proceso que lo vamos a ir logrando, lo importante es estar, este, ser perseverante ¿No? Y continuar. Muy bien colegas ¿Alguien más que nos quiera compartir?. (C1OB2 - 3:214, 441- 442)

#### 4.1.4 La desprivatización de la práctica docente en la CAP Trujillo

**Figura 8**

*Compartir experiencias de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo*



*Nota.* La figura 4 muestra las relaciones que se establecen en la CAP cuando los docentes comparten sus experiencias de aprendizaje.

En la CAP Trujillo, durante el segundo bloque se hace la presentación de una galería de evidencias de aprendizaje de los estudiantes de primer y segundo grado. Gracias al clima de confianza que existe entre los docentes, de manera natural, ellos toman la palabra para compartir, explicar y analizar las evidencias enviadas por los estudiantes, como se presenta en la Figura 8.

El compartir la experiencia pedagógica del aula está estrechamente ligado al uso de evidencias de aprendizaje que demanda que el docente identifique los problemas vinculados con el aprendizaje de sus estudiantes. Para esto, el docente analiza las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo con los criterios de evaluación planteados en la actividad. Por ejemplo, en la CAP lograron identificar que en las diferentes aulas del segundo grado los niños necesitaban retroalimentación en sus aprendizajes.

De esa manera, compartir experiencias en la CAP es una práctica reconocida y aceptada por los docentes, quienes con esta actividad logran distanciarse del aislamiento de la clase para desprivatizar su práctica pedagógica y ponerla al servicio del aprendizaje colaborativo. Esta práctica es reforzada en los docentes porque identifican cómo mejorar su práctica pedagógica.

... Sí, lo que yo había colocado es, este, que debemos partir del propósito que nos pide la actividad ¿No? Yo había colocado, por ejemplo “¿Cuál es el propósito de la actividad del día de hoy?” y “¿Qué debemos saber para lograr el propósito?” Entonces a partir de eso, es generar, de repente, por ahí más preguntas para que el niño vaya

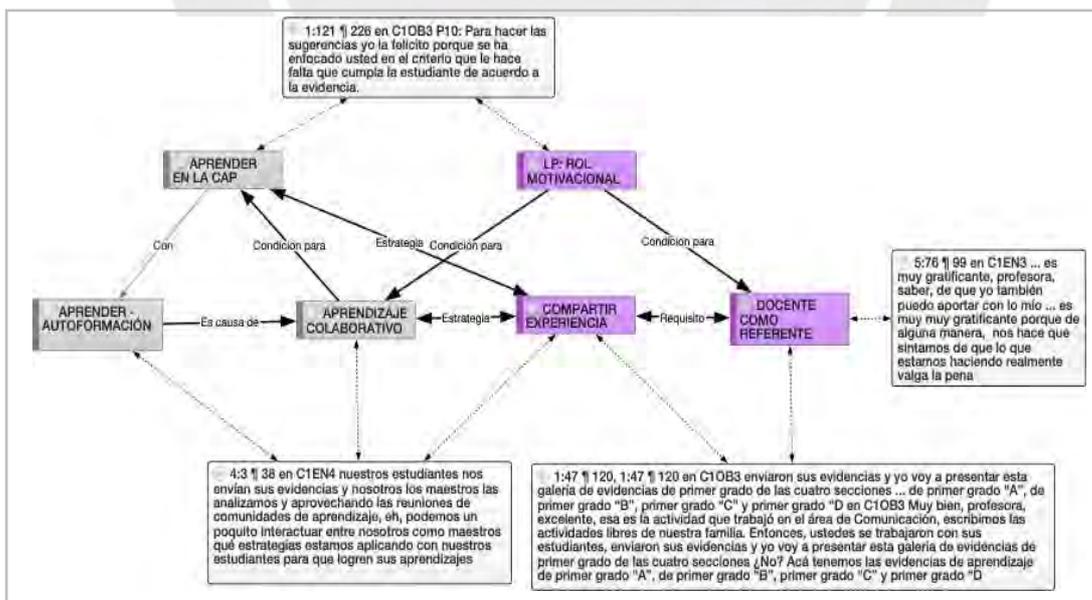
descubriendo en qué ha fallado y qué es lo que está logrando ¿No?.  
(C1OB1 - 2:428, 407)

Esta estrategia de compartir la experiencia aporta inmediatez en la mejora de la práctica pedagógica del docente porque le permite lograr pasar de la teoría a la práctica. “Lo que yo aprendí, para qué, como es algo nuevo, entonces el siguiente día, yo ya lo trato de adecuar más en términos sencillos del estudiante, también para que él entienda” (C1EN2- 6:65, 86). De esta forma, cada intervención, con la explicación y el análisis de evidencias de aprendizaje, se convierte en un aprendizaje para los docentes y contribuye al profesionalismo de la actividad en el aula.

#### 4.1.5 El aprendizaje colaborativo entre pares en la CAP Trujillo

Figura 9

Aprendizaje colaborativo en la CAP Trujillo



Nota. La Figura 9 muestra las relaciones que se establecen para el aprendizaje colaborativo entre pares en la CAP Trujillo

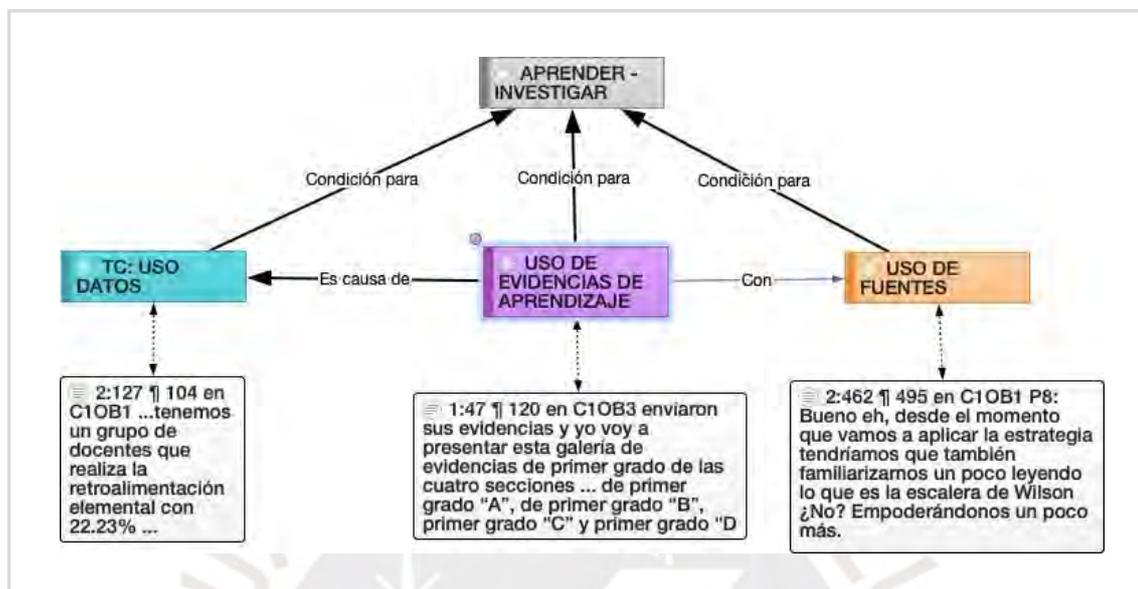
La Figura 9 muestra que las relaciones establecidas en la dinámica de compartir experiencias de la práctica pedagógica constituyen la estrategia identificada para favorecer el aprendizaje colaborativo en la CAP Trujillo. Aquí, es fundamental el liderazgo motivacional de la subdirectora, quien estimula la participación de los docentes en la CAP para compartir el resultado de su práctica en el aula y de manera colaborativa identificar los posibles puntos de mejora. De esta forma, el docente aporta conocimiento a partir de su experiencia en el aula y se convierte para sus colegas en un referente de aprendizaje de la estrategia que están aplicando en el aula. Este aprendizaje basado en la práctica del docente es complementado por la subdirectora, quien presenta la teoría que sustenta la ruta metodológica de la estrategia que se va a aplicar.

... yo sé que estoy en ese proceso de aprendizaje también, conjuntamente con ustedes, sé que mi trabajo de repente no es perfecto, pero en eso estoy queriendo, este... fortalecer mis errores y mis dificultades para poder cada vez hacer un mejor trabajo con mis estudiantes ¿No? Entonces, este... gustosa de presentar mi trabajo, porque sé que voy a fortalecer de repente la forma como vengo trabajando con mis estudiantes, y me gustaría también conocer las apreciaciones para seguir mejorando.... (C1OB2 -3:243, 490)

En el aprendizaje colaborativo en la CAP se realiza una actividad centrada en la investigación, que aporta a la formación de docentes prácticos-reflexivos y a su desarrollo profesional. Como se observa en la Figura 10, para investigar en la CAP la condición es contar con evidencias de aprendizaje, datos de resultados de aprendizajes y fuentes de prácticas pedagógicas validadas.

**Figura 10**

*Investigar en la CAP Trujillo*



*Nota.* La figura 10 muestra las relaciones que la investigación establece en la CAP

El análisis de los datos seleccionados y las evidencias de aprendizaje permiten que los docentes identifiquen las fuentes que van a ser consultadas para aprender de ellas. La CAP revisa las bases teóricas y consulta fuentes sobre prácticas pedagógicas validadas como parte de las actividades para formar docentes práctico-reflexivos. En las reuniones colegiadas que se realizaban en la escuela antes de la CAP, los docentes manifiestan no haber recurrido a la investigación para identificar aportes que beneficien su práctica pedagógica en relación directa con los temas que trabajan en el aula: “no teníamos un aporte teórico entonces de repente nuestra retroalimentación no estaba bien encaminada...” (C1EN4- 4:36, 117). Se introduce este elemento de consulta de bases teóricas que establecen el marco teórico de la práctica pedagógica para aprender en la CAP y contar con la ruta metodológica que fortalezca su práctica pedagógica. Esto genera seguridad en el trabajo docente, porque les permite responder de manera efectiva a las

necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, “investigar o indagar nuevas formas de cómo llegar a mis estudiantes, en este caso... el teórico que hemos utilizado para nuestra retroalimentación” (C1OB5- 8:27, 84), y, a la vez, les posibilita complementar su formación inicial.

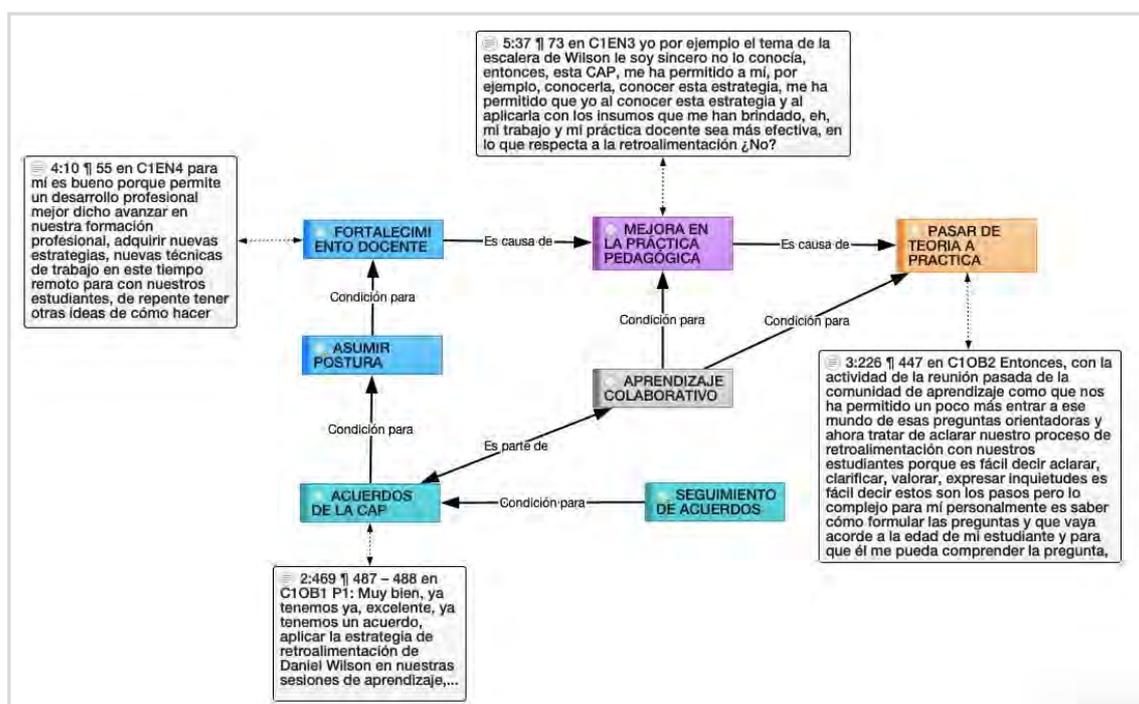
Por otro lado, la investigación en la CAP también genera curiosidad intelectual en los docentes, quienes se empoderan respecto al tema tratado y buscan nuevas fuentes de información para compartirla con sus colegas, “todos hemos venido estudiando lo que es la escalera de Daniel Wilson, pero también me llamó la atención Rebeca Anijovich ...podemos fortalecer lo que es la evaluación formativa...” (C1OB4- 7:79, 260). Esa investigación se aplica de manera inmediata al trabajo que los docentes realizan en la CAP y permite guiar el trabajo que realizan y dejar de lado la intuición o las prácticas sistemáticas no validadas, “Los aportes teóricos lo utilizamos cuando nosotros hacemos el análisis por ejemplo de una evidencia y... observamos si es que esa retroalimentación que nosotros hemos hecho tiene una secuencia ... por ejemplo, citando a Daniel Wilson”. (C1EN4- 4:35, 117).

Gracias a los beneficios de la investigación, identificados por los docentes para su práctica pedagógica, la CAP incluye en sus compromisos, al finalizar la reunión, la revisión de fuentes bibliográficas sobre el tema que se está tratando “como uno de los compromisos o acuerdos que se quedó en comunidades fue indagar nosotros ya personalmente, he investigado más sobre el tema y ahondar más en ...realizar mi trabajo docente” (C1OB5- 8:28, 84), lo que constituye una nueva manera de abordar el trabajo pedagógico por los docentes en la escuela.

#### 4.1.6 Mejora de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo

**Figura 11**

*Mejora de la práctica pedagógica en la CAP Trujillo*



Nota: La figura 11 presenta las relaciones existentes en la CAP para la mejora de la práctica pedagógica

En la Figura 11, se observa que la mejora en la práctica pedagógica se realiza gracias al paso de la teoría a la práctica que logra el docente en el aula y que, a la vez, redundará en su fortalecimiento profesional. Esta mejora se realiza teniendo como condición el aprendizaje colaborativo entre los docentes, quienes asumen una visión común por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela. Esto se traduce en los acuerdos que concretan en las reuniones de la CAP, que tienen un seguimiento en las reuniones para evaluar su ejecución, así como los logros que se obtienen con las estrategias que deciden de manera colegiada.

ahora con la CAP por ejemplo el niño hace la actividad yo hago ya el reforzamiento ya teniendo en cuenta todo lo que hemos visto en la CAP, entonces, es este niño me envía nuevamente su evidencia, entonces si yo veo que todavía por ahí está, vuelvo a incidir ¿No? Volvemos a incidir y esas evidencias ya las vamos separando y al comprobar o hacer de repente un comparativo con lo de antes y lo de ahora definitivamente si se nota, pues la diferencia porque como le digo antes no es que no lo hacíamos lo hacíamos, pero ahora ya tenemos establecido ya tenemos bien definido los parámetros de cómo hacerlo. (C1EN3- 5:119, 111)

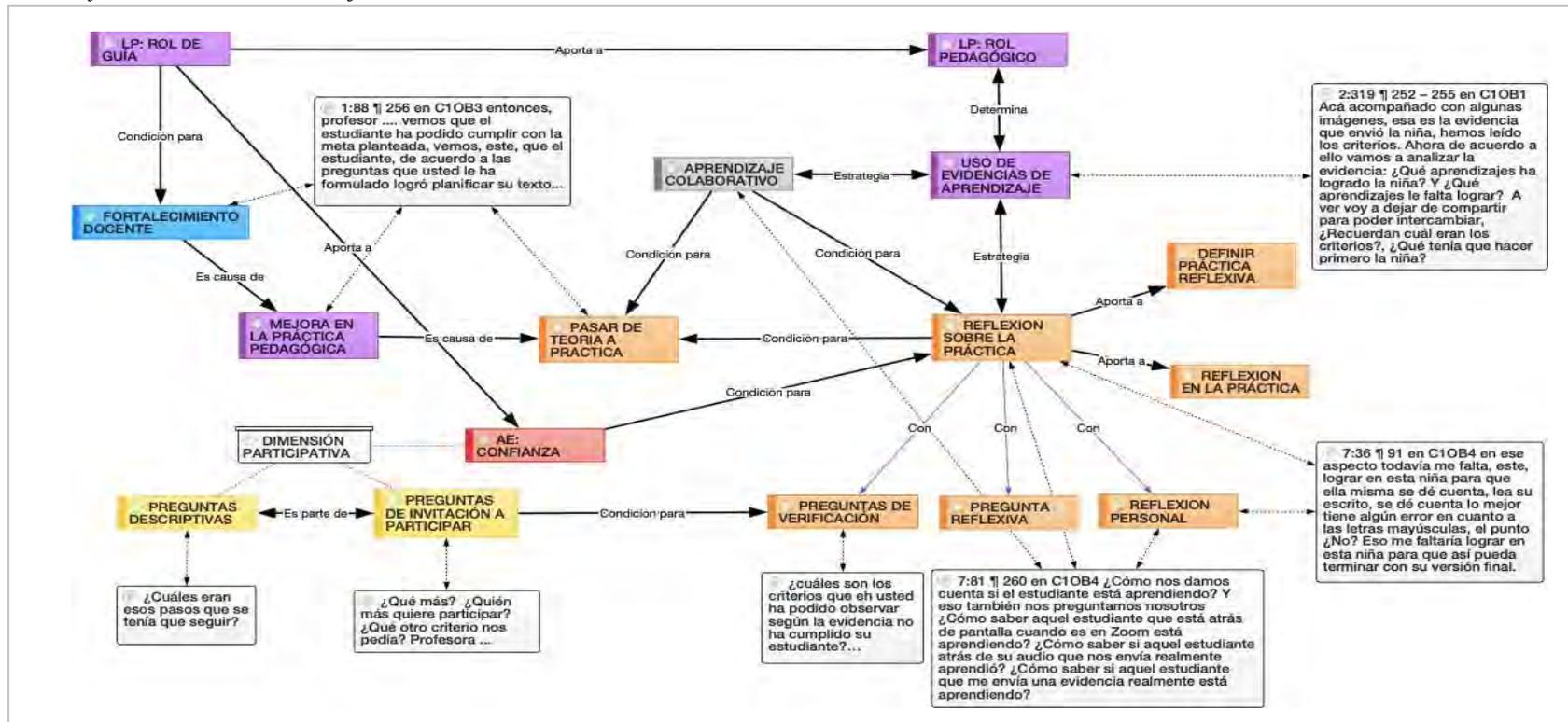
Estas mejoras en la práctica docente están acompañadas por el seguimiento de la estrategia aplicada. En la CAP, la subdirectora hace el seguimiento de la aplicación de lo aprendido en las reuniones para ver cómo los docentes aplican la nueva estrategia o la teoría en el aula. De esta manera, hay una continuidad pedagógica en los aprendizajes de los docentes en la CAP, al mismo tiempo que se monitorean los aprendizajes de los estudiantes:

Hemos visto ya, la guía acerca del documento de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson. Tenemos en claro los cuatro pasos que tenemos que seguir: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. ¿Y cómo les ha ido a ustedes en esta semana? con respecto a la aplicación del instrumento que hemos tenido que utilizar. A ver, ¿quién nos puede contar su experiencia? (C1OB2 -3:198, 421 – 424).

### 4.1.7 La práctica reflexiva en la CAP Trujillo

Figura 12

La práctica reflexiva en la CAP Trujillo



Nota. La figura 8 presenta las relaciones existentes en la CAP Trujillo para realizar la práctica reflexiva de los docentes utilizando la estrategia del análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

La Figura 12 muestra las relaciones que se presentan en la CAP Trujillo para la realización de la práctica reflexiva de los docentes. La estrategia para desarrollar la reflexión se basa en el análisis de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta es la actividad central del bloque 2 de la CAP, que concentra el mayor tiempo de la reunión y permite a los docentes reflexionar en un espacio formal de manera individual y colaborativa con sus pares. Los docentes cuestionan y evalúan su trabajo en el aula tomando como base los logros de aprendizaje a través de las evidencias enviadas por sus estudiantes. Con la guía de la subdirectora, dan paso a la reflexión en la CAP en los siguientes cuatro momentos consecutivos:

#### **Primer momento: la reflexión individual**

Esta actividad reflexiva es propiciada por la subdirectora, quien en su rol de guía pedagógico, motiva a los docentes a participar en el análisis de las evidencias de aprendizaje presentadas por sus estudiantes. En cada CAP, se presentan de manera voluntaria cinco docentes del primer y segundo grado de primaria. Las presentaciones son alternadas entre ambos grados y los docentes que se presentan en una CAP ya no presentan su evidencia en la siguiente reunión para dar espacio a otras presentaciones. De esta manera, en la plenaria de la CAP, un docente voluntario inicia su presentación con la evidencia de aprendizaje de uno de sus estudiantes. Para esto, contextualiza la actividad desarrollada por el estudiante, presenta los objetivos que debe lograr y los criterios de evaluación que deben tenerse en cuenta.

P10: Listo, eh, colegas vamos dando inicio a la presentación de mi retroalimentación en Aprendo en Casa primaria, semana 29, día 4, el área es Comunicación, la actividad “Leemos sobre los alimentos”. Es

muy importante primeramente reconocer cuál es su competencia, las capacidades, el desempeño y el estándar que corresponden a esta actividad, la competencia es “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” cuyas capacidades sabemos que para esta competencia es necesario movilizar todas las capacidades, en este caso obtiene información del texto escrito, infiere información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.... (C1OB2 - 3:249, 496- 497)

El docente tiene la opción de compartir pantalla en la plataforma Zoom para proyectar la evidencia en plenaria con ayuda de una diapositiva de PowerPoint y se le asigna cinco minutos para presentar el análisis de su evidencia. Para hacer la presentación, el docente realiza, antes de la CAP, una reflexión individual en la que pone en práctica sus conocimientos previos y lo aprendido en la CAP para cuestionar y evaluar la evidencia de aprendizaje. Al presentar este análisis, el docente explica el criterio de evaluación y lo constata con una cita textual de la evidencia. La atención se concentra en identificar los aciertos y los aprendizajes que aún debe alcanzar el estudiante en su producción.

... la necesidad de aprendizaje, es de acuerdo a los criterios de evaluación que yo estoy considerando, son cuatro criterios de los cuales ... ha logrado dos y dos aún le falta complementar, el criterio número uno adecua el propósito y el destinatario, ... si lo ha logrado, entonces, ahí no habría ninguna necesidad. Con respecto al criterio número dos que es organiza y desarrolla lógicamente las ideas, ahí ... tuvo dificultades ¿Por qué? Porque la estudiante no ordenó lógicamente las ideas en torno al tema que era ¿No? escribir un texto de acuerdo a la actividad, entonces, las ideas no han tenido un orden lógico, no habido cohesión, no se han conectado las diferentes palabras, oraciones y párrafos en el texto, se habla de un mismo tema y ella habló en el párrafo

uno de jugar a las chapaditas y jugar a las tacitas y en el segundo párrafo habla de que tengo un conejo, encima lo escribió con “g” y diversos cuyes, es decir, la niña se salió del tema, no hubo, no organizó lógicamente las ideas, tampoco hubo conexión entre todas las ideas.... (C1OB4 - 7:63; 167)

### **Segundo momento: la reflexión guiada**

Al finalizar la presentación de reflexión individual del docente, la subdirectora felicita el trabajo realizado y lo motiva a continuar trabajando. Seguidamente, hace preguntas y repreguntas al docente que ha expuesto, a través de preguntas de verificación y de preguntas reflexivas que lo ayudan a profundizar en ciertas partes del análisis que realizó. En ese espacio, se crea una dinámica de preguntas y respuestas que permiten al docente reflexionar sobre su práctica y vincularla con su experiencia directa en el aula.

P10: ... ¿De qué criterio específicamente?

P2: De escribe.

P10: Ya, de escribe y antes de escribe ¿Qué tenía que haber hecho?

P2: Planificado.

P10: Entonces ¿Cómo tendría que haber formulado la pregunta?

P2: ¿Qué podrías mejorar?

P10: Ujum, ya ¿Y qué sugerencias tendríamos que realizar? ¿En base a qué serían las sugerencias?

P2: A la escritura. De aprender a escribir ...Él tiene que aprender a formar sus palabras con sus letras móviles, también ha empezado con la lectura de las etiquetas de los productos que muy bien me quedó lo que nos recomendó.... (C1OB3 - 1:99, 173- 184)

En este momento de reflexión guiada por la subdirectora a través de preguntas, el docente identifica, a través de los resultados de las evidencias, los temas que aún no ha

logrado desarrollar en su práctica pedagógica para que el estudiante logre el objetivo planteado por la actividad de aprendizaje. El docente manifiesta en sus respuestas, de manera abierta en la CAP, el logro que debe alcanzar en su práctica pedagógica. En su discurso, lo asume como parte de su responsabilidad y al mismo tiempo evalúa su desempeño.

... las necesidades que muestra acá son en cuanto ella sí pudo lograr este hacer su planificación, lo logró, pero en el caso de hacer ya su escrito ¿No? Trato de hacer su primer escrito, entonces la necesidad de ella era de que ese primer escrito tendría que tener un escrito final, o sea una versión final, ahí no lo logré ¿No? No se pudo lograr, porque, este, la niña mostró solamente su primera edición. Luego, se le dijo para que tratara de terminarlo ¿No? Entonces, en ese aspecto todavía me falta, este, lograr en esta niña para que ella misma se dé cuenta, lea su escrito, se dé cuenta lo mejor tiene algún error en cuanto a las letras mayúsculas, el punto ¿No? Eso me faltaría lograr en esta niña para que así pueda terminar con su versión final. (C1OB4 - 7:35, 90-91)

### **Tercer momento: la reflexión colaborativa**

Luego de la reflexión individual y la reflexión guiada al docente, en la CAP se da paso al aprendizaje entre pares para reflexionar colaborativamente sobre la evidencia presentada y para ello la subdirectora invita a participar a los otros docentes. Cada intervención aporta nuevas luces al análisis inicial realizado por el docente, en algunos casos se profundiza el tema y en otros, se discrepa en algún punto en específico. Para esta actividad de reflexión colaborativa, la subdirectora nuevamente guía las intervenciones de los docentes con el uso de la estrategia de formulación de diferentes tipos de preguntas y repreguntas que ayudan a reflexionar a los docentes.

Como se observa en la Figura 12, la dimensión participativa de la CAP a través de las preguntas descriptivas y la invitación a participar son una condición necesaria, el primer paso, para que el docente participe en la reflexión colaborativa del análisis inicial de la evidencia.

P1: Profesor .... ¿Y qué le falta a la niña lograr de acuerdo a los criterios que hemos considerado? ....

P2: Profesora... en la lista de cotejos se ha observado que la maestra dice que la niña no logró lo que era la planificación de su escritura. Sin embargo, en la evidencia, en la parte inicial, se están mostrando las preguntas que corresponden a la parte de la planificación y se observa, se puede leer, que sí tiene coherencias con las respuestas de la niña, tienen coherencia con las preguntas, ahora, en los criterios no precisa de que la planificación sea escrita por la mano de la niña.... (C1OB1 - 2:342, 279).

P1: ... claro me parece muy bien su aporte, muchas gracias, pero la sugerencia de dónde van a salir ¿De lo que la niña ya ha logrado o de lo que a la niña le falta lograr?

P3, P4, P5, P6, P7. P8, P9, P10: de lo que a la niña le falta lograr.

P1: De lo que le falta lograr, entonces, ya, excelente.

¿Qué le faltaba lograr a la niña? (C1OB1 - 2:483, 466- 467)

#### **Cuarto momento: la reflexión colaborativa para la acción**

Después de los tres momentos de reflexión, a manera de cierre de la presentación del análisis de la evidencia por parte de un docente, la subdirectora guía la reflexión final para sistematizar lo aprendido en la CAP. La reflexión se enlaza con una revisión de las bases teóricas de la estrategia aprendida y una puesta en práctica en el aula como resultado de la dinámica de reflexión realizada y de los aprendizajes logrados por los docentes.

P2: ... ¿cuál será mi acción para llevar a cabo a la práctica?, ¿cuál será mi acción? ¿Qué dice profesora ...?

P4: ¿Puedo contestar profesora?

P2: Si profesora .... a ver qué nos dice. ... ¿Cuál será su acción?

P4: A ver ahora en adelante puede ser tenemos que analizar bien la evidencia ¿No? Para retroalimentar lo que el alumno no ha logrado.

P2: Eso, muy bien.

P4: Es lo que he entendido prácticamente.

P2: Va a analizar bien la evidencia ¿Teniendo en cuenta qué? ...

P7: En tener en cuenta los criterios de valoración.

P2: Muy bien, criterio de la valoración, muy bien.

Y para ello ¿Qué les va a servir de ayuda?

Hay una estructura muy especial. ¿Cuál será la ayuda? ...

P5: Los pasos.

P2: ¿Y cuáles son esos pasos profesora ...?

P5: Los pasos son cuatro ¿No?

Clarificar.

P2: Muy bien ¿Cuáles son?

P5: Valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias....

(C1OB2 - 3:297, 645- 668).

#### **4.1.8 Integración de la dinámica de reflexión de la CAP en la práctica pedagógica**

La dinámica de reflexión aplicada en la CAP en cuatro momentos es integrada por los docentes en su práctica pedagógica a través del uso de la estrategia de preguntas y repreguntas al estudiante. El docente reproduce en el aula la secuencia vivida por él en la CAP con la guía de la subdirectora. El docente busca lograr que el estudiante reflexione sobre la actividad realizada. Por otro lado, el docente al asimilar la estrategia aprendida

integra en su práctica pedagógica que una manera de alentar la reflexión y aplicar la teoría aprendida es a través del acompañamiento al estudiante con preguntas y repreguntas que le ayuden a profundizar sus respuestas y establecer conexiones entre ellas.

Las preguntas que utilicé, este, de acuerdo a la escalera de Wilson, fue lo siguiente, eh, para clarificar utilicé las preguntas de ¿Qué hiciste hoy? A lo que la niña me contestó que había escrito las actividades ... Luego le pregunté también ¿Qué actividades realiza tu papá? Porque yo pude ver en la evidencia que había escrito ... Me doy cuenta que esta es su letra. Entonces, yo ahí le pregunto... ¿Qué actividades realiza tu papá, mamá, y hermano?, .... También le hago la pregunta para ver, este, si ha planificado ¿No? Porque como siempre en la escritura pues tiene que partir de una planificación ...ella me dice, ahí me contesta bien, ¿para qué? y ¿para quienes escribiste?, ella me da su respuesta.... (C1OB3 - 1:70, 194)

... antes de la CAP yo retroalimentaba a mis niños, pero no sabía por ejemplo que una pregunta podía ir en el momento de clarificar ¿No? o que podía ir en el momento de hacer sugerencias. En cambio, ahora con la CAP ya sé que pregunta puede ir de repente en el momento de clarificar o en el momento de hacer sugerencias ¿No? Entonces ahora ya eso ya lo tengo bien claro, por ejemplo. Antes no ¿No? Antes hacíamos la retroalimentación y nosotros considerábamos que estábamos haciendo bien la retroalimentación, en cambio ahora con la CAP como que nuestra retroalimentación ya tiene ya parámetros bien definidos y bien establecidos pues ¿No?. (C1EN3 - 5:97, 104)

#### 4.1.9 Los momentos de la reflexión en el docente

En cuanto a los momentos de reflexión de la práctica pedagógica, se ha visto que la CAP propicia varios momentos en la plenaria en los que el docente se encuentra de manera individual y colaborativa en un proceso de reflexión basado en el análisis de evidencias de aprendizaje. Esa práctica reflexiva en la CAP también prepara al docente para reflexionar en diferentes momentos del ejercicio de su actividad profesional y se desarrolla de diversas maneras.

Así tenemos, por ejemplo, que el docente en una sesión de clase previamente planificada se enfrenta a un elemento disruptivo en su programación, como es la pregunta o la respuesta de uno de sus estudiantes. Con la experiencia profesional y la práctica en el ejercicio de la reflexión basada en el cuestionamiento permanente que realiza en la CAP, el docente logra hacer el cambio necesario o reorienta su programación en el momento de la sesión de aprendizaje para atender a su estudiante y proseguir de manera pedagógica con la sesión.

... todavía estábamos prácticamente en los saberes previos ¿No? entonces, a mí me hizo reflexionar ... el niño me dijo ... profesora yo estoy de acuerdo con la situación 2 no, porque mi mamá hace tal...  
...entonces la reflexión no solamente es al final, la reflexión se da en todo momento porque... yo reorienté, ahí en ese momento mismo me di cuenta ¿No? Que era importante considerar, ahí tuve que hacer un alto ¿No? Y luego que ya consideré realmente fue algo muy bonito ¿No? Que voy aprendiendo, es un continuo aprender considero ¿No? Que es importante. (CIEN2 - 6:97, 137)

También se presenta la reflexión en la práctica cuando el docente se da cuenta en la aplicación de la sesión de aprendizaje en el aula que la preparación previa de la clase no fue la mejor manera de abordar la actividad y hace los reajustes necesarios en la sesión para aplicarlos inmediatamente después en el segundo grupo de clase:

En la clase también, me ha sucedido ¿no? A veces digo para qué yo les puse ese primero, no, creo que no debí, entonces, en la otra aula trato de aplicarlo lo que no hice ¿no? yo digo ahí mejor, ahí sale mejor, y ahí yo digo ahí salió mejor.... (CIEN6 - 17:22, 75)

Otra manera de reflexionar en la práctica se presenta cuando el docente se enfoca en atender las necesidades del estudiante que surgen en el momento de la sesión. El docente reflexiona en el momento de la clase y busca brindar una mejor calidad en la interacción con el estudiante.

Si es que mi estudiante requiere de un apoyo o una estrategia que de repente se me ocurrió en el momento y que yo veo que me va a dar un buen resultado, pues, lo pongo en práctica porque nosotros sabemos que nosotros trabajamos por sesiones de aprendizaje pero que son flexibles y se adecuan también a las necesidades de mis estudiantes y si yo veo que hay una estrategia que me funciona y que va a lograr que mi estudiante interactúe mucho mejor conmigo, pues, creo yo que es ponerlo en práctica. (CIEN4- 4:26, 86)

Finalmente, el momento de reflexión más recurrente en los docentes se da al culminar la sesión de aprendizaje, después de la clase. El docente hace una revisión retrospectiva de cómo le fue en su actividad pedagógica e identifica los posibles puntos de mejora. Esta identificación también lo logra el docente al revisar las evidencias de

aprendizaje de sus estudiantes, lo que le permite ver qué cambios son necesarios para la siguiente sesión, así como identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

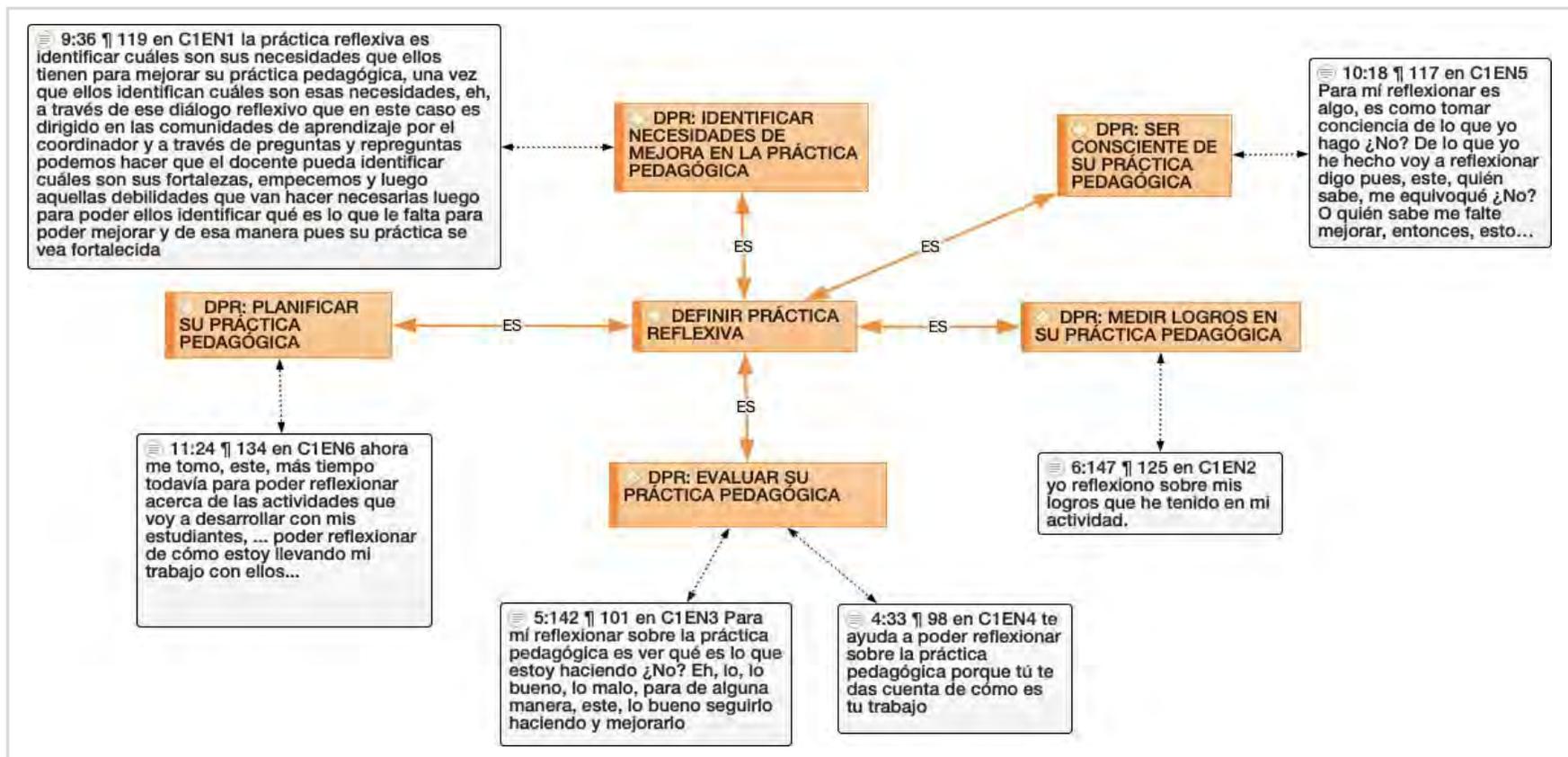
... el momento de la reflexión de los aprendizajes es luego que ya culmina mi actividad, se hace una interacción con el estudiante, se ha tenido una interacción con el estudiante, se ha hecho un proceso de retroalimentación, entonces después de esa fase yo me doy cuenta que de repente ha habido unas estrategias que podría haberlo hecho de otra manera y que mi estudiante hubiera respondido mucho mejor o hubiera captado más respuestas para poder tratar de enlazar a los aprendizajes que yo quiero lograr. (C1EN4 - 4:25, 82)

la reflexión es más que todo al final de la actividad, donde empiezo a observar, a veces me doy cuenta cuando empiezo a ver el desarrollo de los niños, a darme cuenta de repente que para algunos quedo claro la sesión, lo que tienen que realizar, para otros no tanto, entonces, me doy cuenta de que estas estrategias tengo que mejorar en una siguiente actividad o comunicarme con esos estudiantes a los cuales no son muy claras mis indicaciones y poder ver otras estrategias u otras maneras para llegar a ellos, entonces, yo creo que las reflexiones son en todo momento. (C1EN6 - 11:21, 127)

#### 4.1.10 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Trujillo

**Figura 13**

*Definiciones de la práctica reflexiva en la CAP Trujillo*



*Nota.* La figura 13 muestra los conceptos asociados a la reflexión por parte de los docentes de la CAP Trujillo

Sobre las representaciones de la reflexión, la Figura 13 señala que para el docente que participa en la CAP, dicha reflexión es entendida de forma distinta según su experiencia profesional y las dificultades que enfrenta en el aula. Por ello, algunos consideran que reflexionar es ser consciente de su práctica pedagógica, de las actividades realizadas y cómo fueron ejecutadas en el aula. Para otros, la comprensión de la reflexión sobre la práctica pedagógica les permite planificar los procesos de enseñanza en el aula y revisarlos en su ejecución.

Una de las definiciones de la práctica reflexiva enlazada a la acción en el aula es generada por las actividades de análisis de las evidencias de aprendizaje en la CAP. El enfoque para definir la práctica reflexiva está orientado a la evaluación del desempeño docente que se realiza al revisar, cuestionar e identificar en su práctica el avance de la misma, con el objetivo de aportar las mejoras necesarias para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Reflexionar sobre mi práctica pedagógica, yo lo puedo entender como que el docente, eh... analiza y, a la vez, valga la redundancia, reflexiona, observa cómo se está llevando a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, ver si de repente las estrategias que yo pongo en práctica está funcionando para lograr, este... los temas que yo quiero trabajar con mis estudiantes, y si es que yo sé llegar a mis estudiantes, si sé motivarlo, si es que yo sé rescatar sus saberes previos, si es que yo, de repente, puedo con ellos aprovechar todas aquellas oportunidades de aprendizaje que pueden darse en el camino ¿No? A la vez, también, captar aquellos errores que pueden servir para un enlace de un próximo aprendizaje. (C1EN4 - 14:23, 79)

#### **4.1.11 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Trujillo**

Los hallazgos muestran que la percepción de los docentes sobre su participación e implicación en la CAP en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo profesional docente es positiva. Estas percepciones se manifiestan a través de la identificación de diferentes temas que se relacionan con las necesidades de formación de los docentes y se presentan a continuación.

- **Las interacciones personales y el sentido de pertenencia en la CAP Trujillo**

Las interacciones entre pares en la CAP es el tema más importante para los docentes respecto al impacto de su participación e implicación para su desarrollo profesional docente. Los docentes valoran formar parte de la CAP e identifican que su participación aporta valor a su práctica reflexiva y a su desempeño profesional ligado al logro de los aprendizajes de los estudiantes en comparación con otros docentes que no participan en una CAP.

Formar parte de una comunidad de aprendizaje... sientes que dan realce tu trabajo, de qué te están haciendo formar parte de un proceso de reflexión, de un proceso de interacción, de un proceso en donde tú vas a mejorar, vas a crecer como docente, vas a mejorar en tus estrategias, vas a mejorar en la forma como vas a llegar a tus estudiantes y para mi comunidad de aprendizajes es una buena oportunidad para enriquecer nuestra práctica pedagógica. (C1EN4 - 4:37, 119)

comunidades de aprendizaje enriquecen a nuestra práctica pedagógica y más que nada cómo este cambio y transformación en nuestros estudiantes de un docente que participe en una CAP y de un docente

que de repente no está, ¿No? Cómo se ve esa diferencia de si hay equilibrio o desequilibrio entre los estudiantes .... (C1EN4 - 4:44, 133)

Participar en la CAP también se valora porque ofrece a los docentes el espacio para comunicar sus propias experiencias del aula en el contexto de la escuela y lo comparte con todos los asistentes. Se rompe el aislamiento de la práctica pedagógica del docente y se pasa a un espacio colaborativo de aprendizaje, donde la interacción entre pares se valora de manera positiva y crea expectativas personales y profesionales en los docentes que participan de la CAP.

... con respecto a las relaciones personales antes era cada uno para cada uno, no se podía compartirlo, no se compartía, no se reflexionaba en equipo, eh, yo también de repente siempre lo hacía de forma individual. (C1EN2 - 6:118, 176 – 177)

... es si bien es cierto, el estar físicamente para interactuar es diferente ... comunidades de aprendizaje ha permitido realmente ampliar nuestra forma de participación en mejoras del estudiante ... identificar una retroalimentación por descubrimiento, una retroalimentación de reflexión, comunidades de aprendizaje ha permitido que interactuemos, ha permitido también que la señorita .... que está liderando también comparta parte de lo que es teoría ... porque el único objetivo, la única meta que tenemos es el que nuestros estudiantes realmente logren alcanzar en el todo no solamente en la parte cognitiva, sino también en la parte socio-afectiva, emocional y eso comunidades lo está logrando al aplicar esta estrategia que nos propone Daniel Wilson. (C1OB5 - 8:31, 91)

A través de estas interacciones personales en la CAP, los docentes identifican el desarrollo y fortalecimiento de habilidades personales, como la comunicación y el trabajo colaborativo. También se identifica el desarrollo de habilidades socioemocionales a

través de la escucha activa y la confianza generada en el equipo pedagógico que conforma la CAP. Estas interacciones y habilidades desarrolladas por los docentes refuerzan el sentimiento de pertenencia a la CAP, se identifican con ella y la consideran como su espacio propio de aprendizaje, de respaldo académico, pedagógico y de soporte emocional.

Ahora el mismo trabajo con la CAP me ha permitido ser una persona de repente más eh abierta en mi trabajo ¿No? Más expresiva, donde yo puedo realmente sin lugar a dudas compartir lo que yo pueda, de repente algo que me resultó a mí, entonces yo lo hago con mi CAP y ahora tengo más la facilidad de trabajar con el equipo de forma colaborativa, de repente de manera más carismática también... Entonces, gracias a ello siento que mi CAP ha ido mejorando entre todas nos hemos conocido más a profundidad ¿No? Y seguimos, cada vez. (C1EN2 - 6:118, 176-177)

De igual manera, las interacciones y el aprendizaje entre pares, así como el sentido de pertenencia a la CAP contribuyen a reforzar en los docentes su compromiso e implicación con su práctica pedagógica y los aprendizajes de sus estudiantes.

... estas comunidades de aprendizaje han hecho de que alguna manera nosotros nos involucremos más, también con este eh trabajo que se está haciendo a distancia ¿No? Es decir, e involucramos más con los recursos tecnológicos ...ahora ya nos estamos volviendo un poquito más expertos en ese tema.... (C1EN3 - 5:70, 99)

...estamos siempre intercambiando información, realizando estudios dirigidos y complementando siempre el proceso de aprendizajes a través del compartir experiencias entre todos los docentes con la idea de mejorar lo que es el trabajo con los estudiantes. (C1EN2- 6:7, 44)

- **El aprendizaje entre pares en la CAP Trujillo**

El aprendizaje entre pares es el segundo tema importante para los docentes en cuanto al impacto de su participación e implicación en la CAP para su práctica pedagógica, pues les permite fortalecerla y aportar mejoras en su trabajo en el aula. El sentimiento de satisfacción de los docentes luego de asistir a una reunión de la CAP se asocia al conocimiento que adquieren, ya que innovan su quehacer pedagógico: “ya salgo de la CAP... veo que realmente valió la pena, siento que cada día mejoro más y es gratificante...” (C1EN2 - 6:133, 191). De igual manera, el docente experimenta satisfacción al saber que cuenta con la retroalimentación de sus colegas, lo que le posibilita fortalecer sus aprendizajes y su trabajo en el aula. Es así que los docentes reconocen que en la CAP, mediante sus experiencias compartidas, “sí se logra aprender de nuestros colegas ...hay experiencias que son buenas y que son necesarias de compartirlo para que así uno mismo también aprende de los demás...”. (C1EN4- 4:16, 63)

En la CAP, gracias a la participación activa de sus integrantes, el docente es reconocido como referente de aprendizaje por sus colegas a través de los aportes que realiza a partir de su experiencia en el aula. Su participación en la CAP cobra sentido y utilidad para la práctica docente. El docente brinda otra mirada sobre el tema tratado a sus colegas y para ellos “eso es muy gratificante ...saber de que yo también puedo aportar con lo mío ... nos hace que sintamos de que lo que estamos haciendo realmente valga la pena” (C1EN3 - 5:77, 99). Para muchos docentes, este aporte es un nuevo conocimiento en el tema tratado y contribuye de esta manera con su desarrollo profesional: “luego de yo participar de las reuniones colegiadas que hemos tenido de comunidades ya tengo un conocimiento nuevo”. (C1EN2 - 6:62, 86)

El compartir experiencias con mis colegas ha enriquecido todo el conjunto de estrategias que probablemente yo utilizaba y que ahora ya conozco y puedo decir que he conocido más estrategias, eh, con esta aplicación de la CAP, porque en ese compartir que hemos tenido ha permitido que yo enriquezca eso también ¿No? Los conocimientos también que tenía ¿No? Que antes tenía con los que ahora tengo con respecto a este tema en particular, entonces, eh si me siento muy enriquecido, profesora, de haber participado y sé que mi práctica docente va a mejorar de aquí en adelante. (C1EN3- 5:127, 119-121)

... estoy queriendo, este, fortalecer mis errores y mis dificultades para poder cada vez hacer un mejor trabajo con mis estudiantes ¿No? Entonces, este, gustosa de presentar mi trabajo porque sé que voy a fortalecer de repente la forma como vengo trabajando con mis estudiantes y me gustaría también conocer las apreciaciones para seguir mejorando. (C1OB2 - 3:242, 490)

El aprendizaje entre pares también es valorado por los docentes porque la CAP es formación docente en el centro de trabajo. Se establece un puente entre la formación inicial y continua de los docentes de manera contextualizada en su escuela y tienen la oportunidad de completar su formación en aspectos académicos necesarios para su práctica pedagógica. La CAP brinda a los docentes la oportunidad de analizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica acompañada por un marco teórico que les permite conocer a nuevos autores que dan soporte académico a sus prácticas pedagógicas y, por consiguiente, seguridad en el aula. El uso de fuentes bibliográficas en las reuniones de la CAP le da apoyo académico a la estrategia planteada y constituye, en muchos casos, un nuevo conocimiento para los docentes.

siento que he mejorado, porque realmente yo desconocía a este tipo de autores, pero ya como el aporte que he ido también leyendo con mis comunidades de aprendizaje, hemos intercambiado bastante información, considero que me siento más preparada cuando he podido aplicarla.... (C1EN2 - 6:28, 67)

Me permite enriquecer mis estrategias de enseñanza-aprendizaje, permite que yo pueda desarrollarme profesionalmente en cuanto de repente a técnicas de lectura, de diferentes autores, de diferentes temas que dan una base más sólida a mi trabajo como docente ¿No? En cuanto, por ejemplo, a la revisión de evidencias ya teniendo a un autor de base que me orienta a cómo realizar qué pasos seguir como que también me voy fijando más ¿No? A dónde quiero llegar y si es que se da el logro de mis aprendizajes. (C1EN4 - 4:21, 76)

- **La atención a los problemas del aula en la CAP Trujillo**

La atención a los problemas en el aula es el tercer tema importante para los docentes respecto al impacto de su participación en la CAP, porque los ayuda a comprender y a resolver los problemas cotidianos de su práctica pedagógica para atender los aprendizajes de sus estudiantes. Como resultado de las interacciones y del aprendizaje entre pares se fortalece la colaboración entre los docentes y esto les permite, por una parte, focalizar con mayor atención su trabajo pedagógico “con comunidades de aprendizaje estuve más atenta al trabajo diario que realizaba con mis estudiantes ...”. (C1OB5 - 8:24, 67).

...una comunidad de aprendizaje, con diálogos, con una convivencia en nuestra Institución Educativa y, como que eso te da más familiaridad para que tú confíes y des a conocer tus experiencias de aprendizaje o problemas o dificultades que puedas presentar y te sientes bien, pues,

¿No? Como que ya te sientes tranquila, de que sí tienes solución, de que sí sabes que este es un problema que puedes tú superar, que no es que esté perdido, que no eres una buena maestra o que no tienes buenas estrategias, sino que, de repente, ha habido alguna dificultad que requiere de una estrategia que te permita, pues, este... encontrar la solución. (C1EN4 - 4:31, 96)

Por otra parte, también se identifica el problema ligado al aprendizaje de los estudiantes, “podemos encontrar las preguntas precisas que nos permitan ayudar a nuestra estudiante ... y pueda ella superar esas dificultades que tiene...” (C1OB4- 7:57, 158). Al ser los docentes actores principales de su propio aprendizaje en la CAP y, por consiguiente, de su desarrollo profesional, tienen la oportunidad de atender y resolver los problemas del aula de manera inmediata y de forma contextualizada en la escuela, lo que fortalece en ellos el dominio de la materia y el manejo del aula. Esta comprensión de las dificultades del aula reconforta a los docentes en su práctica pedagógica, contribuye a su autoestima y seguridad en su actividad pedagógica y a su profesionalismo, “así poco a poco se van perdiendo los miedos, nos sentimos mucho más dispuestos” (C1OB1 - 2:197, 145).

... encuentro respuestas a mis dudas que yo tengo, entonces, es un momento de que nosotros podemos eh complementar ¿No? Siento que para mí es una ayuda porque, una docente de repente le pareció lo mismo y me complementa y me siento reconfortada con el equipo que cada vez voy aprendiendo más y me voy enriqueciendo más, yo también lo poco que pueda hacer, porque soy un ser humano, también eh tengo muchas dificultades, pero también mis aciertos también lo puedo compartir con mis colegas, considero que sí. (C1EN2 - 6:101, 148)

La resolución de problemas de manera colaborativa también es muy valorada por los docentes porque la CAP les permite contar con el espacio formal en la escuela para

comunicar de manera abierta y libre las dificultades del aula, que muchas veces son casos compartidos por ellos en la escuela. En esa comunicación, el sentimiento de soledad frente a las dificultades se disipa y la responsabilidad individual del docente frente a una situación del aula se convierte en una atención institucional de las situaciones problemáticas. Las interacciones entre pares en la CAP ofrecen la oportunidad de dar a los docentes soporte pedagógico y a la vez soporte emocional en la resolución de problemas. De esta manera, se crea un espíritu de cuerpo entre los docentes y es a través de la participación colaborativa en la CAP que se disipan las dudas, se atienden los problemas pedagógicos y se construye una postura común para el logro de los aprendizajes.

...siempre cuando hemos trabajado en CAP y hemos encontrado una situación problemática en particular siempre hemos visto una solución a veces hasta incluso en conjunto ¿No? Mira, sí, puedes hacer esto, claro, y sí, y qué te parece si a esto le añadimos esto ¿No?, ah ya. Entonces, al final surgían las ideas fuerza que permitían y que no eran más que el conglomerado de todas las ideas que nosotros en ese momento dábamos. (C1EN3 - 5:145, 104)

Yo doy a conocer cuál es el problema que yo estoy pasando o la situación que me está generando un poco de dificultad en el trabajo con mis alumnos y frente a ello puedo recibir diferentes aportes de mis colegas en donde cada uno tiene un punto de vista diferente acerca de la situación y lo cual me permite ... generar más alternativas de solución para este problema... entonces, como que la CAP te sirve para que te escuchen y a la vez te generen eh un apoyo para los problemas que tú puedas tener y también te ayuden a buscar alternativas de solución y que sientas también que en el aprendizaje no estás sola, sino, que tienes personas que interactúan como tú también lo haces, que hablan un lenguaje que te pueden comprender. (C1EN4 - 4:27, 92)

- **Los cambios en la práctica pedagógica**

Los cambios en la práctica son el cuarto tema importante para los docentes respecto al impacto de su participación en la CAP. En cada sesión de la CAP, los docentes identifican los puntos de mejora que les permiten evaluar su progreso en la profesión “con la CAP, entonces definitivamente uno se da cuenta pues del avance que hemos tenido” (C1EN3 - 5:115, 108).

Me permite enriquecer mis estrategias de enseñanza-aprendizaje, permite que yo pueda desarrollarme profesionalmente en cuanto de repente a técnicas de lectura, de diferentes autores, de diferentes temas que dan una base más sólida a mi trabajo como docente. (C1EN4 - 4:21, 76)

Estos cambios en la práctica pedagógica también mejoran la manera de organizar la sesión de aprendizaje por el conocimiento de las estrategias que se deben aplicar, “antes hacíamos la retroalimentación y nosotros considerábamos que estábamos haciendo bien... en cambio ahora con la CAP como que nuestra retroalimentación ya tiene ya parámetros bien definidos y bien establecidos” (C1EN3- 5:99, 104).

Otra manera de entender este cambio en la práctica ocurre porque el docente logra pasar de la teoría a la práctica “esto me ayuda bastante porque lo que yo pueda captar de esas reuniones lo más importante es llevarlo a la práctica” (C1EN5- 10:23, 135) y consolida nuevos conocimientos para trasladarlos a la práctica “... ha hecho de que nosotros ... adquiramos ese conocimiento para poderlos poner en práctica” (C1EN3- 5:104, 104). Este cambio en la práctica también está marcado por la inmediatez en la aplicación en el aula “lo que yo aprendí para que como es algo nuevo entonces el siguiente

día yo ya lo trato de adecuar más en términos sencillos del estudiante también para que él entienda” (C1EN2- 6:65, 86).

Por último, los docentes reconocen en la CAP que estos cambios en la práctica se deben también a la integración de mejoras en la metodología de la enseñanza al contar con una diversificación de estrategias posibles de ser adaptadas en el aula. Este fortalecimiento metodológico marca una diferencia en la capacidad del docente para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en el aula.

yo por ejemplo el tema de la escalera de Wilson le soy sincero no lo conocía, entonces, esta CAP, me ha permitido a mí, por ejemplo, conocerla, conocer esta estrategia, me ha permitido que yo al conocer esta estrategia y al aplicarla con los insumos que me han brindado, eh, mi trabajo y mi práctica docente sea más efectiva, en lo que respecta a la retroalimentación ¿No?. (C1EN3 - 5:37, 73)

... una ventaja, la más importante es que voy a mejorar mi práctica pedagógica, mi trabajo con mi niño porque esa es mi meta, mejorarlo, día a día, esa es una ventaja muy importante ¿No? Y otra ventaja es también, este, compartir lo que a veces yo también puedo hacer ¿No? Puedo hacer, compartir con mis compañeros ¿No? Compañeras decirles esto lo hice yo ¿Qué les parece no? Entonces, es una ventaja también el no guardarlo para uno sólo sino también el saber compartir, como se dice el saber dar y el saber compartir ¿No? O sea, es algo que debe ser las cosas así mutuamente. (C1EN5 - 10:15, 108)

#### 4.1.12 Desafíos de la CAP Trujillo

**Tabla 14**

*Desafíos de la CAP Trujillo*

<i>Nº</i>	<i>Desafío</i>	<i>CITA</i>	<i>COMENTARIO</i>
1	Continuidad de las autoridades que lideran la CAP	“mi nombre es ... tengo 46 años, actualmente trabajo ...en la Institución Educativa ... como subdirectora designada ... aproximadamente hace cinco años.” (C1EN1 - 9:37, 17 – 24).	La rotación de directores se produce durante la evaluación de ratificación de directores cada cuatro años. En este caso la subdirectora cuenta con solo tres años adicionales en el cargo.
2	Horario formal de las reuniones de la CAP	“El horario que se utiliza es contra horario, el maestro está comprometido con mejorar su trabajo y lo realizamos en el turno alterno, en este caso en reuniones a partir de las seis, eh generalmente en una hora, de seis a siete de la noche” (C1EN1 - 9:4, 44).	Los docentes de primaria no tienen horas de trabajo colegiado remuneradas en su carga horaria y su participación en la CAP está en función de la motivación y utilidad de la reunión para el desarrollo profesional docente.
3	Ampliar la CAP a los otros grados del nivel primario	“... nosotros como grado decíamos bueno vamos a trabajar esto ¿No? Ya nosotros lo enfocamos desde este punto de vista ¿No? Pero de repente los colegas de segundo grado... lo van enfocando desde otro punto de vista... sin embargo, en la CAP viendo las estrategias de los profesores de segundo grado nos amplía un poquito más el panorama... involucrarlos a nuestros niños de primer grado porque a las finales ellos al otro año van a estar en segundo, entonces, que ellos	Los docentes reconocen la importancia del trabajo transversal en el nivel primaria para la mejora de los aprendizajes. La CAP Trujillo trabaja solo con los docentes de primer y segundo grado.

		ya vayan de repente con eso ¿No? Por ejemplo, entonces, eso nos ha permitido la CAP” (C1EN3 - 5:55, 90).	
4	Fortalecimiento del liderazgo distribuido para la institucionalización de la CAP	“A continuación, este, voy a dar pase al coordinador de esta reunión, al profesor ... Moderadora soy yo, ... y como relatora la profesora ...” (C1OB5 - 8:5, 39 – 40).	Durante la recolección de datos se observó a un docente como coordinador de la reunión solo en la quinta sesión de la CAP.
5	Desarrollo de la práctica reflexiva sistematizada	“...tendremos un diálogo reflexivo sobre el proceso de retroalimentación, según la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson” (C1OB3 - 1:25, 85).  “...Podemos observar una galería de evidencias que me han enviado los profesores de segundo grado tenemos segundo grado “A”, el segundo grado “B”, segundo grado “D” y el segundo grado “E” muy bien de acuerdo a ello vamos a escuchar la retroalimentación que han realizado los docentes de segundo grado...” (C1OB3 - 1:148, 372).  “... las interacciones entre colegas lo realizamos mediante preguntas, mediante diálogos abiertos, eh, donde de repente se expone una temática y todos interactuamos con una lluvia de ideas, dándonos, aporte a la vez en nuestras experiencias en nuestro campo remoto que es ahora” (C1EN44:6, 48).	Los docentes asocian la práctica reflexiva al análisis de las evidencias de aprendizaje donde se produce un dialogo reflexivo con una dinámica de preguntas y repreguntas. No se identifica una ruta metodológica predeterminada que acompañe este diálogo reflexivo.

*Nota.* La Tabla 14 muestra los diferentes desafíos que enfrenta la CAP Trujillo para asegurar su continuidad

La Tabla 14 muestra los desafíos que enfrenta la CAP Trujillo para asegurar su continuidad en la escuela y convertirse de manera institucional en el tiempo y en el espacio de aprendizaje entre pares. El primer desafío se presenta por la continuidad de la subdirectora en el cargo. Ella es quien dirige la CAP y gracias a su liderazgo motivacional y conducción de la reunión se ha logrado un clima de confianza para el aprendizaje entre pares. Esta situación se asocia al segundo desafío, que es el horario formal de reuniones de la CAP. Los docentes asisten a las reuniones motivados por la comunicación y el acompañamiento permanente que establece la subdirectora con ellos. Las horas de trabajo en la CAP no están consideradas en su horario de clase asignado y, por lo tanto, existe el riesgo latente de desistir de asistir a la CAP.

A esos desafíos, se añade la necesidad de fortalecer el liderazgo distribuido entre los docentes para dirigir la CAP y no solo participar de manera activa. La dirección a cargo de los docentes se hizo factible en la quinta reunión y se logró contar con la participación activa de los docentes en la CAP. Esta situación permitiría mitigar los cambios de directivos en la institución educativa y mantener de manera institucional la realización de la CAP.

De igual forma, la participación de los otros grados del nivel primario en la CAP fortalecerá el aprendizaje colaborativo entre pares, ampliará la visión de las mejoras que se pueden aportar en los aprendizajes de los estudiantes y contribuirá a generar liderazgos entre los docentes para la conducción de la CAP.

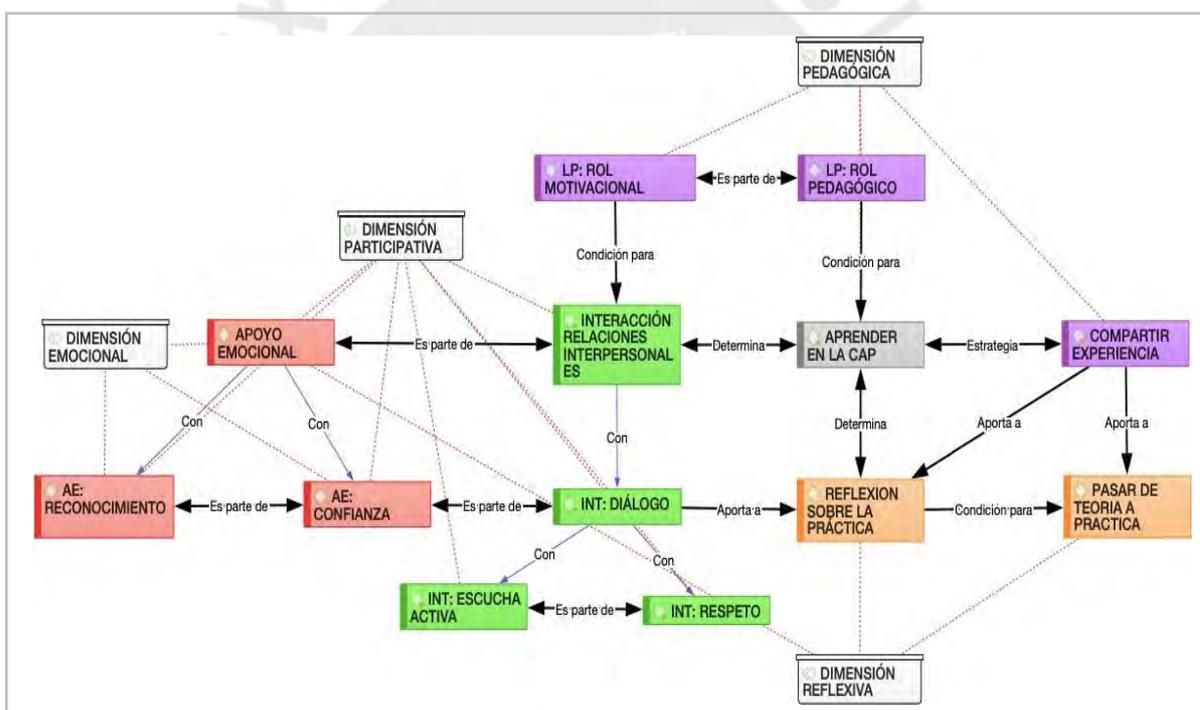
Finalmente, uno de los desafíos más importantes de la CAP para avanzar en la estrategia de aprendizaje entre pares radica en desarrollar una metodología para la realización de la

práctica reflexiva, de tal manera que se enseñe de manera explícita y estructurada. La secuencia de la reflexión realizada a partir de la reflexión individual hasta la reflexión colaborativa de los docentes es una buena base para la sistematización de esta práctica y así lograr generar conocimiento que les permita realizar aportes y cambios en la práctica del aula.

#### 4.1.13 Ideas finales sobre la CAP Trujillo

**Figura 14**

*Relaciones establecidas en la CAP Trujillo*



*Nota.* La Figura 14 muestra las relaciones que se establecen en la CAP Trujillo

A modo de resumen, la Figura 14 presenta las relaciones que se establecen en las dimensiones pedagógica y reflexiva, como resultado del soporte fundamental de las dimensiones emocional y participativa en la CAP. La característica de la CAP Trujillo está definida por el liderazgo motivacional de la subdirectora, que favorece la dimensión

emocional y participativa y logra una reunión con diálogo y confianza entre los docentes para aprender en la CAP.

Con su liderazgo motivacional, la subdirectora interactúa con los docentes antes y durante la CAP a través de mensajes que estimulan la participación activa y crean un clima de confianza que les permite practicar una escucha activa y dialogar con respeto. Ese clima de confianza hace que los docentes consideren a la CAP como su espacio propio, pues allí encuentran apoyo y soporte emocional ante las dificultades del aula.

En ese contexto, la dimensión pedagógica de la CAP logra la desprivatización de la práctica pedagógica, a través de la puesta en común de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. De ese modo, se presenta el aprendizaje entre pares y sobre todo se refuerza la idea de que un docente puede ser un referente de aprendizaje para sus colegas.

A partir del análisis de las evidencias de aprendizaje y guiados por las preguntas reflexivas de la subdirectora, los docentes emprenden una ruta de reflexión que va de la reflexión individual a la reflexión colaborativa. La reflexión está referida, por una parte, a la verificación del trabajo docente realizado con el estudiante y, por otra parte, a crear una dinámica de cuestionamiento y reflexión que el docente puede trasladar al aula con sus estudiantes.

Finalmente, las percepciones que tienen los docentes de su participación e implicación en la CAP Trujillo en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo profesional docente son positivas y están centradas en el valor de pertenecer a un espacio colaborativo de reflexión, donde aprenden y logran cambios en su práctica pedagógica.

## **4.2 Caso 2: La CAP Sullana**

A continuación, se describe el segundo caso estudiado, denominado caso 2: La CAP Sullana, que se desarrolla en la I. E. N° 1479, ubicada en la provincia de Sullana, departamento de Piura. La presentación de los resultados corresponde a las expresiones textuales de los docentes, de la subdirectora y coordinadora de letras, recolectados en el segundo semestre del año 2020. Los hallazgos de este caso están organizados en ocho temas y un resumen final del caso.

### **4.2.1 Caracterización del caso 2 - CAP Sullana**

La I. E. N° 14791 está ubicada en Cieneguillo Norte, Los Ranchos, distrito de Sullana, provincia de Sullana, departamento de Piura. La institución educativa inició sus actividades con el nivel primario mediante la Resolución Directoral No 0321 del 7 de marzo de 1985 y amplió sus servicios al nivel secundario con la R.D. No 0561 el 8 de junio de 1988. En 2013, se le dio cobertura para tres secciones de educación inicial II ciclo (para niños 3, 4 y 5 años), mediante la Resolución Directoral Regional N°0121. En 2015, la Institución Educativa 14791 fue considerada dentro de las escuelas de jornada escolar completa en el nivel secundaria, lo que ha significado contar con el apoyo y acompañamiento pedagógico del Ministerio de Educación.

En el 2020, la institución educativa cuenta con infraestructura básica y atiende a 651 estudiantes en los tres niveles educativos, en escolaridad mixta. La I. E. cuenta con 3 secciones en el nivel inicial, que son atendidas por 3 maestros; en el nivel primario, cuenta con 12 secciones atendidas por 12 docentes, y en el nivel secundario hay 10 secciones

atendidas por 22 docentes. Los niveles educativos funcionan en horario de jornada escolar completa.

El director se encarga de la labor administrativa y educativa, y la subdirectora, conjuntamente con las coordinadoras de las áreas curriculares en secundaria, tiene a su cargo el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, así como la asesoría pedagógica a los docentes del nivel secundario. El acompañamiento pedagógico tiene como objetivo el trabajo con los maestros en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En los resultados de la prueba ECE del año 2019 para el área de comunicación, la I. E. obtuvo un 6,4% de estudiantes con logro satisfactorio, lo que representó un descenso con respecto al año anterior. Asimismo, en el nivel de proceso, consiguió un 19,1% de estudiantes, que significó una disminución de 3,3 puntos porcentuales con respecto al resultado del año 2018. En el nivel de inicio, obtuvo un 55,3%, lo que supuso un ascenso de 2,2% con respecto a la ECE de 2018. En el nivel de pre-inicio, se observó un aumento de 19,1% y 16,3%% con respecto a los resultados del 2018.

Dado que estos resultados fueron reportados en la base de las escuelas focalizadas por el Minedu, la I. E. N° 1479 fue considerada en el grupo de escuelas para ser atendidas por el Programa de Asistencia Técnica (Mentoría) de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La CAP en esta escuela se desarrolla desde marzo del 2020, cuando se inició el programa de asistencia técnica virtual a directivos por parte de la DIF.

En el nivel de secundaria, la I. E. cuenta con una CAP para el equipo pedagógico de letras y con otra CAP para el equipo pedagógico de ciencias. En el presente caso, se reportan las actividades de la CAP de letras.

En el plano organizacional, la CAP de letras se reúne semanalmente o, en caso de alguna actividad interna de la escuela, cada quince días. Las reuniones se desarrollan fuera del horario de clase y forman parte de la carga lectiva del docente, a razón de dos horas semanales. Por acuerdo de los miembros de la CAP, las reuniones se inician a las 8 p. m.

En la CAP de letras participan cinco docentes del área curricular, la coordinadora y la subdirectora, es decir, siete miembros. En algunas reuniones son invitados los maestros de la CAP de ciencias.

La CAP de letras es coordinada por la subdirectora, quien se encarga de las coordinaciones logísticas, con el fin de que se cuente con el enlace a la plataforma Zoom para las reuniones. De igual manera, tiene a su cargo la coordinación de un grupo de WhatsApp, a través del cual envía los enlaces Zoom para las reuniones. La coordinadora de letras se encarga del desarrollo de la parte central de la reunión, así como de la revisión de la bibliografía.

La I. E. N° 1479 fue incluida en el grupo de escuelas para ser atendidas por el Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), conocida como Mentoría, de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La ATGE, a través de la mentoría al directivo brindada por asistentes técnicos especializados conocidos como mentores, atendió a los directivos cuyas II. EE. tenían menores resultados en la prueba ECE del 2018 y, por ende, necesitaban fortalecimiento en sus capacidades de liderazgo pedagógico efectivo. Este programa se enfocó en tres pilares,

como son la planificación institucional, el acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. En esta escuela, la ATGE empezó a inicios del 2020, continuó a lo largo del año de modo virtual y concluyó, también de modo virtual, en agosto del 2021.

#### 4.2.2 El colegiado de letras en la CAP Sullana

La CAP de letras que se inició en la institución educativa cuando fue seleccionada “... para llevar la mentoría por el Ministerio de Educación ...” (C2EN1 - 19:1, 27) en marzo de 2020, se realizó de manera virtual durante la educación remota “a través de la plataforma Zoom” (C2EN2 - 18:3, 38). Si bien el término comunidades de aprendizaje profesional, o sus siglas CAP, es reconocido por sus integrantes, sigue asociado al término “colegiado”, en referencia a las reuniones pedagógicas que realizaba la escuela antes del inicio de la CAP y es presentado así al inicio de cada reunión.

...nosotros realizábamos los colegiados y dábamos una charla ¿No? y hacíamos por ahí preguntas, entonces, cuando yo llegué a conocer la CAP, me di cuenta que la CAP iba a ser más productiva, porque iba en cada reunión, había un producto ¿No? Y en un parte el compromiso del maestro ... y nos iba a permitir en conjunto, este... mejorar nuestra práctica docente. (C2EN1 - 19:1, 27)

Sin embargo, a pesar de mantener el nombre de colegiado en la reunión, se reconoce un cambio en la estructura de la reunión en cuanto a la dinámica, que propicia un clima de confianza y favorece la participación activa de los docentes.

Es un clima amical ¿no? los docentes, como le digo, que las CAP me permitió que los docentes participaran más activamente porque

anteriormente cuando yo hacía mis reuniones colegiadas y solamente era leer y les preguntaba algo era una o dos personas que participaban, pero, como dentro de la CAP también aplicamos, este, el uso de la tecnología donde estuve trabajando con el Padlet, con los cuestionarios, con los formularios de Google, entonces que ellos ahí más o menos como que se emocionaban también los maestros y había una participación más activa, por eso, este, yo apuesto por las CAP. (C2EN1 - 19:9, 43)

En la CAP de letras, las reuniones se realizan "...semanalmente, ya que somos un colegio GED, en las cuales tenemos dos horas de colegiado, y hemos venido trabajando semanalmente en el horario de ocho de la noche" (C2EN1- 19:2, 29). El tema de la CAP ha sido definido por los directivos tomando en cuenta los resultados de la prueba ECE y los miembros de la CAP pudieron comprobar que "... en comprensión lectora del año 2015, 2016, 2018 y 2019... año tras año hemos venido bajando, tanto en el nivel satisfactorio como en inicio, hemos subido y esto es una preocupación de toda la institución educativa..." (C2OB1 - 14:7, 79). Por este motivo, "... dependiendo de la necesidad del estudiante más que todo..." (C2EN5 - 20:3, 34), en la CAP se planteó, "como objetivo general, fortalecer la práctica pedagógica en la aplicación de estrategias de comprensión lectora. Objetivos específicos, conocer y aplicar estrategias de comprensión lectora" (C2OB1 - 14:5, 76-78).

... en un primer momento, las reuniones fueron conocer la estrategia de Aprendo en Casa... hemos tratado también el análisis de la prueba ECE. A partir de esos resultados de la prueba ECE, es que decidimos trabajar estrategias de comprensión lectora, para el planteamiento de nuestro plan lector del año 2021. (C2EN1 - 19:6, 37).

En cuanto a su composición, la CAP cuenta con nueve miembros: "... el director, la subdirectora, los coordinadores y... el nivel secundario" (C2EN4 - 21:5, 49). En esta CAP de letras, también participa el coordinador de ciencias y, en algunas oportunidades, también son invitados los docentes del área de ciencias. Es así que se realiza la "CAP de Letras y CAP de Ciencias, o sea, colegiado de Letras y colegiado de Ciencias" (C2EN1 - 19:3, 31), pues la institución educativa ha asumido, en toda la secundaria, enfocarse en revertir los resultados de la prueba ECE en comprensión lectora.

¿Cómo podría trabajar en matemática? ¿No? Decía de repente darles una lectura sobre algún matemático, yo decía para que lean y decirle que analicen su vida, de cómo ellos han ido evolucionando tan pronto ¿No? O sea, es cuestión, de maestros, de ponerse a pensar y de ir viendo ¿No? O sea, porque no solamente, y eso siempre se viene recalcando, que no solamente es responsabilidad de los docentes de comunicación, sino es responsabilidad de todo el equipo de los que conformamos la institución educativa... nos unamos y empezamos hacer fuerza para poder motivar.... (C2OB3 - 16:52, 179)

En cuanto al desarrollo, las reuniones de la CAP se inician con las palabras de la subdirectora quien, al dirigirse a los docentes, les dice "... bienvenidos a este nuevo colegiado de letras" (C2OB2 - 13:24, 79). En cada reunión observada durante la recolección de datos, se presenta un ritual religioso a cargo de un maestro y es la subdirectora, por ejemplo, quien va a "... invitar a... la coordinadora de Ciencias, que va a tener a cargo la oración..." (C2OB4 - 12:1, 34). Este ritual es simbólico, en la medida que muestra la relación entre los docentes, lo que favorece la comunicación y el diálogo entre ellos en los espacios formales de la escuela, como es la CAP, y sobre todo en los encuentros virtuales. Esas relaciones interpersonales se crearon a lo largo del tiempo en

la escuela y se iniciaron en otros espacios de reuniones informales fuera del trabajo en el aula.

... antes, en el kiosco, nos reuníamos ahí, conversábamos de tal o cual situación que, a veces, sucedía en el aula ¿No? y nos poníamos a ayudar ¿no? pues, porque compartíamos todo eso, pues, pero ahora, en el colegiado, claro que se hace, pero son dos horas, no es como antes, que aparte del colegiado, en otro momento conversábamos en el recreo, conversábamos, compartíamos ahí ¿No?. (C2EN6 - 17:11, 50)

Finalizado el ritual de bienvenida, se registra la asistencia en un formulario que se comparte en el chat del aula Zoom. Luego, empieza el trabajo de la CAP y, en cada reunión observada, se contó con una secuencia didáctica de inicio, desarrollo y cierre de la reunión.

En el inicio de la reunión, se presenta el tema de la CAP y “... son los directivos, ... sobre todo, los coordinadores son los que eligen esos temas...” (C2EN4 - 21:9, 61) que corresponden a una de las estrategias definidas para cumplir el logro del objetivo general de la CAP como, por ejemplo, “lectura en voz alta” (C2OB4 - 12:1, 34). Seguidamente, entre los asistentes, la subdirectora procede a “... establecer los roles... como coordinador..., la coordinadora de letras... como redactora, la profesora... coordinadora de ciencias, como moderadora... va a tener a cargo de controlar el tiempo...” (C2OB4 - 12:19, 52). Durante la recolección de datos, en todas las reuniones, los integrantes tienen que “... proponer y analizar un poco los acuerdos de convivencia... tratando de respetarnos y llegar a unos acuerdos” (C2OB1 - 14:2, 69-74). En esos acuerdos, se hace énfasis en la puntualidad, la participación activa y el orden levantando la mano, la responsabilidad y mantener los micrófonos apagados durante las

intervenciones. Se insiste en la participación asertiva de los docentes y uno de los acuerdos tiene la siguiente frase: “... Asertivo, escucho y analizo las ideas de los demás y planteo aportes...” (C2OB1 - 14:2, 69-74).

Durante el desarrollo de la CAP, se comienza “... recogiendo los saberes previos...” (C2OB5 - 15:9, 60) y en esta actividad, se usan las herramientas tecnológicas, los docentes “... pueden utilizar el Padlet, pueden contestar en el chat...” (C2OB5 - 15:13, 66) y sus respuestas son compartidas en la plenaria de la reunión, acompañadas de comentarios de la subdirectora. Luego, se inicia la parte central de la reunión denominada construcción colectiva, que consiste en el modelado de estrategias de aprendizaje, en la que los docentes tienen la oportunidad de practicar la estrategia en la CAP, antes de aplicarla en el aula.

En esta construcción colectiva de Estrategias de Implementación, que son la estrategia el antes, el durante y el después, vamos a practicar algunas estrategias de esta comprensión lectora sobre el antes, el durante y el después ...Se les presenta la lectura en Word y vamos a formar grupos de 3 integrantes. Un integrante de cada grupo comparte en el zoom. (C2OB1- 14:53, 275)

Finalmente, la CAP termina con el cierre de la reunión y en ese momento los docentes formulan compromisos orientados a aplicar las estrategias aprendidas y practicadas en la CAP, en su práctica pedagógica en el aula, durante la semana.

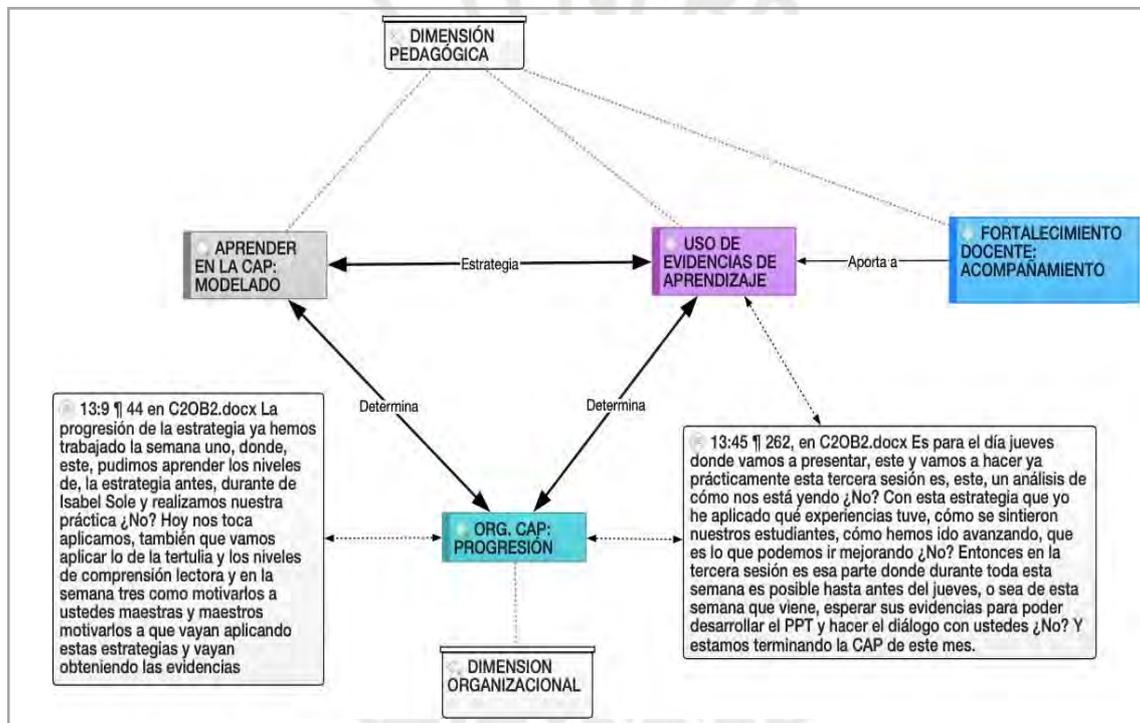
Poner en práctica, miss, seguir poniendo en práctica ¿No? De lo que estamos aprendiendo de los tres niveles de la lectura, de la comprensión lectora ¿No? El nivel literal, inferencial y más sobre todo el nivel crítico reflexivo de nuestros estudiantes”. (C2OB2 - 13:51, 228)

“... por ejemplo, cuando terminábamos una reunión, que trabajábamos las CAP, al final hacíamos un compromiso, y el compromiso lo hacíamos para trabajar toda la semana, y las chicas lo hacían, entonces se sentían comprometidos a mejorar, al ir mejorando más y más.... (C2EN3 - 22:58, 196)

### 4.2.3 La progresión pedagógica de la CAP Sullana

**Figura 15**

*La progresión de temas en la CAP Sullana*



*Nota.* La Figura 15 muestra las relaciones que se establecen en la dimensión organizacional sobre la planificación de temas en la CAP Sullana.

La Figura 15 muestra las relaciones que se establecen entre la dimensión organizacional y la dimensión pedagógica en la CAP. La elección de los temas de la CAP, que parte de la propuesta de los directivos, se efectúa de forma planificada a lo largo de varias reuniones. La planificación de temas es presentada por el coordinador de la CAP y se anuncia como el trabajo que se ha logrado hacer, así como los temas que serán

presentados en las siguientes semanas. La planificación de actividades en la CAP ofrece a los docentes una proyección sobre el trabajo que se va a realizar en la CAP a lo largo de varias semanas, a la vez que los fortalece pedagógicamente y se construye un compromiso colegiado con el fin de alcanzar un logro mayor para todo el nivel educativo. Los compromisos de los maestros, en esta planificación, contribuyen a la construcción de una visión común de la escuela.

En el nivel pedagógico, a través de la progresión de temas, los directivos de la CAP tratan de "...organizar a las maestras, incluso en las estrategias ..." (C2EN3 - 22:63, 71), lo que permite a los docentes tomar consciencia de que con las estrategias que aprenden en la CAP, también ellos puedan organizar sus secuencias de aprendizaje en el aula, así como planificar el trabajo que sus estudiantes van a realizar. De igual manera, la práctica de planificación de la reunión de la CAP es asumida por los maestros para su trabajo personal de planificación de las secuencias didácticas de su programa curricular. De esa forma, los docentes pueden trabajar en la CAP con las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes, ya que se relacionan con el tema de la CAP. Los maestros manifiestan que esa organización "... ayuda bastante porque, a través de los diversos temas que se planifican a través de estas CAP, vamos fortaleciendo, vamos aprendiendo y esto lo vamos aplicando con nuestros estudiantes y logramos buenas cosas en los estudiantes, nos fortalece bastante" (C2EN2 - 18:11, 56).

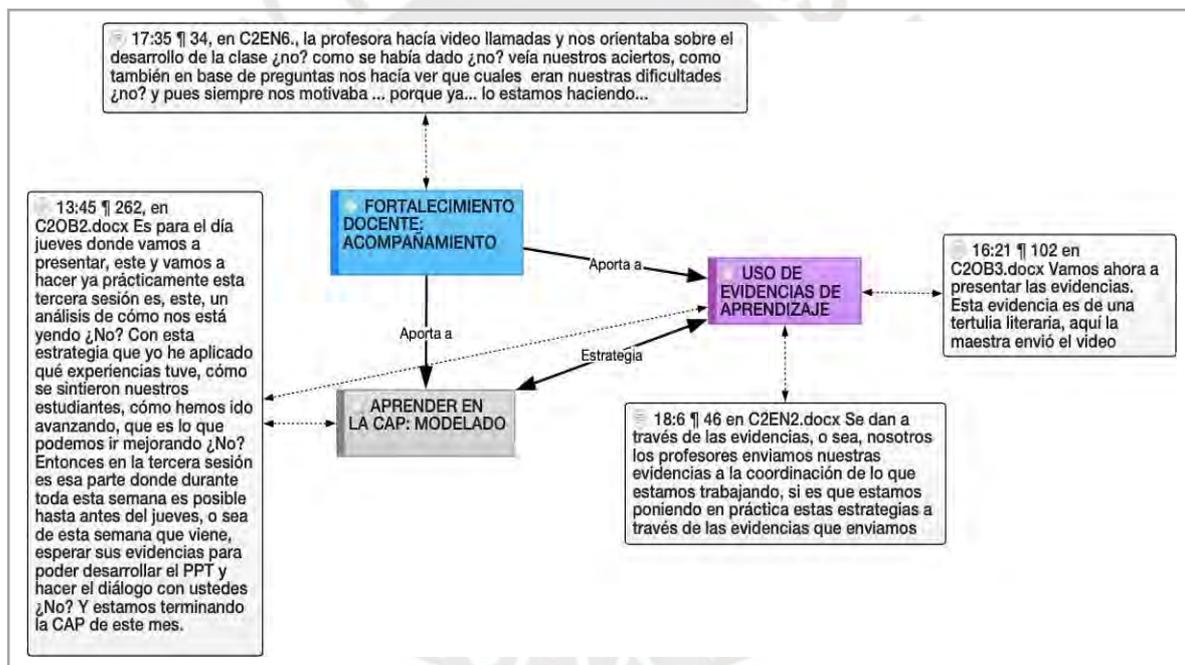
... en el mes pasado, tuvimos también una secuencia de estrategias y, al final, terminamos con un análisis. En este mes también, vamos a tener como objetivo general, como ya les dije, son estrategias de comprensión lectora ...como semana uno... como práctica reflexiva. ¿Por qué crees que será importante que los estudiantes lean en voz alta? ... En la semana dos, vamos hacer la práctica reflexiva cuenta cuentos ... en la

semana tres, conocemos y aplicamos práctica reflexiva, el carrito lector y el kiosco lector... y en la semana cuatro, vamos analizar ya todas las prácticas que hemos visto el mes pasado ... y vamos a ver cuáles funcionaron, cuáles no, y ustedes van a enviar sus evidencias para su respectivo análisis... esto nos va a permitir elaborar nuestro plan lector para el año 2021... ese es el trabajo que tenemos durante este mes hasta la primera semana de diciembre (C2OB4 - 12:23, 57).

#### 4.2.4 El aprender haciendo en la CAP Sullana

**Figura 16**

*El fortalecimiento docente desde el modelado de estrategias en la CAP Sullana*



*Nota.* La Figura 16 muestra las relaciones que se establecen en base al uso de evidencias, para el fortalecimiento docente usando el modelado como estrategia en la CAP Sullana.

La Figura 16 muestra, en la dimensión pedagógica a través del acompañamiento y el modelado como estrategia de aprendizaje en la CAP, el fortalecimiento docente que se da con el uso de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. El acompañamiento docente está orientado a fortalecer la labor pedagógica de los maestros y se realiza durante

la CAP y después de ella, a lo largo de la semana siguiente. Este acompañamiento durante la CAP se denomina construcción colectiva y consiste en presentar una estrategia que se va a modelar, hacer una presentación teórica y guiar a los docentes en la práctica de la misma.

En este espacio, “... tanto el coordinador como también otros agentes educativos” (C2EN6 - 17:13, 56) alternan sus roles pedagógicos y de guía en el desarrollo de esta sección en la CAP. De esta manera, los esfuerzos de los encargados de la CAP se enfocan en el fortalecimiento docente.

Ya continuando con nuestro colegiado CAP, vamos a entrar ya a la parte práctica, la construcción colectiva de estrategias de implementación, vamos hacer una práctica de la estrategia, lectura en voz alta. La práctica se va a desarrollar a través de una lectura que se presentará mediante el Zoom, donde los maestros participarán activamente cada uno de los pasos de la lectura en voz alta, esta práctica va a estar a cargo de miss Clarita. (C2OB4 - 12:123, 121)

Después de la CAP, durante la siguiente semana, la coordinadora de letras tiene a su cargo el acompañamiento docente a través de asesorías virtuales individuales. Mediante la plataforma Zoom, ella “... creaba los links...,” (C2EN3 - 22:19, 95) con el fin de trabajar con cada docente del área de letras. En esas asesorías, se revisa la elaboración del plan de la sesión, la manera como se aplicó la estrategia modelada y las evidencias de aprendizaje enviadas por los estudiantes. En ese acompañamiento virtual, la coordinadora, por un lado, atiende las necesidades particulares de formación de los maestros y, por otro, identifica las evidencias de aprendizaje que serán usadas para el análisis durante la siguiente CAP.

El modelado de estrategias didácticas es la estrategia de aprendizaje en la CAP Sullana y se desarrolla en la parte central de la reunión con el nombre de construcción colectiva. Esta estrategia forma parte del fortalecimiento docente en la CAP y está a cargo de la subdirectora, la coordinadora de letras y, en algunas oportunidades, también cuenta con la participación de una maestra de otra área, quien interviene en calidad de experto externo. El objetivo de esta estrategia de modelado es mostrar al docente "... una forma de llegar al alumno como una... una forma dinámica, una forma estratégica para hacer que el alumno se sienta motivado (C2EN6 - 17:5, 36). El objetivo del modelado es reproducir la clase con un aprendizaje significativo para los docentes, a través del aprendizaje y práctica de diferentes estrategias como, por ejemplo, "...una práctica de lectura compartida en voz alta..." (C2OB4 - 12:131, 134). En este espacio, los maestros tienen la oportunidad de aprender haciendo, de estar en la situación de estudiante y poder así practicar la estrategia que van a aplicar en el aula, antes de pasar al trabajo con los estudiantes.

... no solamente ha sido parte teórica sino también con bastantes ejemplos, en donde nosotros, los docentes, nos hemos puesto en el lugar de los estudiantes, hemos pasado por esas prácticas también, de cómo poner de manifiesto las estrategias, entonces, yo pienso que no se debería dejar de lado, se debería seguir acompañando al docente para el bienestar, más que todo, de nuestros estudiantes, para que ellos tengan un aprendizaje significativo. (C2EN5 - 20:28, 83)

... he aprendido con todos los conocimientos que han ido impartiendo las colegas, la subdirectora, el equipo correspondiente para estas CAP, ha sido muy interesante, muy importante, han sido precisas más que todo y hemos estado aplicando, a través de ejemplos, de cómo nosotros podemos, digamos, hacerlo llegar a las aulas virtuales para nuestros

estudiantes, yo creo que han estado muy bien las personas indicadas para esta capacitación, con ejemplos y con todo, y despejando algunas dudas o inquietudes que algunos docentes también han manifestado. (C2EN5 - 20:9, 49)

Sobre el análisis de evidencias para esta actividad, la coordinadora de letras, en algunas oportunidades, las identifica durante las asesorías de acompañamiento docente, o los maestros tienen la consigna de enviarle sus evidencias de aprendizaje durante la semana, con el fin de que puedan ser incluidas en la presentación de PowerPoint y ser presentadas en la CAP, para su respectivo análisis.

...como existe un compromiso de parte de los maestros, entonces ellos iban a las aulas aplicarlos, luego ellos me enviaban sus evidencias de trabajo que hacían con sus estudiantes; yo las analizaba y, en un primer momento, reflexionábamos en la CAP siguiente.... (C2EN1 - 19:8, 41)

...Ahora continuamos con la estrategia durante la lectura ... ahí puede observarse que los niños han ido, en algunos casos, este... haciendo sus subrayados y han ido dando algunas opiniones y, luego, han trabajado el después presentando su evidencia de un trabajo ya con su análisis, han presentado un cuadro de doble entrada... (C2OB3 - 16:32, 143-144)

Durante la CAP, en la presentación de las evidencias seleccionadas "... cada maestro transmitía sus experiencias, cómo le había ido, cómo lo había trabajado..." (C2EN3 - 22:33, 123-125), y de este modo, se iniciaba el análisis con un diálogo entre los docentes con la guía de la coordinadora de letras y el apoyo de la subdirectora. En ese espacio, los maestros participan voluntariamente, expresan sus ideas a partir de su experiencia en el aula, intercambian opiniones entre ellos sobre la mejor forma de aplicar la estrategia y, de esa manera, desprivatizan su práctica pedagógica en la CAP.

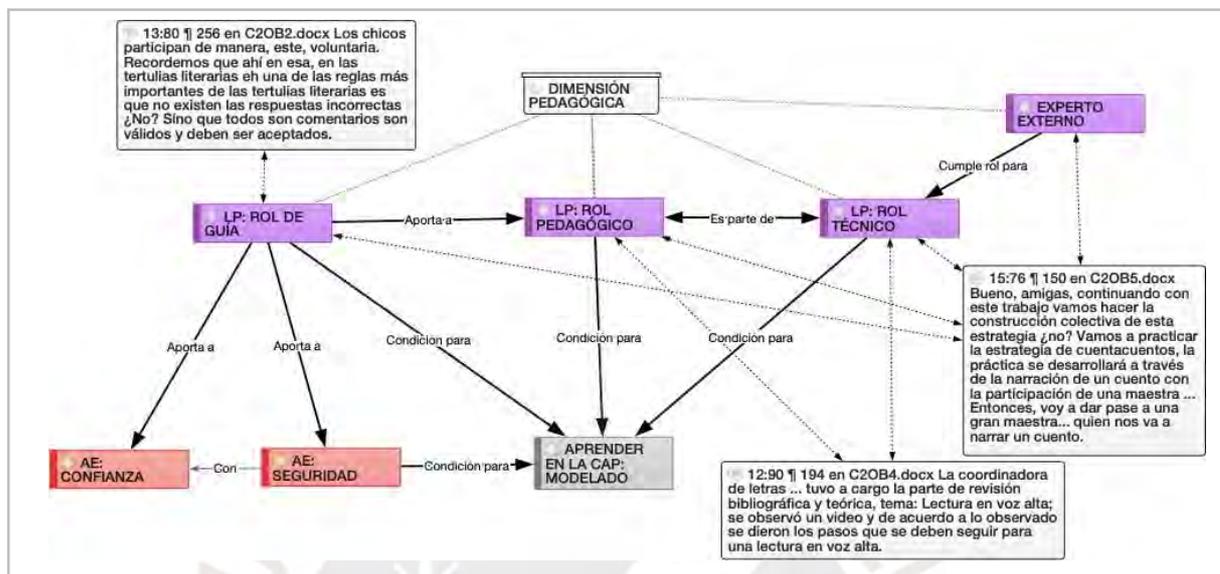
... me sirven mucho... les pregunto ciertas cosas, veo cómo interactuamos... en lo profesional, hay docentes que tienen mucha experiencia... en la especialidad, y sus aportes son los que a mí también me sirven mucho, cojo de esos aportes, tomo nota de ciertas cosas que ellos están aportando para aplicarlas yo también, a ver qué resultado me dan a mí también. (C2EN4 - 21:17, 95)

... nosotros le enviamos ¿No? evidencias de los estudiantes, de sus trabajos y este... las preguntas ¿No? que nosotros le hacemos al alumno para ver cuáles han sido sus aciertos y sus dificultades y, en el momento en que, por ejemplo, ya tenemos, este,... asesoramiento con la profesora coordinadora, ella, bueno, ya previamente ha visto nuestro plan de clase, ha visto la... también la retroalimentación que se le ha dado al estudiante y, en base a ello, ya, bueno ¿no? muestra ahí todas las evidencias que uno envía anteriormente y, sobre ello, pues ¿no? las preguntas que se van haciendo ¿no? para que nosotros analicemos y reflexionemos sobre las fortalezas que tenemos y también sobre las dificultades que podamos presentar; y nosotros somos los que vamos descubriendo ¿no? con el apoyo de ella ¿no? las dificultades a través de preguntas. (C2EN6 - 17:7, 40)

## 4.2.4 Roles distribuidos en el liderazgo pedagógico de la CAP Sullana

**Figura 17**

*Roles de liderazgo distribuido en la dimensión pedagógica de la CAP Sullana*



Nota. La Figura 17 muestra las relaciones existentes en la dimensión pedagógica, entre los diferentes roles del liderazgo distribuido de la CAP Sullana.

La Figura 17 muestra que en la CAP Sullana, en la dimensión pedagógica, interactúan diferentes roles en la conducción de las reuniones observadas durante la recolección de datos. El liderazgo pedagógico en la dirección de la CAP está distribuido entre los diferentes miembros del personal directivo de la institución educativa y el director busca fortalecer las interacciones personales entre todos los maestros y empoderar en su cargo a los miembros del equipo directivo. En la organización interna de la escuela, para la CAP, el director general delega a la subdirectora la organización y conducción pedagógica de las reuniones del equipo de letras en el nivel secundario.

... cuando yo vine a la institución, sentí el cariño de parte del director, la integración que hay entre los docentes ¿no? donde el director no se ve como un pedestal arriba, que tú no lo puedes tocar ¿no? porque yo tenía esa mala experiencia de otra institución ¿no? en cambio, yo fui a este colegio, llegué a este colegio y donde yo veía que el director

interactuaba con nosotros, era la cabeza, el que nos mandaba, el que nos dirigía.... (C2EN4 - 21:13, 73)

Durante el desarrollo de la CAP, en la parte pedagógica central del modelado de estrategias, la subdirectora también practica el liderazgo distribuido y alterna sus intervenciones con la coordinadora de letras. Esta organización distributiva del liderazgo en la CAP, por parte de los directivos, permite que cada intervención se enmarque en el dominio del tema, que se refuerce el rol de cada uno de ellos en la escuela, se presenta una reunión coordinada y preparada entre los líderes de la escuela y se crea el espacio favorable para el aprendizaje de los docentes.

...esos diálogos que hemos tenido con la subdirectora, los coordinadores y también los mismos profesores, han dado algunas capacitaciones que me han servido de mucho ¿no? me han servido de mucho para planificar mi estrategia, mi práctica pedagógica para mis estudiantes. (C2EN6 - 17:28, 89)

En el rol pedagógico, que es la parte central de la CAP, la coordinadora de letras tiene "... a cargo la parte de revisión bibliográfica y teórica..." (C2OB4 - 12:90, 194). Ella está encargada de presentar la nueva estrategia que será modelada por los docentes y la inicia con una exposición teórica puntual, que refuerza con el video de un autor especialista en el tema. Su intervención es expositiva en el primer momento y luego pasa a una secuencia de preguntas y respuestas. La coordinadora, mediante la formulación de preguntas, invita a los maestros a participar con el fin de asegurar la comprensión de la teoría y que, a partir de allí, se establezca una asociación entre la teoría y la práctica pedagógica de los docentes.

Hemos revisado la bibliografía y la teoría de lo que es la lectura en voz alta... La lectura en voz alta es revivir, recrear y reproducir la obra escrita, esto nos lo dice Salinas Gonzáles 2014. Durante este ejercicio, el adulto se convierte en el modelo para los participantes, a la vez que comparte el placer de leer con ellos... (C2OB4 - 12:117, 85-93)

Bien, colegas, hemos escuchado esta estrategia de antes, de la lectura de Isabel Solé, vamos a responder la siguiente pregunta ¿Por qué será importante que el estudiante sepa por qué lee un texto determinado, según lo escuchado de Isabel Solé?. (C2OB1 - 14:34, 201)

En cuanto al rol de la coordinadora de letras en la CAP, para ella también ha sido un reto y un aprendizaje realizar esta tarea. Al asumir la parte pedagógica de la CAP, gracias al empoderamiento recibido por parte de la subdirectora, su labor de docente y de coordinadora se ha fortalecido. Por una parte, tuvo que autoformarse a través de la revisión bibliográfica con el fin de asumir la sección de construcción colectiva durante la CAP y así poder preparar sus exposiciones. Por otra parte, su rol de coordinadora ante las maestras del área de letras se fortaleció con el paso de las semanas durante las asesorías virtuales de acompañamiento a las docentes, que se realizaron fuera de la hora de la CAP.

... realmente con la ayuda de la miss..., y con la ayuda de la Internet ... yo empecé a investigar y empecé a motivar a mis maestras, porque realmente ni yo tampoco sabía al inicio como retroalimentar a los estudiantes, pero, investigando, leyendo... cuando hacía mis reuniones, las estaba monitoreando y les hacía el acompañamiento, les hacía diapositivas y... les iba explicando la escalera de Wilson; con eso empezamos y... me daba gusto, porque realmente las maestras pusieron de su parte. (C2EN3 - 22:3, 43)

El rol de guía en la CAP es compartido por la subdirectora y la coordinadora de letras, quienes, a través de sus intervenciones serenas y con voz cálida estimulan la

participación activa de los docentes, con frases de agradecimiento que manifiestan a los maestros que “sus aportes ... nos va a llevar... a comprender mucho mejor...” (C2OB1 - 4:117, 156) el tema que están trabajando y también los felicitan luego de sus intervenciones, por ejemplo, al expresar “muy buena su aportación” (C2OB1 - 14:144, 210). De igual manera, se interesan por conocer el estado anímico de los maestros en su proceso de aprendizaje en la CAP. Es así que al iniciar el análisis de las evidencias de la aplicación de la nueva estrategia durante la semana, la coordinadora de letras inicia el segmento con una pregunta al respecto a los docentes: “¿Cómo te has sentido tú con la aplicación de estas estrategias de comprensión lectora?” (C2OB3 - 16:9, 59).

La subdirectora mantiene esa misma actitud respecto a la participación y aprendizaje de los docentes, está atenta a ellos, los apoya en cualquier posible dificultad técnica que surja durante la CAP y les ofrece alternativas para lograr la participación de todos los asistentes: “En caso alguna compañera tenga dificultad para entrar en el Padlet, que su conexión sea inestable, puede dar respuesta a las preguntas en el chat” (C2OB4 - 12:106, 60).

El rol de guía que asumen las líderes de la CAP permite acompañar a los docentes en su aprendizaje y escuchar sus intervenciones con un espíritu abierto a la comprensión, y estas son las actitudes que crean las condiciones necesarias para el clima sereno y de confianza que existe entre los miembros asistentes a la CAP. Los maestros expresan que “... es muy importante... la relación que tienen los docentes, la comunicación...” (C2EN5 - 20:30, 44). El rol de guía en la CAP, a su vez, ayuda que los docentes modelen la forma de establecer contacto y confianza en su práctica pedagógica en el aula.

... quiero preguntarles a las maestras si es que planteamos la primera pregunta y responden en el chat, planteamos la segunda, responden en

el chat, o ellas responden las tres preguntas juntas ¿Cómo es para ustedes más cómodo para ir respondiendo? (C2OB3 - 16:57, 50)

... ese poquito que yo les he ayudado, ellas han sido, me decía una maestra profesora, gracias porque de verdad que yo no sabía cómo retroalimentar; y con las ideas, las indicaciones que usted me ha dado, logré llegar donde estoy con los chicos y sí, porque al final yo le vi que ella llegó ¿no? logró establecer esa relación con los muchachos. (C2EN3 - 22:7, 49)

El rol técnico pedagógico también existe en la CAP y es compartido entre la coordinadora de letras y un especialista en el tema. En una reunión observada durante la recolección de datos, en esos diferentes roles distribuidos en el nivel técnico pedagógico, se contó con un experto externo, una maestra del área de artes de la misma escuela especializada en el tema que se desarrollaba en esa CAP. La participación fue coordinada por la subdirectora, quien invitó a la maestra para que enseñe una técnica puntual a los docentes del área de letras. La intervención de un especialista externo a la CAP permite ofrecer a los maestros un aprendizaje centrado en sus necesidades, anclado en el tema que se está tratando y mostrar que otro docente de la propia escuela puede ser un referente de aprendizaje para ellos. Así, los roles pedagógicos y el liderazgo distributivo se refuerzan en la CAP.

Bueno, amigas, continuando con este trabajo, vamos hacer la construcción colectiva de esta estrategia ¿no? Vamos a practicar la estrategia de cuentacuentos, la práctica se desarrollará a través de la narración de un cuento con la participación de una maestra ¿no? este... vamos a remontarnos, pienso yo que esto va a ser para un poco también... nos va a servir para relajarnos y vamos a remontarnos en nuestra niñez ¿no? porque, por más grandes que seamos, tenemos siempre un corazón de niño... Entonces, voy a dar pase a una gran

maestra, este..., con nosotros la maestra..., quien nos va a narrar un cuento... (C2OB5 - 15:76, 150)

Buenas noches con todos, queridos colegas. En realidad, siempre cuando trabajamos el cuento con los chicos en el aula, lo que busco con ellos es que aprendan un poco a modular la voz, a levantar el tono de voz... La profesora... me habló para hacer un cuento infantil y llevar un poco la modulación de la voz ... (C2OB5 - 15:78, 151)

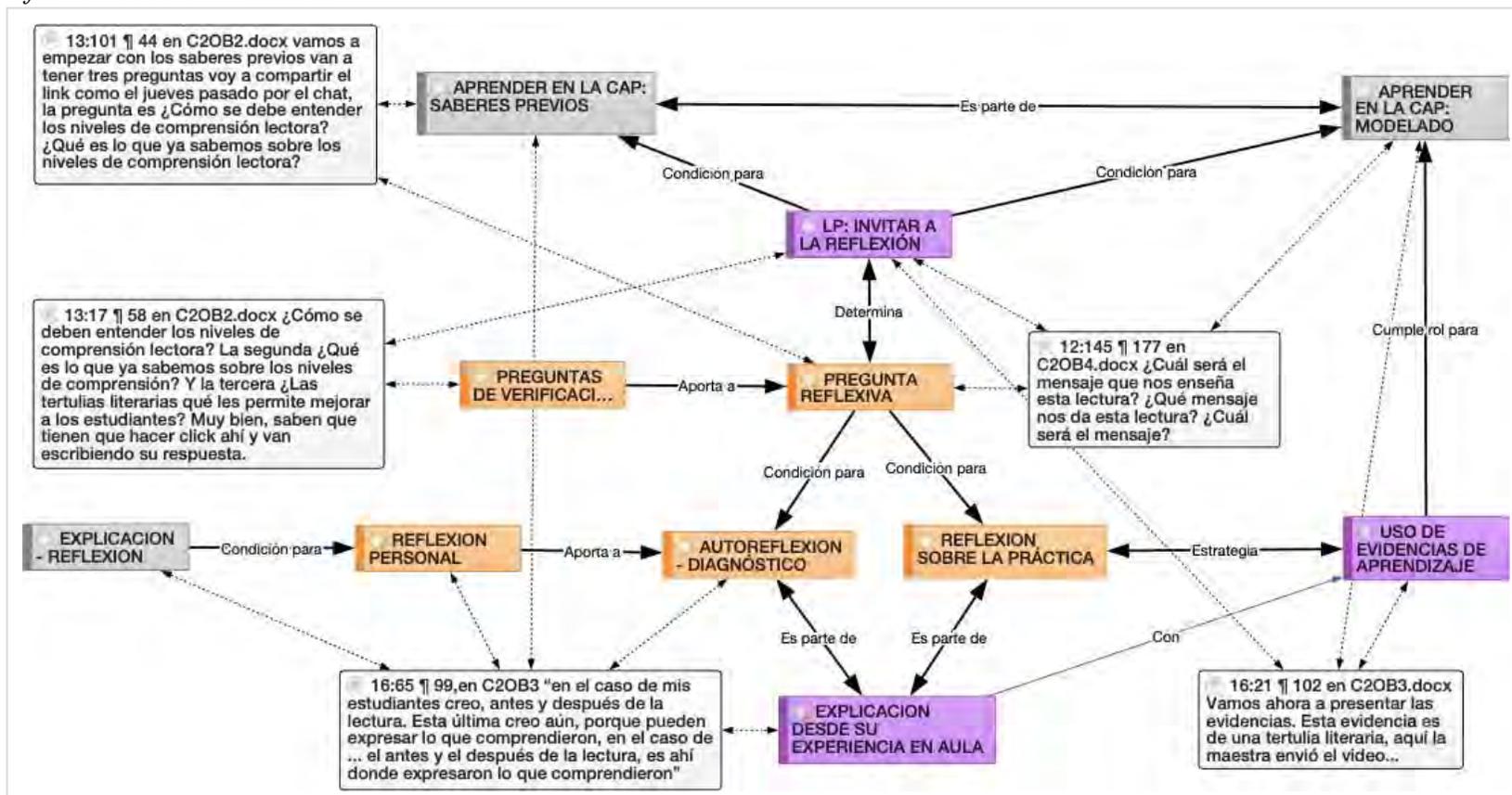
Finalmente, en este rol técnico pedagógico, en ciertos momentos de la CAP también intervino la subdirectora para complementar la idea expuesta con una reflexión personal relacionada con su práctica en el aula y, en otros momentos, su intervención sirve para dar instrucciones que ayudan a desarrollar la reunión. En esas intervenciones, también mantiene la forma de comunicarse con los docentes en un clima sereno y de confianza.

... como ya me explicó miss..., vamos a hacer la práctica del nivel literal, el nivel crítico y el nivel inferencial; y lo vamos hacer a partir de la observación de este video, este... estén bien atentos amigos ... en la observación de este video y luego, este... las preguntas van a responderlas en el formulario ¿ya? Todos responden y se va a dar un tiempo de 10 minutos para esta práctica ¿no? Terminamos esta práctica, compartimos con el permiso de ustedes algunas respuestas y luego... pasamos al trabajo de la tertulia ¿Ya amigos?. (C2OB2 - 13:65, 94)

## 4.2.6 La reflexión en la CAP Sullana

Figura 18

La autorreflexión en la CAP Sullana



Nota. La Figura 18 muestra las relaciones existentes en la dimensión reflexiva de la CAP Sullana.

La Figura 18 muestra las relaciones que se presentan en la CAP Sullana durante la práctica reflexiva de los docentes en la que la estrategia para desarrollar la reflexión se sitúa en tres momentos precisos de la reunión. El primer momento ocurre al inicio de la CAP durante el recolección de saberes previos, el segundo momento se presenta a lo largo de la estrategia de modelado con el uso de fuentes bibliográficas y el tercer momento se da durante el análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. La subdirectora y la coordinadora de letras dirigen estas actividades e invitan a reflexionar al docente a través de preguntas de verificación y preguntas reflexivas. En las reuniones de la CAP observadas durante la recolección de datos, se identificó una secuencia metodológica recurrente para propiciar la reflexión personal del docente y la reflexión sobre la práctica pedagógica. La estructura se presenta a continuación:

#### **Primer momento: la reflexión individual**

Al inicio de la CAP, se realiza la primera actividad que permite a los docentes la reflexión individual a través de la recolección de saberes previos sobre el tema que se va a tratar en la reunión. En esta actividad, la subdirectora plantea preguntas reflexivas y de verificación de información. De esa manera los docentes, de manera individual, tienen la oportunidad de reflexionar para luego participar activamente en la reunión. Las respuestas son compartidas, ya sea de manera verbal, mediante un muro de la herramienta Padlet o a través del chat de Zoom.

... vamos a empezar con los saberes previos van a tener tres preguntas voy a compartir el link como el jueves pasado por el chat, la pregunta es ¿Cómo se debe entender los niveles de comprensión lectora? ¿Qué es lo que ya sabemos sobre los niveles de comprensión lectora?. (C2OB2 - 13:101, 44)

De acuerdo, a esta imagen ¿Qué parte de la imagen nos señala un nivel literal y qué parte, qué conversación, o sea, si la primera conversación o la segunda conversación es literal o inferencial? ¿Quién me puede decir?. (C2OB2 - 13:13, 47)

La segunda actividad propicia en los docentes la reflexión individual a través de la presentación de resultados de los aprendizajes de los estudiantes. En esta actividad, los docentes también son guiados mediante preguntas reflexivas y hacen el diagnóstico de la situación expuesta en los resultados a través de la autorreflexión. En este diagnóstico autorreflexivo, el docente analiza la situación en el contexto de la escuela y también a partir de su propio ejercicio docente.

Que los resultados siempre han sido bajos y se han considerado tremendamente deficientes, lo que sí, este, es preocupante que cada día a pesar de que uno se esfuerza, los estudiantes parece ser que más se alejan de la práctica de la comprensión lectora, tal vez porque no se sienten motivados en la familia, en casa o en la misma escuela, a veces delegamos lecturas, prácticas, se les entrega fichas, pero, como que no les importa y es por lo mismo que no tienen amor a la lectura, entonces, creo que no se sienten motivados y eso hace que nosotros también bajemos la guardia y somos conscientes de ello, yo al menos me siento consciente de que algo falta para motivar al estudiante y nosotros mismos sentirnos motivados. (C2OB1 - 14:12, 92)

En estas actividades de recolección de saberes previos también se pregunta sobre la aplicación de las estrategias aprendidas en la CAP. Estas preguntas invitan al docente a revisar, analizar y reflexionar teniendo en cuenta la práctica pedagógica realizada. La participación es voluntaria y, por lo tanto, los docentes se sienten en confianza para reflexionar sobre la práctica.

Ante la pregunta ¿Qué estrategias crees tú que les gustó más a los estudiantes? ... nos responde: “bueno yo creo que las estrategias son muy efectivas, pero donde he podido evidenciar más interacción activa por parte de los estudiantes fue en la aplicación de las tertulias literarias. (C2OB3 – 16:64, 98)

... nos manifiesta: “creo que se sintieron más cómodos con la estrategia del rastreo, a través de las preguntas claves para reconocer el tema, subtema e idea principal y también el parafraseo. (C2OB3 - 16:66, 99)

### **Segundo momento: la reflexión en el modelado de estrategias**

El segundo momento de reflexión de los docentes durante la CAP es el modelado de las nuevas estrategias. Así, por ejemplo, cuando los docentes se encuentran en la situación de estudiantes leen un texto para practicar la lectura en voz alta. En esta actividad, la coordinadora de letras formula preguntas y repreguntas sobre el texto leído o el video visionado y se simula la clase de un docente en el aula. Mediante esta dinámica de preguntas y repreguntas, los docentes tienen el espacio y la oportunidad de ser guiados en la reflexión.

... muchas gracias por su participación. Vamos viendo esta pregunta de acuerdo a estos cuatro ejemplos que tenemos aquí, nos dice la pregunta ¿En qué se parece la conducta lectora de estos cuatro estudiantes que hemos leído en esta noche? ¿En qué creen que se parece la conducta lectora de estos cuatro estudiantes?. (C2OB1 - 14:131, 175)

A partir de estas preguntas, el docente participa en la posición de estudiante y reflexiona sobre el texto planteado. Esta reflexión tiene como contexto la actividad y en la explicación, el docente enlaza su reflexión con su experiencia en el aula. La reflexión individual se realiza gracias al ambiente de confianza creado por los líderes de la reunión,

quienes mantienen un trato respetuoso y amigable en las intervenciones con el fin de propiciar la participación activa de los docentes.

La dinámica de preguntas reflexivas en la reflexión individual y durante el modelado de estrategias las incorpora el docente en el desarrollo de la sesión de clase. En una reunión observada durante la recolección de datos, el docente coordinador de la CAP siguió la misma dinámica establecida por la subdirectora y la coordinadora de letras.

... ¿qué nos conlleva a propiciar la estrategia cuentacuentos? y ¿qué aprendizajes favorece el cuentacuentos en los estudiantes? ... la primera pregunta es yo, como docente, voy aplicar esta estrategia ¿qué va a propiciar? ¿cómo va a ser mi enseñanza que yo voy a dar a ellos? y ¿qué voy a lograr yo en mis estudiantes? ¿No? y la otra es en cuanto a los estudiantes ¿qué aprendizajes favorece el cuentacuentos en los estudiantes? ¿No? los chicos ya aplicaron esta estrategia y ¿Qué van a ir desarrollando? ¿Qué van a ir mejorando ellos en esta estrategia?...  
(C2OB5 - 15:40, 62)

De igual manera, la dinámica de preguntas de verificación y reflexión se integra en la práctica docente. Al aplicar en el aula la estrategia aprendida en la CAP, el docente también identifica y aprende la manera de hacer preguntas que inviten a sus estudiantes al análisis y la reflexión, y así replican la manera de guiar al estudiante hacia la comprensión lectora, en este caso.

Vamos ahora a presentar las evidencias. Esta evidencia es de una tertulia literaria, aquí la maestra envió el video... En la tertulia literaria la maestra les ha presentado el video y luego les ha presentado las preguntas donde les pone ahí “observa el video, ¿Qué parte del video te gustó más? ¿Por qué y cómo relacionas con tu vida?” Los niños acá han dado sus respuestas ¿No? Y acá también tenemos unos audios...  
(C2OB3 - 16:21, 102-106)

### **Tercer momento: la reflexión colaborativa**

La reflexión colaborativa se presenta en la CAP a través de dos actividades, que son el análisis de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y la presentación del marco teórico de la estrategia presentada en la CAP. Estas dos actividades se convierten en los elementos que propician la reflexión colaborativa en los docentes que participan en la reunión. La actividad del análisis de la evidencia en la CAP es un momento de autodiagnóstico reflexivo en el que se puede identificar de manera tangible cómo se han aplicado, en la práctica del aula, los aprendizajes de la CAP. En la actividad de presentación del marco teórico, los docentes de manera colaborativa comprueban sus aprendizajes y conocimientos, y sobre todo se encuentran en la posición del estudiante aprendiz. Ambas actividades están acompañadas por las preguntas reflexivas que permiten guiar la participación y la reflexión.

En esta semana nos toca analizar, realizar una práctica reflexiva a partir de las evidencias presentadas ¿No? Aquí vamos a ver qué nos funcionó, cómo nos funcionó, y las maestras que muy gentilmente nos han enviado sus evidencias van a tener la facilidad, ellas, de contarnos cómo les ha ido con los estudiantes, cómo se sintieron con estas estrategias. (C2OB3 - 16:51, 48)

P5: Bien vamos con otra pregunta miss ¿Cuál fue la estrategia que usó el profesor para ayudar al alumno?

P7: Eh bueno, primero brindándole confianza al estudiante, no presionarlo y demostrarle que él podía lograrlo, por eso mismo no lo presionó, pues quiso que él tuviera confianza y que él descubriera que sí podía lograrlo, sólo basta de que él confiara en él mismo, pero, para eso el profesor le dio esa confianza ...

P5: {risa} A ver miss, vamos con el último nivel que es el nivel crítico valorativo ¿Qué piensas del profesor cuando dice: lástima al coro le falta gato?

P8: Bueno, él lo hace sentir importante, que es útil y que también será el complemento para el coro ... Claro, estoy de acuerdo porque todos de alguna u otra manera no somos iguales, que los estudiantes aprenden con diferentes ritmos ¿No? No todos aprenden al mismo.

P3: Aquí también con los estudiantes se podría trabajar también la parte del nivel inferencial ¿Cómo? Por ejemplo, haciendo que ellos mismos coloquen otro título ¿No?

P5: Sí.

P3: De acuerdo a la situación que se presenta en el video podemos inferir ¿No? todos de que trata de diversidad e inclusión, podría ser el título y de repente también podría ser, este, cómo entendemos la diferencia de los alumnos o de las personas ¿No?

P5: Claro, podría ser eso también miss, bien, nos damos cuenta cuán importante es ¿No? Este nivel crítico en la lectura”. (C2OB2 - 13:103, 137-163)

#### **4.2.7 Los momentos de reflexión en el docente**

En cuanto a los momentos de reflexión sobre la práctica pedagógica, se ha observado que la CAP propicia varios momentos en la plenaria en los que el docente se encuentra de manera individual y colaborativa en un proceso de reflexión, como es la recolección de saberes previos, el análisis de evidencias de aprendizaje y la presentación del marco teórico que sustenta las nuevas estrategias. Esta dinámica de reflexión en la CAP se convierte en un modelado para el uso de preguntas y repreguntas, que guían la reflexión sobre la práctica de los docentes en la CAP y les permite trasladar ese aprendizaje al aula cuando aplican las estrategias modeladas.

Durante el ejercicio de su actividad profesional, el docente replica esta dinámica de reflexión de diferentes maneras. La tendencia entre los docentes de la CAP Sullana es reflexionar sobre la práctica a partir de la recepción de las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes. Esa reflexión se hace a manera de autocuestionamiento guiado por preguntas. Aquí también se reproduce la dinámica de reflexión aplicada en la CAP.

Yo creo que la reflexión ya donde se puede evidenciar más, donde podemos darnos cuenta es cuando los estudiantes nos entregan las evidencias y ahí nos percatamos si el estudiante entendió, no comprendió, que le está faltando, por qué no se pudo lograr, quizás la estrategia que apliqué no fue la adecuada, un sin número de factores, entonces, a través de eso uno evidencia y toma decisiones. (C2EN2 - 18:18, 74)

Mayormente cuando termina la clase ¿no? ahí uno ve, uno dice ¿no? ¿Habrán aprendido? ¿Por qué no me habrán respondido? ¿Por qué, este, de repente hicieron mal no? ¿Qué habré hecho mal o qué me faltó? ¿Cómo lo podré hacer para la próxima? la próxima vez de repente no le voy a colocar esto, le voy a colocar lo de acá, la vez pasada no me funcionó esta estrategia, voy a cambiarla ¿no? es después, mayormente es después de la clase. (C2EN6 - 17:21, 71)

Sobre la manera de reflexionar, los docentes coinciden en que la reflexión se debería de dar en dos momentos. El primer momento, de manera individual y el segundo momento, de manera colaborativa. Nuevamente, los docentes se identifican con la dinámica de reflexión planteada en la CAP. La reflexión individual ayuda al docente a hacer una autoevaluación de su práctica en el aula, mientras que la reflexión colaborativa permite al docente conocer otras maneras de enfrentar los problemas del aula, identificar

fortalezas o ideas fuerza replicables en su aula, así como sentirse apoyado por el equipo pedagógico.

yo creo miss que se debería dar de manera, yo pienso que, de dos formas, en grupo y de manera individual, porque yo sé que a veces algunos docentes les cuesta, este, digamos reflexionar o decirle estás mal en esto, tienes que, yo creo que, de manera, primero partiendo de manera individual, el docente identifique cuáles son sus debilidades, cuáles son sus fortalezas y sobre esas debilidades, por ahí, irlas mejorando, irlas fortaleciendo. (C2EN2 - 18:23, 91)

Antes, este, lo hacía de una manera muy aparte siempre me iba sola a hacer mi reflexión. Pero hoy veo que, a pesar de estar distanciados, es un poco más provechosa; es un poco más provechosa porque nos reunimos y todos estamos en la misma situación ¿no? Y uno y otro y dice esto, el otro; ah, aporta y siento que me apoyan, que me sirve, que lo puedo aplicar. (C2EN4 - 21:20, 97)

Otra manera de impulsar la reflexión en los docentes se presenta a través de las orientaciones de los directivos en cuanto a la planificación de la sesión de aprendizaje. Para los docentes, esto representa reflexionar en la práctica y sobre la práctica de tal manera que puedan introducir los cambios necesarios para la mejora de los aprendizajes.

... entienden los maestros que tenemos que tener que reflexionar nosotros como maestros en el momento de nuestra práctica, en el momento de hacer nuestra sesión ¿no? Que tenemos que ir contextualizando nuestra sesión y que tenemos que irle dando lo que el estudiante mejor aprenda. (C2EN3 - 22:52, 178)

... hay varias veces que por ejemplo, uno plasma la sesión, ya la tienes planificada pero uy aquí me falta reforzar algo, bueno yo lo hago porque creo que la parte de la sesión es, este, digamos cómo le puedo decir, o

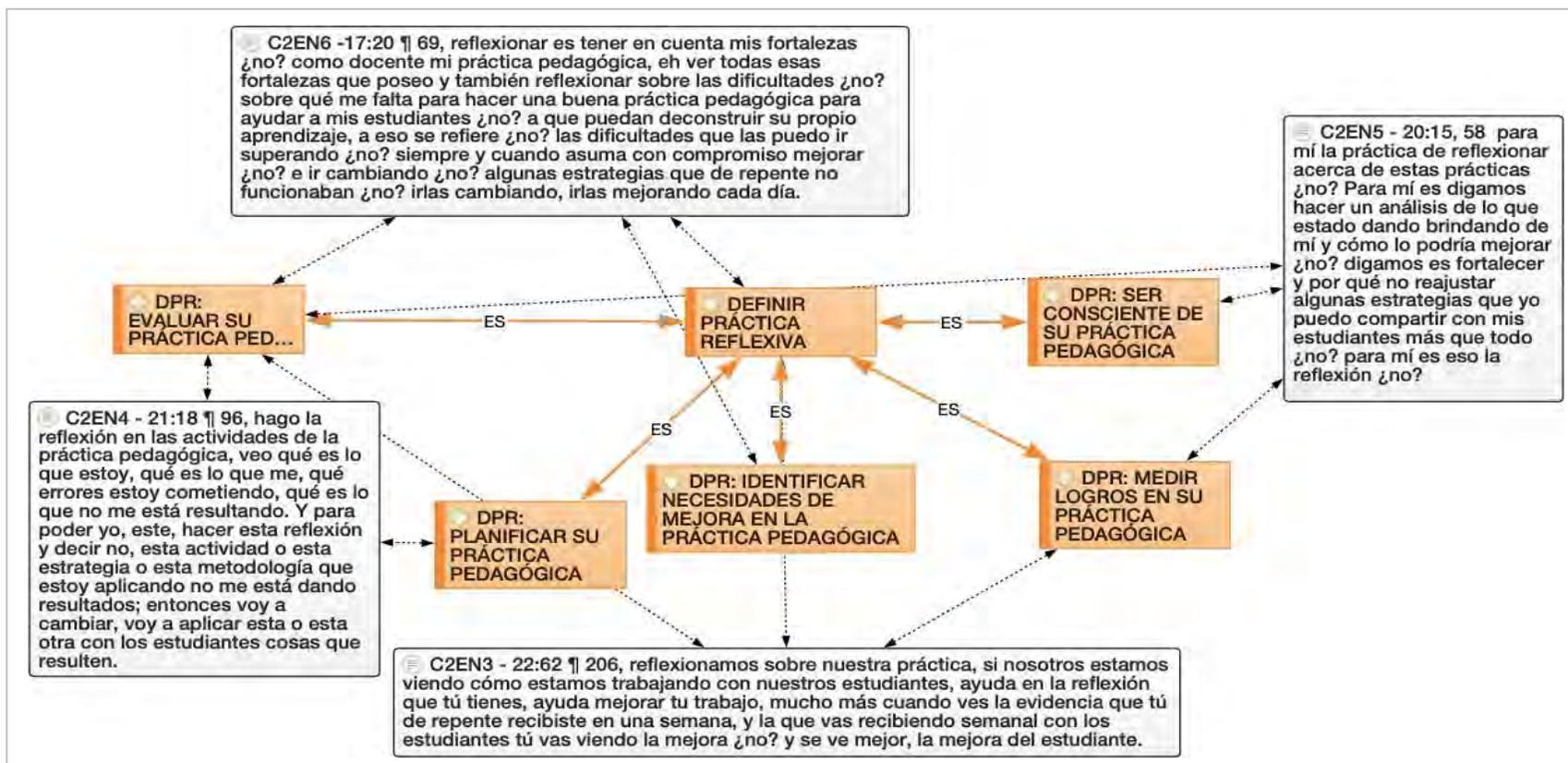
sea, de parte del docente uno puede cambiarla ¿no? modificarla en el momento que crea conveniente y si es que lo que la docente va a manifestar es de importancia para el estudiante, siempre me pasa algo, uy se me escapó esto pero de todas maneras lo voy a decir porque no quiero dejarlo en el aire y que se pase y nuevamente no lo diga, yo bueno en eso sí, cuando me olvido lo tengo que hacer. (C2EN5 - 20:17, 62)



#### 4.2.8 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Sullana

Figura 19

Definición de la práctica reflexiva en la CAP Sullana



Nota. La figura 19 muestra los conceptos asociados a la reflexión por parte de los docentes de la CAP Sullana

Sobre las representaciones de la reflexión, la Figura 5 señala que para el docente que participa en la CAP, reflexionar sobre su práctica pedagógica es hacer una autoevaluación de su actividad en el aula. No hay una definición estándar o adoptada por los docentes sobre la práctica reflexiva, lo que encontramos es un conjunto de ideas representativas o ideas fuerza de lo que para ellos significa la reflexión. Así, evaluar la práctica pedagógica se relaciona con identificar las necesidades de mejora en la práctica y planificarla. La reflexión sobre la práctica pedagógica también les permite ser conscientes de su actividad en el aula y, por consiguiente, identificar sus logros.

A pesar de no identificar una definición única de la práctica reflexiva, se observa una tendencia en la asociación que hacen los docentes y se relaciona con la evaluación del ejercicio docente en el aula. Se retoma la idea presente en la CAP sobre la constatación de lo que funcionó o no en el momento de aplicar las estrategias en el aula.

... reflexionar es ver, analizar cómo tú si las estrategias que estás aplicando están dando resultados, los estudiantes están comprendiendo. ¿Estamos logrando el propósito? Entonces, nos conlleva a que nosotros tomemos conciencia y ver nuestros puntos débiles y también nuestros puntos de fortaleza y aparte de esos puntos que estamos por ahí débiles, superarlos, irlos mejorando, entonces, es importante la reflexión porque nos va a conllevar a tomar decisiones efectivas para poder mejorar de manera profesional. (C2EN2 - 18:17, 72)

#### **4.2.9 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Sullana**

Los hallazgos muestran que la percepción de los docentes sobre su participación e implicación en la CAP Sullana en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo

profesional docente es positiva. Esta percepción se manifiesta a través de la identificación de diferentes temas que se relacionan con las necesidades de formación de los docentes y se presentan a continuación.

Una de las primeras ventajas identificadas por los docentes es el aprendizaje en la CAP a través del modelado de estrategias, que ha permitido a los docentes estar en la situación de estudiantes y practicar la manera de aplicar la estrategia en el aula. Esta actividad es valorada por los docentes, porque les permite pasar de la teoría a la práctica e innovar la práctica pedagógica de acuerdo con lo que identifican en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera, se reconoce el aporte de la CAP en la actualización de conocimientos y, por consiguiente, en el fortalecimiento del desarrollo profesional.

yo me he sentido muy contenta, muy complacida y muy satisfecha como le vuelvo a repetir con los temas que se han tratado no solamente ha sido parte teórica sino también con bastantes ejemplos en donde nosotros los docentes nos hemos puesto en el lugar de los estudiantes ¿no? hemos, este, pasado por esas prácticas también, de cómo poner de manifiesto las estrategias.... (C2EN5 - 20:28, 83)

Yo creo que sí he actualizado bastantes conocimientos que quizás por ahí, porque como usted sabe la memoria a veces es frágil y no podemos, se nos olvida, pero, cuando repasamos a través de estos temas, de estas capacitaciones refrescamos nuestra memoria, nuevos temas refrescamos y volvemos otra vez a como decir en ponernos en sintonía y aplicar y fortalecernos como profesionales. (C2EN2 - 18:12, 58)

... me he sentido muy bien, puesto que me ha permitido que mis estudiantes logren comprender mejor los textos propuestos en clase, ha sido más efectiva la comprensión lectora” ... “obtuvieron más

confianza en sí mismos, ya que recordaron y pusieron en práctica cada uno de los procesos de comprensión lectora. (C2OB3 - [16:13, 74- 75] [16:16, 94]

Como parte del trabajo en la CAP, la coordinadora de letras realiza el acompañamiento pedagógico a los docentes durante la semana y así también puede identificar las evidencias de aprendizaje que se presentan en las reuniones. Ese acompañamiento pedagógico es valorado por los docentes y fortalece su desarrollo profesional. Además de reconocer el aporte pedagógico, aprecian la calidez del contacto entre directivo y docente.

... son muy provechosas porque nosotros tenemos ayuda de parte de las personas que nos vienen a monitorear, que nos vienen a acompañar porque lo ideal es el acompañamiento que nos hacen y ellos siempre he dicho nos ayudan mucho porque nos hacen ver nuestros errores de una manera muy sutil, te hacen ver tus errores y tú te das cuenta que lo que quieres es mejorar para tus estudiantes ... (C2EN4 - 21:1, 31)

Las ventajas, bueno, este, son muchas porque en ellas te ayuda a fortalecer, a refrescar, a investigar más y a ver qué estrategias aparte de las que nos explican a través de esto o buscar otros ejemplos, otras maneras, entonces te abre un campo para poder investigar y luego eso aplicarlo. Te conlleva a investigar, a ser más dinámica, más motivadora y sobre todo también más reflexiva porque quizás al aplicar esto a veces no salen las cosas tan perfectamente, pero, al evaluar nuestro reflexionar, luego nos damos cuenta y podemos, este, volver aplicar estrategias o de otra manera para poder lograr el propósito. (C2EN2 - 18:16, 70)

Otra ventaja reconocida de la CAP es el espacio formal de aprendizaje entre pares. En cada reunión, los docentes tienen la oportunidad de participar y contribuir a partir de su experiencia en el aula. Esas experiencias compartidas son apreciadas por los docentes,

porque representan un aporte a su práctica pedagógica y los ayuda en la solución de problemas del aula. La interacción entre colegas ha fortalecido el espíritu de equipo y se ha logrado que asuman compromisos con responsabilidad en la CAP para aplicar las estrategias en el aula.

... me sirven mucho ... les pregunto ciertas cosas, veo como interactuamos ... en lo profesional hay docentes que tienen mucha experiencia ...en la especialidad y sus aportes son los que a mí también me sirven mucho, cojo de esos aportes, tomo nota de ciertas cosas que ellos están aportando para aplicarlas yo también, a ver qué resultado me dan a mí también. (C2EN4 - 21:17, 95)

... una de las ventajas es que podemos interactuar con los demás colegas e intercambiar experiencias, participar, que también siempre escuchen los aportes de uno, de cada uno de los docentes, como que también al final asumimos un compromiso ¿no? en el cual tenemos que, este, asumir con responsabilidad por el bien de todos los estudiantes ¿no? y también para mejorar profesionalmente y también en la manera, en la forma personal también. (C2EN6 - 17:19, 67)

Finalmente, y no menos importante, es el sentimiento de valoración del trabajo pedagógico que los docentes expresan sobre su participación de la CAP. Los docentes cuentan con un espacio donde son escuchados y sus aportes son valorados por los directivos y por sus colegas. Esto refuerza su autoestima y motivación para mantenerse activos y participar en la CAP.

Me siento bien porque en ese momento todos me escuchan y me siento importante, yo creo que todos los docentes y al igual que los estudiantes cuando los escuchamos, cuando les prestamos atención y emitimos nuestra opinión o nuestra experiencia nos sentimos valiosos. (C2EN2 - 18:10, 54)

me hace sentir muy bien ¿no? porque cuando uno tiene o participa de esa reunión y sobre todo cuando la coordinadora o la subdirectora, las personas que estamos ahí toman en cuenta nuestras opiniones, nuestras ideas ¿no? uno se siente muy bien, uno dice realmente estoy aportando, es interesante lo que uno dice ¿no? sí me siento muy bien. (C2EN6 - 17:23, 79).

#### 4.2.10 Desafíos de la CAP Sullana

**Tabla 15**

*Desafíos de la CAP Sullana*

N.º	Desafío	Cita	Comentario
1	Continuidad de las autoridades que lideran la CAP	“... soy de la especialidad de Matemática ... actualmente tengo la encargatura de la subdirección”. (C2EN1 - 19:34, 15)	La encargatura en el cargo no tiene un tiempo determinado; la actual subdirectora cuenta con tres años en esta gestión y se espera el nombramiento de un subdirector.
2	Frecuencia de las reuniones de la CAP	“... pienso que no debería ser mensual, debería ser de una forma quincenal quizás; para que no se extienda mucho tiempo y ver los resultados, y ver si lo que la reflexión, lo que hicimos en la reflexión, los aportes que dimos en la reflexión para manifestar nuestros puntos de vista cada uno en esa reunión quincenal. Para que no se pierda, a un mes como que se pierde un poquito”. (C2EN4 - 21:25, 97)	Las reuniones mensuales congregan a los docentes del colegiado de letras y del colegiado de ciencias. Las reuniones en secundaria están previstas semanalmente y están integradas en la carga horaria del docente.
3	Formación del líder pedagógico	“Mi misión como cargo directivo, como subdirectora, yo pienso que la función es fundamental ¿no? dentro de una institución educativa porque nosotros	Enfoque del líder de la institución educativa en los aprendizajes de los estudiantes y de los

		somos los líderes pedagógicos, nosotros somos los que tenemos que estar, este, a la disposición podría decirse de nuestros maestros como un guía ¿no? tratar de ver, guiar a nuestros maestros y junto a ellos que son profesionales compartir esas experiencias para de esa manera ir mejorando tanto nuestra práctica docente como el aprendizaje de nuestros estudiantes”. (C2EN1 - 19:5, 35).	docentes. La CAP fortalece ese enfoque y se aleja del liderazgo administrativo de la I. E.
4	Desarrollo de la práctica reflexiva sistematizada	“... reflexionamos nuestra práctica a través de cada CAP ...nos permitía reflexionar sobre nuestra práctica ¿no? en qué yo estoy fallando ¿no? como maestro, de repente mis estrategias son ya obsoletas ... algunos maestros no usaban la tecnología, solamente era ingresar y bajar las tareas y las dábamos tal cual, incluso en foto a los niños les mandaba todo lo que venía en Aprendo en Casa, los padres me llamaban, profesora mis hijos se van a quedar ciegos. Entonces que esto en la CAP compartir nuestra experiencia nos permitía ir viendo a donde estábamos fallando para ir mejorando ¿a partir de qué? a partir de ese compartir de experiencias y reflexionar de nuestra práctica”. (C2EN1 - 19:21, 68)	La práctica reflexiva es útil y está asociada a la evaluación de las estrategias aplicadas en el aula y a atender los problemas de planificación y desarrollo de una sesión de aprendizaje.

Nota. La Tabla 15 muestra los diferentes desafíos, acompañados de citas textuales, que enfrenta la CAP Sullana para asegurar su continuidad en el tiempo.

La Tabla 15 muestra los desafíos que enfrenta la CAP Sullana para asegurar su continuidad en la escuela y convertirse de manera institucional en el espacio de aprendizaje entre pares. El primer desafío se presenta por la continuidad de la subdirectora en el cargo. Ella es quien dirige la CAP y gracias a su liderazgo pedagógico y a la conducción de la reunión, que comparte con la coordinadora de letras, ha logrado la

participación activa de los docentes a través del modelado de estrategias. Sin embargo, ese cargo administrativo corresponde a una encargatura y cuando se nombre a un subdirector de manera oficial, la actual subdirectora solo contará con horas destinadas al dictado de clases en aula. Su experiencia en la conducción de la CAP no podrá ser continuada.

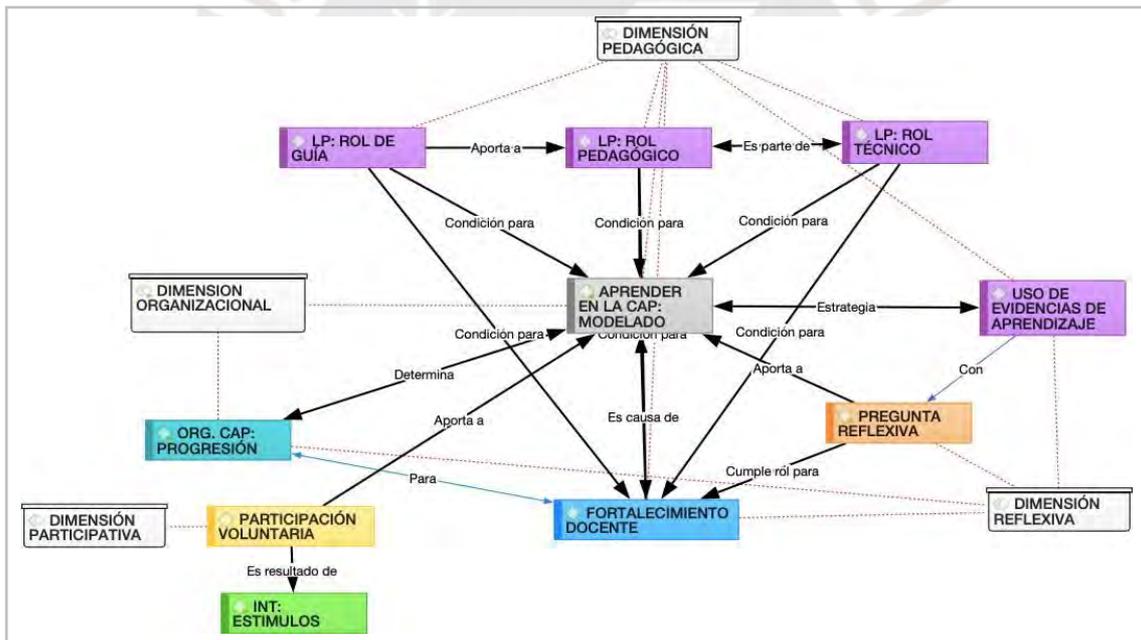
El segundo desafío se presenta por la frecuencia de las reuniones. Durante la recolección de datos, los docentes en las entrevistas expresan de manera clara que las reuniones de la CAP deberían ser semanales. Solicitan esa frecuencia porque la CAP responde de manera útil y precisa a las necesidades de los docentes y los ayuda a enfrentar los problemas del aula. Las reuniones mensuales se producen cuando se hace una reunión general del colegiado de letras y de ciencias. Dada la preparación que se requiere, así como la presencia del director general de la institución educativa, se da el espacio de un par de semanas antes de retomar la CAP de letras. Esa situación es vista por los docentes como falta de atención a sus necesidades e influye en la pérdida de motivación en el aprendizaje entre pares.

A estos desafíos, se añade la necesidad de fortalecer la formación del líder pedagógico en la institución educativa. Los directivos y los docentes reconocen que el enfoque del guiado de la reunión, así como el acompañamiento al trabajo de los docentes está centrado en los aprendizajes. El rol de liderazgo pedagógico en la CAP Sullana se comparte con la coordinadora de letras, quien es de la especialidad de los docentes. Esta organización es particular a la I. E. y se aplica en la CAP de letras.

Finalmente, uno de los desafíos más importantes de la CAP para avanzar en la estrategia de aprendizaje entre pares radica en desarrollar una metodología para la práctica reflexiva, de tal manera que se enseñe de manera explícita y estructurada. La secuencia de la reflexión en la CAP se asocia a la evaluación de las estrategias aplicadas en el aula y a atender de manera inmediata los problemas de planificación y desarrollo de una sesión de aprendizaje.

#### 4.2.11 Ideas finales de la CAP Sullana

**Figura 20**  
*Relaciones establecidas en la CAP Sullana*



*Nota.* La Figura 20 muestra las relaciones que se establecen en la reunión CAP Sullana

A modo de resumen, la Figura 6 muestra las relaciones que se establecen en las dimensiones pedagógica y reflexiva, como resultado del soporte de las dimensiones organizacional y participativa en la realización de la CAP. La característica de la CAP Sullana está marcada por el liderazgo pedagógico distributivo, a través de los diferentes

roles que cumplen la subdirectora y la coordinadora de letras, para el desarrollo de la CAP.

Las acciones de los líderes en la CAP se enfocan en el desarrollo del modelado de estrategias didácticas, como estrategia de aprendizaje de los docentes en la CAP. Esta estrategia pone a los maestros en situación de aprendizaje real, en una simulación del trabajo en aula de los estudiantes. Este modelado se desarrolla con el soporte de la dimensión organizacional en la CAP, la cual establece una organización planificada de las estrategias didácticas a lo largo de las semanas y presenta así un panorama definido en el aprendizaje de los docentes.

La dimensión participativa es desarrollada gracias al cuidado en las relaciones interpersonales que las líderes en la CAP establecen, a través de un clima sereno y de confianza que invita a los docentes a participar en forma voluntaria. Esta manera de interactuar en la CAP está marcada por el estímulo a las intervenciones de los docentes, lo que genera confianza y seguridad en ellos.

Resulta interesante resaltar que la dimensión reflexiva en la CAP se produce como resultado de la dinámica que se presenta en el modelado de las estrategias a través de la formulación de preguntas reflexivas y repreguntas. Estas preguntas permiten, por una parte, que los docentes participen en el análisis del tema tratado y, por otra parte, reflexionen sobre la estrategia aplicada en el aula. De igual manera, estas preguntas permiten a los docentes replicarlas en su práctica pedagógica a través del análisis de las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes y durante la aplicación de las estrategias aprendidas en la CAP. La práctica reflexiva es definida desde la autoevaluación y auto

cuestionamiento del ejercicio docente en el aula y se evalúan a través de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, las percepciones que tienen los docentes de su participación e implicación en la CAP Sullana en relación a la práctica reflexiva y a su desarrollo profesional docente son positivas y están centradas en el valor del modelado y el compartir experiencias en base a las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes como estrategia de formación acompañadas por la práctica reflexiva.



### **4.3 Caso 3: La CAP Cusco**

A continuación, se describe el tercer caso denominado caso 3: La CAP Cusco, que se desarrolla en la I. E. San Francisco Javier N° 50227, ubicada en la ciudad de Quillabamba, departamento de Cusco. La presentación de los resultados corresponde a las expresiones textuales de los docentes y de la subdirectora durante la recolección de datos en el primer semestre del año 2021. Los hallazgos de este caso están organizados en nueve temas y un resumen final del caso.

#### **4.3.1 Caracterización del caso 3: la CAP Cusco**

El caso 3 presenta a la CAP de la Institución Educativa San Francisco Javier N° 50227, ubicada en la ciudad de Quillabamba, distrito de Santa Ana, provincia de La Convención, departamento de Cusco. El Proyecto Educativo Institucional, documento de gestión de la escuela en el 2021 presenta la reseña histórica y declara que su origen se remonta a la llegada de los misioneros dominicos en el año 1924, quienes se instalaron al norte de la ciudad, en el sector de Quillabamba Chico, donde se construyó un convento denominado Granja de Misioneros para desarrollar la labor evangelizadora y apoyar en la educación de los niños y jóvenes de la localidad del Bajo Urubamba y de Vilcabamba.

En 1940, la I. E. funcionó como centro de enseñanza intercultural con 40 alumnos de habla castellana, quechua y machiguenga. El proyecto pedagógico se centró en la enseñanza de las ciencias, las letras y talleres ocupacionales, como carpintería y crianza de animales. En 1957, la I. E. fue reconocida como Escuela Pre-Vocacional “Granja de Misiones” N° 705 por Resolución Ministerial N° 7136, con la dirección de los religiosos

dominicos y, con el pasar de los años, tomó la denominación de Escuela Estatal Mixta N° 50227 “La Granja”.

Al llegar la reforma educativa en 1972, los padres dominicos se retiraron de la dirección del colegio. La I. E. se fusionó con el Colegio INA 67 y el Centro Artesanal con la denominación de “CBQ” para formar una gran unidad escolar. Luego de 12 años de funcionamiento, por solicitud de sus integrantes, se deshizo la fusión de las instituciones.

En 1989, mediante la R. D. N° 0306/ UGEL-LC, se creó el Centro Educativo Inicial N° 336 “La Granja” en el terreno y ambientes de la Escuela Estatal Mixta N° 50227 “La Granja”. En 1991, mediante la R. D. N° 068-UGEL LC, se autorizó la integración de los niveles educativos de inicial y primaria. Desde esa fecha, la I. E. se denomina Institución Educativa N° 50227 “San Francisco Javier” de Quillabamba. En esa integración, se designó a un director general y en 2017 se creó una subdirección en el nivel de educación inicial.

En el 2021, la institución educativa cuenta con infraestructura básica y atiende a 94 alumnos en el nivel de inicial y a 310 alumnos en el nivel de primaria en el turno de mañana.

La I. E. cuenta con 3 secciones en el nivel de inicial atendidas por 7 docentes, y con 18 secciones en el nivel de primaria atendidas por 18 docentes de aulas polidocentes, 2 docentes de educación física, 1 docente de ciencia y tecnología y 1 docente de religión.

El director se encarga de la labor administrativa y pedagógica, y la subdirectora, del nivel de inicial. El director tiene a su cargo el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, así como la asesoría pedagógica a los docentes del nivel de inicial y primaria. El acompañamiento pedagógico tiene un doble objetivo, por una parte, trabajar

con los docentes en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) para lograr su fortalecimiento y desarrollo profesional y, por otra parte, desarrollar actividades para la implementación en el aula del programa Aprendo en Casa propuesto por el Ministerio de Educación durante la educación remota en el 2020 y 2021.

En la prueba de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018, según el reporte declarado en el Plan Anual de Trabajo de la I. E., en el área de comunicación, la I. E. obtuvo los siguientes resultados: en cuarto grado de primaria, un 25% de estudiantes obtuvo un nivel de logro satisfactorio, lo que representa un descenso con respecto al año 2016; en el nivel proceso, un 21% de estudiantes obtuvo un logro satisfactorio, lo que significa que disminuyó 20 puntos porcentuales con respecto al año 2016; en el nivel inicio, se mantuvo en 39%, por lo que no hubo cambio con relación a la prueba ECE del 2016; y en el nivel de pre-inicio, se observó un aumento con respecto a los resultados del año 2016, el cual fue de 15%.

Estos resultados fueron reportados en la base de datos del Minedu para identificar a las escuelas focalizadas por sus logros de aprendizaje y, por esa razón, la I. E. N° 50 227 “San Francisco Javier” fue incluida en el grupo de escuelas para ser atendidas por el programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), conocida como Mentoría, de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La CAP en esta escuela se desarrolla desde fines del 2019, cuando se inició el programa piloto presencial de ATGE para directivos por parte de la DIF, continuó a lo largo del 2020 con la modalidad virtual y concluyó en agosto del 2021, también con la modalidad virtual.

En cuanto a la organización de las reuniones, la CAP está dirigida a los 29 docentes de la institución educativa; sin embargo, durante la recolección de datos para la presente investigación, en las reuniones se conectan entre 13 y 18 docentes y solo unos 5 de ellos activan sus cámaras. Las reuniones, organizadas fuera del horario de clase y por acuerdo de los miembros de la CAP, se inician a las 6 p. m. con una frecuencia de una vez por semana, cada quince días e incluso luego de tres semanas, en función de las diferentes actividades académicas de la I. E. La CAP es coordinada, planificada y dirigida por el director, quien se encarga de los aspectos logísticos, como contar con el enlace de la plataforma Meet y enviar a los docentes, a través del grupo de comunicación de WhatsApp, los enlaces de Meet para las reuniones. Días previos a la realización de la CAP, el directivo comunica a un grupo de docentes los roles y tareas que tendrán en la reunión.

La Institución Educativa “San Francisco Javier” N° 50227 fue incluida en el grupo de escuelas para ser atendidas por el Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE) de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La ATGE, a través de la mentoría al directivo brindada por asistentes técnicos especializados conocidos como mentores, atendió a los directivos cuyas II. EE. tenían menores resultados en la prueba ECE del 2018 y, por ende, necesitaban fortalecimiento en sus capacidades de liderazgo pedagógico efectivo. Este programa se enfocó en tres pilares, que son la planificación institucional, el acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica, y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. En esta escuela, la ATGE empezó a inicios del año 2020, continuó a lo largo de todo el año en la modalidad virtual y concluyó, también en la modalidad virtual, en agosto del 2021.

### 4.3.2 El rol protagónico y técnico del director en la CAP Cusco

En la institución educativa, la CAP tiene una organización orientada por el programa de asistencia técnica en gestión escolar a directivos del Minedu y es acogida, así como adaptada, por el director de la escuela. La denominación comunidades de aprendizaje profesional en el 2021 “se da con este nombre recién el año pasado y este año, anteriormente se daban con otros nombres, digamos, reunión colegiada” (C3EN8-34:1, 30).

A pesar de que el nombre CAP se ha integrado al lenguaje de sus miembros y que la I. E. cuenta con el acompañamiento técnico de una asesora, se aprecia que en la organización se hace referencia al término ‘taller’ a lo largo de la “... ruta de acompañamiento del aprendizaje” (C3OB4 - 26:1, 65) establecida por el director y así se presenta al inicio de cada sesión CAP para dar a conocer la agenda del día:

... en la agenda tenemos en el antes los roles, los que van a integrar en este taller; luego vamos a tener los acuerdos, seguido antes también, tres acuerdos, que son muy necesarios para que nuestro taller se lleve de mejor manera; luego vamos a tener la presentación de datos e informes de acuerdo a las barras luego la reflexión de los datos, eso es antes. Ahora en el durante, vamos a tener la deconstrucción de una experiencia de aprendizaje, relación de la experiencia de aprendizaje y el monitoreo y en él después vamos a tener las conclusiones, acuerdos y tareas pendientes; y finalmente la evaluación que voy a mandar un link por Google... (C3OB1- 23:263, 83)

La organización de la CAP está a cargo del director de la institución educativa, quien determina el tema que se va a tratar en cada reunión, como se muestra en la Figura 21. También envía el enlace de la reunión Meet a todos los participantes. El tema de la CAP es elegido por el director de acuerdo con los resultados del monitoreo que realiza a

los docentes, así como de los informes que los docentes le presentan mensualmente sobre su actividad pedagógica. Esos resultados son convertidos en datos estadísticos por el director y presentados en la CAP para ser socializados entre los asistentes. El análisis de esos datos se orienta al diagnóstico de la práctica pedagógica en el aula, que a su vez constituye el tema de la CAP y se desarrolla durante la parte central de la reunión.

La CAP cuenta con la participación de los docentes, quienes cumplen un rol puntual en la reunión. Los roles son asignados por el director, quien en los días previos prepara la secuencia que se va a seguir y designa las tareas que cada docente realizará en la CAP, como la lectura de la estadística o el análisis de una actividad de Aprendo en Casa. Las intervenciones se preparan antes y durante la CAP. Cada uno de los docentes que debe cumplir una de estas tareas es invitado por el director o moderador a participar en el momento previsto para su intervención según la ruta establecida de la reunión y no se producen interacciones entre los docentes, por lo que cada intervención se presenta como una exposición y en algunos casos como una lectura:

En realidad, este,... la manera como nos hace el llamado el director, no lo sabemos, debe ser que el director hace un sorteo, o ve cómo agruparnos para liderar las CAP, digamos, del día, entonces, más antes nos avisa, profesora,, usted va a participar en la CAP, esta va a ser su función y nosotros socializamos, y nos da tiempo, un poco, para prepararnos, también nuestra presentación en la CAP. (C3EN8- 34:5, 34)

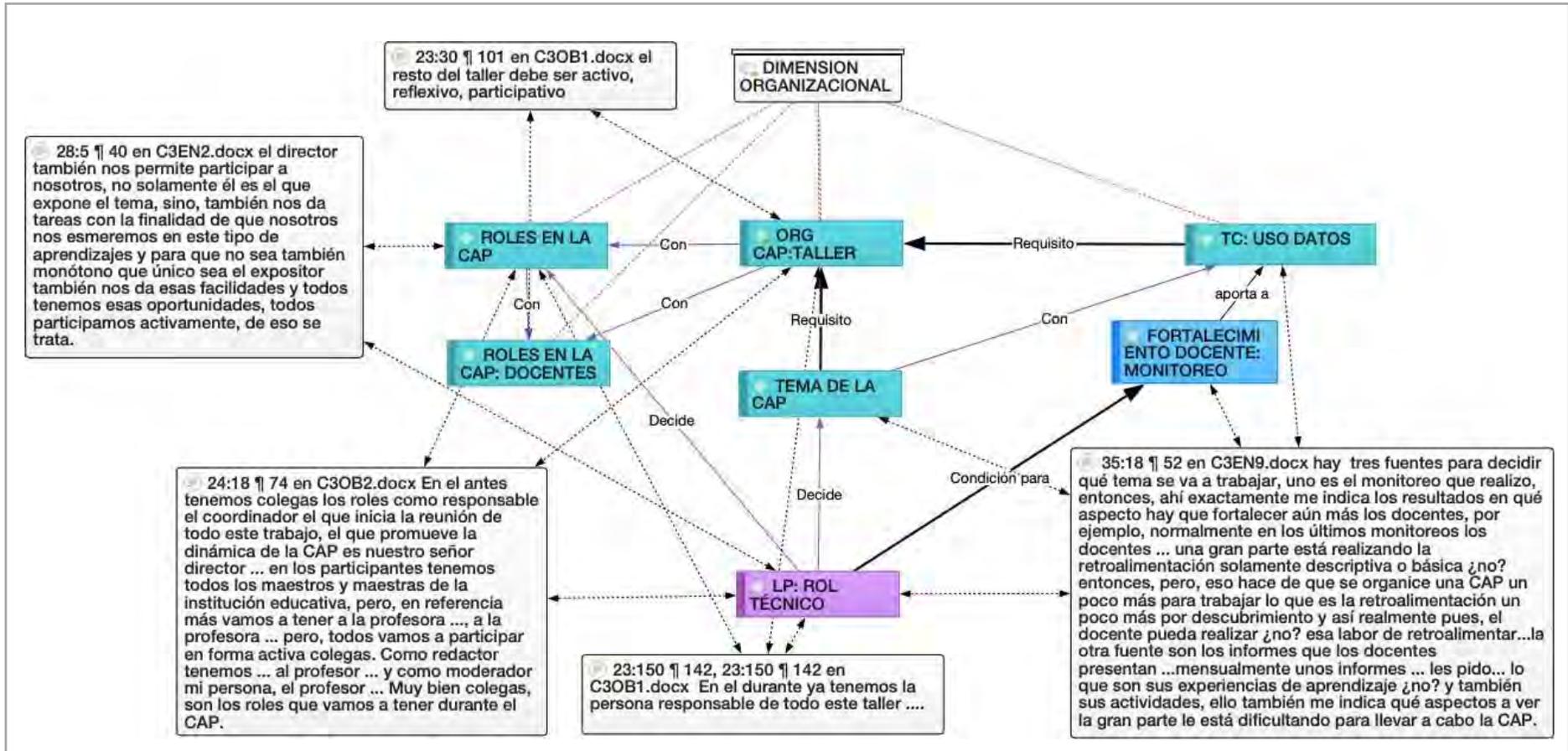
Entre las actividades designadas para el grupo de docentes que participan activamente en la CAP se observa poca rotación, por lo que los docentes manifiestan la necesidad de "... cambiar, por ejemplo, el moderador, el expositor, el redactor, tal vez ubicar en otros espacios, rotar" (C3EN6 - 32:23, 77). A pesar de esta organización de

roles, en la CAP, gracias a las actividades que desarrolla, como la reflexión de la práctica pedagógica que ayuda a atender las necesidades del aula, se observa una asistencia y participación constante de los docentes, aun cuando las reuniones se realizan fuera del horario de clase atribuido al docente. Es así que la motivación por asistir a la CAP se ha ido consolidando en los últimos años.

Yo noto la percepción de los docentes durante estos tres años, que ha cambiado, que ha ido cambiando, eso es me parece fruto a su reflexión, porque al principio, hace tres años, se escuchaba por qué en la tarde, inclusive había voces donde decía mi trabajo es de ocho a una, y había también, voces donde se quejaban de la vida, del sueldo, de todo ¿no?, como también usted percibirá en la realidad, entonces, un aspecto, que yo veo a partir de la reflexión, de estas reuniones y todo ello, como consecuencia, hoy en día, no se percibe eso de que el tiempo y el dinero, nada, al contrario, se ha inculcado dar, dar más bien, más de nosotros...  
(C3EN9 - 35:48, 78)

**Figura 21**

*La ruta del taller en la CAP Cusco*



*Nota.* La Figura 21 muestra la dimensión organizacional de la CAP articulada desde un liderazgo directivo con rol técnico en ruta trazada para las reuniones.

En la Figura 21, se observa la dimensión organizacional de la CAP en la que el director cumple un rol técnico y protagónico en las reuniones. La organización central de la reunión de la CAP está a cargo del director, quien expone el tema principal y reafirma de esta manera su rol técnico en la reunión, a la vez que cumple un rol protagónico en la exposición del tema presentado en la agenda del día. La intervención del director concentra la mayor parte del tiempo de la CAP y la hace de manera expositiva con la ayuda de una presentación en PowerPoint que es proyectada en el aula Meet. Durante esa exposición, el director presenta ejemplos o relatos de su día a día o de la práctica pedagógica para ilustrar el tema; sin embargo, hay momentos en los que pierde el hilo conductor de su exposición.

...nuestras reuniones, también del director, sean mucho más puntuales, más guiados, más dirigidos, y no salir, como vuelvo a repetir, de lo que estamos trabajando bien, y a veces, se pone otro tema, se hace otra cosa o hablamos de nuestra experiencia, y ahí dilatamos, y ya perdimos la ilación... (C3EN1- 27:26, 121)

A través del moderador, el director presenta una serie de indicaciones para los docentes, relacionadas con la gestión y organización de las actividades del programa Aprendo en Casa, con lo cual también se disipa la atención de los docentes respecto al tema central de la CAP. Esa información administrativa tiene las mismas características que la exposición del tema, con una estructura no definida, lo que hace que el moderador al leerla concluya su intervención señalando que "... esta parte tal vez es un poco confusa..." (C3OB2 - 24:187, 216-217).

En las exposiciones sobre el tema de la CAP, el director en su rol técnico presenta información que no es precisada o profundizada en el momento de la presentación. Él mismo reconoce esta situación abiertamente y confirma que en otra oportunidad “... seguramente habrá ocasión para poder también trabajarlo o repasarlo...” (C3OB2 - 24:211, 212).

Hay cosas que, por ejemplo, ahora en la evaluación diagnóstica se ... ¿cómo se dice ¿no? se dio una pincelada, pero no se profundizó... y ahora ¿qué?, ¿cómo esto voy hacer? y después ¿qué? ...ahí creo que... pues. sí, nos falta afinar. (C3EN1 - 27:13, 43)

En ciertas ocasiones, al no lograr el director precisar una información durante su exposición, algunos docentes intervienen en la CAP para aclarar principalmente temas de su actividad diaria en clase con el programa Aprendo en Casa y le precisan al director, por ejemplo, que “... está diciendo un día atrasado...” (C3OB2 - 24:189, 221) al referirse a la programación semanal de actividades.

Profesor ..., los horarios son flexibles. También quiero aclarar por qué ahora se llama ahora actividades. Actividades se llama, profe, porque ahora se hace participar en estas actividades a toda la familia, es por eso el nombre de actividades. Es flexible, profe, el horario, puedes o no también trabajar en el horario que usted planifica... (C3OB1 - 23:238, 268)

En este tipo de exposiciones, no se observan preguntas o intervenciones de otros docentes para complementar la información central del tema de la CAP expuesta por el director. Los invitados de la UGEL o del Minedu no participan como especialistas externos en un campo específico, solo cumplen el rol de observadores en la reunión. Esta manera de exponer genera que en ocasiones se formulen preguntas para aclarar lo dicho,

en las cuales se puede escuchar la frase “... ya me he confundido” (C3OB2 - 24:233, 217) para introducir la pregunta de consulta.

el que dirige sea ... persona competente y del tema que sepa, tal vez invitar a otras personas... pero tal vez un especialista nos puede orientar, por ejemplo, en estas reuniones de inter aprendizaje... tener mejores guías o directores, no necesariamente director, sino académicos en su tema, académicos en lo que se pueda hacer, por ejemplo, si es en retroalimentación, qué debo lograr, yo, por ejemplo, con la retroalimentación, muy bajo es lo que trabajamos. (C3EN1 - 27:31, 141)

#### **4.3.3 El día a día en los aprendizajes de la CAP Cusco**

Aprender en la CAP a partir de la dimensión pedagógica se define por las necesidades de aprendizaje de los docentes de la institución educativa. Esas necesidades se identifican a través del fortalecimiento docente durante el monitoreo de sus actividades en la escuela por parte del director y son atendidas en los temas propuestos para la CAP que, como se ha mencionado, también los establece el director de la escuela. Las necesidades de aprendizaje de la CAP no están ligadas a los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa. Tampoco se usan las evidencias de las actividades realizadas por los estudiantes para triangular la información recolectada en el monitoreo de la práctica pedagógica.

En este contexto de análisis parcial, que solo considera los resultados del monitoreo de las actividades pedagógicas de los docentes, el director “... socializa... da las pautas de los diferentes temas ...para ponerlos en práctica ...día a día...” (C3EN5 -

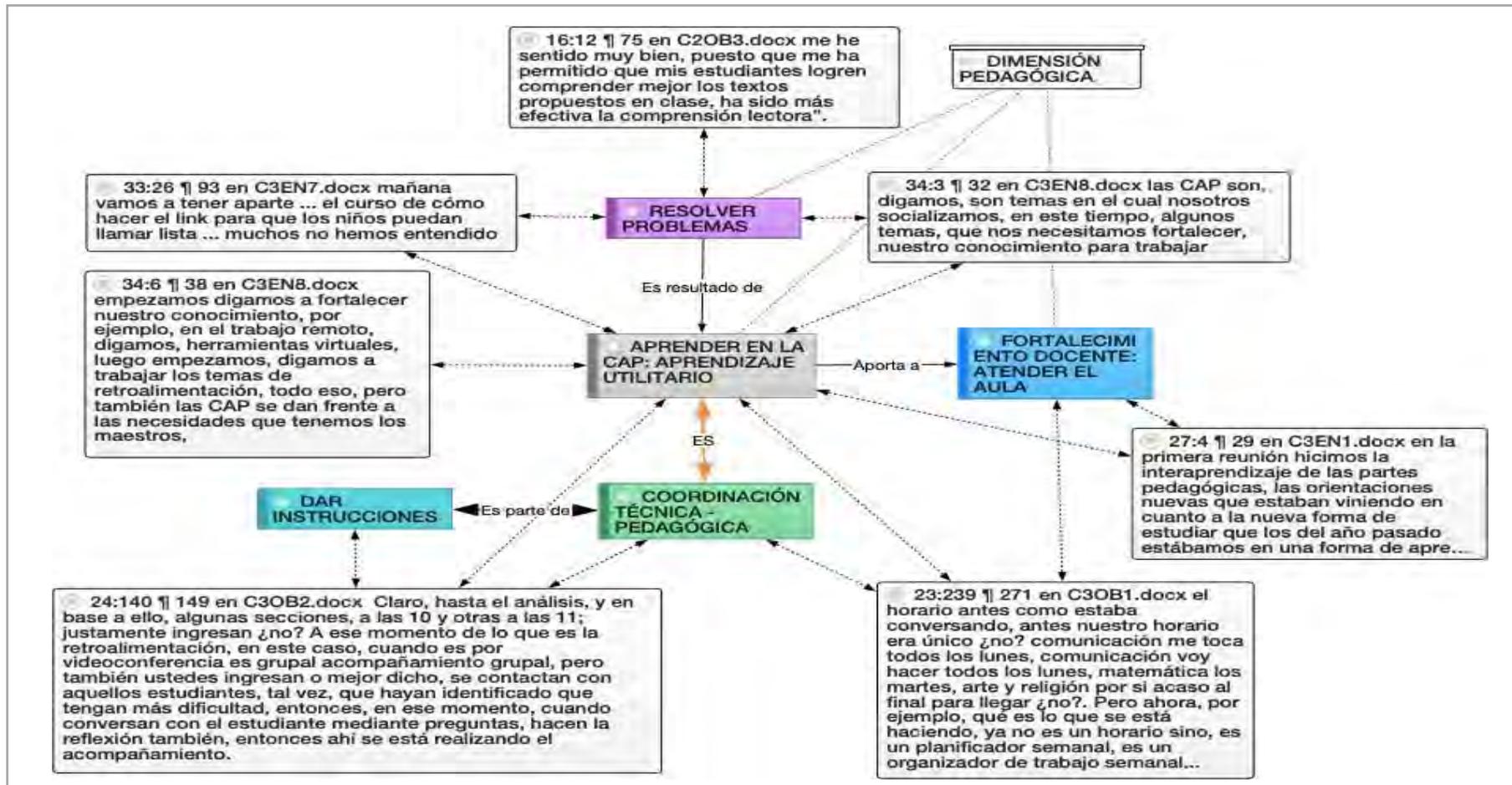
31:12, 54). Así, la CAP tiene, en el momento central de aprendizajes a cargo del director en su rol técnico, tiempos de coordinación pedagógica con instrucciones para que los docentes organicen sus sesiones de aprendizaje y puedan atender las necesidades del aula en la cotidianidad de la enseñanza, como se aprecia en la Figura 21.

Ese tipo de aprendizaje es útil y necesario para que los docentes puedan aplicar las actividades del programa Aprendo en Casa durante la educación remota. Al mismo tiempo, evidencia la carencia de formación pedagógica y metodológica de los docentes para atender los problemas del aula, especialmente aquellos que requieren el dominio de diferentes tipos de estrategias y técnicas que permiten contextualizar su enseñanza. A esto se suma que su labor se desarrolla en un contexto de enseñanza que exige el dominio de competencias digitales.

Claro de eso se trata el presentar el horario, ¿no? así una secuencia de actividades, por ejemplo, una actividad puede ser, dos o tres días dependiendo ¿no? ¿no es cierto? Pero, lo importante Hilda y compañeros es hacerlo secuencialmente porque no puedes pasarte digamos ¿no? porque me toca Comunicación, hago Matemática no, no, es secuencial colegas, eso sí definitivamente. (C3OB3 -25:139, 349)

Figura 22

El aprendizaje utilitario en la CAP Cusco



Nota. La figura 22 muestra la relación establecida entre el aprendizaje utilitario y el fortalecimiento docente para atender el aula

Como se observa, la CAP atiende las necesidades inmediatas de los docentes en cuanto a la atención del aula. Esto se realiza a lo largo de las diferentes reuniones y se concentra en el aprendizaje técnico con la finalidad de que el docente realice su trabajo pedagógico en el aula virtual desarrollando las actividades del programa Aprendo en Casa. A continuación, la Tabla 16 muestra los diferentes tipos de aprendizajes en la CAP.

**Tabla 16**

*Tipos de aprendizajes en la CAP Cusco*

N.º	Tipos de aprendizaje	Cita
1	Metodología de trabajo de Aprendo en Casa	“CAP donde ha sido análisis justamente de las actividades de Aprendo en Casa... También para lo que es la adecuación, la contextualización, también hemos tenido algunas CAP”. (C3EN9 - 35:17, 50)
2	Secuencia didáctica	“Tomando ya en cuenta lo que se ha trabajado, los conocimientos que se han adquirido, poniéndolo en práctica y mejorando cada vez nuestro trabajo... en la planificación de nuestras actividades, la adecuación, cómo hacer una buena evaluación, entonces, lo aplicamos y nos sirve significativamente”. (C3EN4 - 30:17, 63)
3	Ejecución de actividades didácticas de Aprendo en Casa	“Aprendo en Casa es bastante interesante, ahora estoy aprendiendo la estructura de las actividades de aprendizaje, de las experiencias de aprendizaje y, como le digo. lo que tomo esas decisiones para mejorar el aprendizaje y adecuar mi actividad del día y contextualizando a la experiencia de aprendizaje”. (C3EN1 - 27:20, 75)
4	Técnicas de aprendizaje: preguntas para la retroalimentación	“... nos sirve lo que hemos aprendido en el CAP, por ejemplo, nosotros, para hacer las preguntas de retroalimentación, por ejemplo, al inicio por ejemplo, teníamos cierta duda, pero, sin embargo, poco a poco, íbamos avanzando, por ejemplo, las preguntas socráticas, por ejemplo, la más que se nos ha quedado en la cabecita, entonces, siempre nosotros ya aprendemos a aplicar, a plantear esas preguntas a los educandos, entonces, siempre

	tenemos, si no, no valdría la pena, que llevemos un CAP, y no planteemos alternativas para trabajar con los niños”. (C3EN6 - 32:11, 43)
5 Manejo de herramientas tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “empezamos, digamos, a fortalecer nuestro conocimiento, por ejemplo, en el trabajo remoto, digamos, herramientas virtuales, luego empezamos, digamos, a trabajar los temas de retroalimentación, todo eso, pero también las CAP se dan frente a las necesidades que tenemos los maestros”. (C3EN8 - 34:6, 38)</li> <li>- “mañana vamos a tener ... el curso de cómo hacer el link para que los niños puedan llamar lista ... muchos no hemos entendido”. (C3EN7 - 33:26, 93).</li> <li>- “Sí, bueno, en las CAP ¿no? y también, en las diferentes reuniones que tenemos ¿no? por ejemplo, se ha traído personas que nos puedan enseñar a manejar, por ejemplo, la laptop ¿no? la computadora, hemos aprendido de esa manera, de repente no tan fácil ¿no? porque es un poquito difícil, pero, con insistencia y voluntad lo estamos logrando de a pasos...”. (C3EN3 - 29:13, 92)</li> </ul>

Nota. La Tabla 16 muestra los diferentes tipos de aprendizajes que se presentan en las reuniones de la CAP.

Como se desprende de la Tabla 16, los aprendizajes que se dan en la CAP son de tipo utilitario para resolver problemas del día a día en el aula y dar respuesta de manera inmediata al trabajo pedagógico del docente. Gracias al trabajo práctico y técnico efectuado en las reuniones, los docentes reconocen la utilidad de la CAP para cubrir necesidades de aprendizaje en el aula. Sin embargo, la reunión también se asocia a una capacitación en la que se produce un aprendizaje tradicional y utilitario.

Después de la capacitación que tenemos, claro, hay algunos temas que debemos de adecuar, contextualizar ¿no? en las actividades de la plataforma que nos envían de la web, entonces, siempre, no será en

todo, en todas las actividades, pero en algunas, sí se contextualiza, se agrega o se quita. (C3EN5 - 31:17, 64)

muchas ventajas, maestra, yo diría, porque me facilita el trabajo a veces; cuando uno desconoce de muchas estrategias o de muchas cosas, prácticamente, al planificar su sesión o su actividad, uno está sentado, ¿qué le pongo ahora?, ¿cómo lo hago?, ¿qué me falta?, ¿cómo hago?, pero, si esto lo pongo aquí no, pero, cuando uno ya lo tiene, lo hace más rápido, lo hace más dinámico, es muy interesante para mí, yo lo veo así, maestra. (C3EN2 - 28:18, 79)

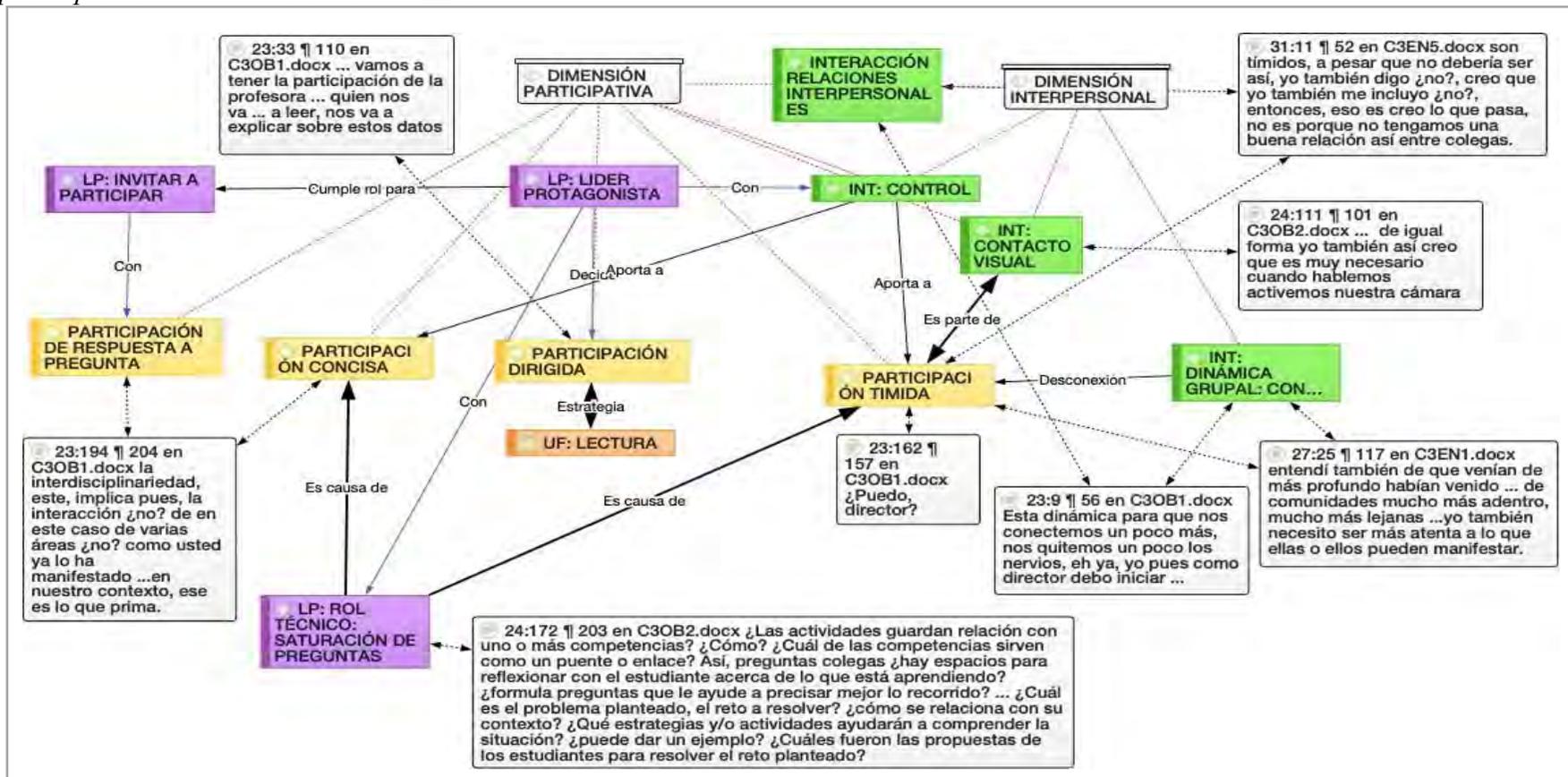
Finalmente, el aprendizaje que se realiza en la CAP es monitoreado por el director de la escuela, quien observa la aplicación de las actividades pedagógicas de los docentes en la preparación de sus sesiones, así como en el desarrollo de las mismas en el aula virtual con los estudiantes. Este trabajo le permite preparar la siguiente reunión CAP y enfocar el tema en las necesidades detectadas en los docentes a través del monitoreo. De esta manera, se constituye el fortalecimiento docente en la CAP y en la escuela.

se supone que, en la CAP, nosotros tomamos en cuenta para que podamos utilizarlo en nuestro día, a diario en el trabajo ¿no?, entonces, si yo he atendido a la CAP, quiere decir que yo lo estoy utilizando bien en mi quehacer como maestra, y si es que no, de acuerdo a eso, el director o el equipo directivo, pues vuelve a llamar a otra CAP, y dice tantos profesores no entendieron, pero, vamos a seguir dándole hasta que lo puedan entender ¿no?, eso es lo que hace el director. (C3EN7 - 33:11, 60)

### 4.3.4 Docentes de pocas palabras en la CAP Cusco

Figura 23

La participación de los docentes en la CAP Cusco



Nota. La Figura 23 muestra las relaciones interpersonales de los docentes que influyen en su participación activa en la CAP.

La participación de los docentes en la CAP está influenciada por el rol protagónico del director, quien define las tareas que los docentes van a cumplir y la manera como se desarrollan las reuniones. Así, se cuenta con cuatro docentes en tareas preestablecidas, quienes desempeñan un papel determinado que hace que su participación sea puntual, como leer algunas diapositivas o textos extras, dirigir las actividades de acuerdos de la reunión o redactar el acta de la sesión.

La Figura 23 muestra que a los directivos les interesa considerar, en la organización de la CAP, una actividad de inicio centrada en fortalecer las relaciones interpersonales, especialmente entre los docentes que se han integrado a la escuela en los últimos años. Si bien esta actividad favorece que los docentes se conozcan, no alienta la participación activa de los docentes en las siguientes actividades de la CAP.

... el grupo que es el que va a participar juntamente con el director, hace su papel que le corresponde y es un trabajo activo, porque por ejemplo, es participativo, los colegas participan, bueno, porque es un poco digamos, como es motivador, activo, todo, nace también a que nuestros colegas puedan preguntar porque se da en un clima de confianza.  
(C3EN8 -34:9, 42)

La participación dirigida está presente en todas las reuniones y puede darse, tanto por las tareas asignadas durante la preparación de la reunión, como por las preguntas directas que el director formula a un docente específico en la reunión, a quien llama por su nombre para responder la pregunta. Esta dinámica de participación liderada por el director de la escuela tiene como resultado que los docentes participen con respuestas de frases breves y escuetas, es decir, sin mayor explicación o asociación de ideas con su práctica pedagógica.

Sin embargo, también es importante resaltar que esta participación de los docentes está influenciada por la manera de comunicarse y se debe más a la manera de socializar de los docentes que a la actividad pedagógica de la reunión: "... entonces un poco cohibidos somos, a pesar ¿no? de que ya somos mayores, tenemos ese miedo yo creo de opinar así rápidamente" (C3EN5 - 31:39, 44).

Durante la recolección de datos, se observó que en su participación los docentes son retraídos, algunos no se animan a intervenir y el moderador los alienta a participar al inicio de la CAP, diciéndoles que "... siempre al inicio nos ponemos un poco nerviosos" (C3OB1 - 23:111, 67), pero su participación es importante para el desarrollo de la CAP. Con el mismo registro de participación retraída, se escuchan frases como "... no quiero ser la única que habla..." (C3OB2 - 24:109, 93 – 94), ya que el docente limita su participación a responder preguntas puntuales.

... yo como director he notado, obviamente, que se ve los docentes, también seguramente por nuestra forma de aprendizaje, y también cómo nos han enseñado anteriormente, tenemos en nuestra estructura, en nuestra mente, en nuestro comportamiento, siempre esperamos que alguien nos pregunte o nos condicione, entonces, eso se nota desde un principio... (C3EN9 - 35:23, 58)

... no he participado mucho ¿no?, en esas CAP tampoco participo, sí pero, claro que en algunos sí, doy bien la respuesta, en algunos, también a medias, entonces, yo creo, que también algunos están, como dicen, es para aprender. (C3EN5 - 31:9, 46)

Otro factor de esta participación limitada de los docentes es la atribución de tareas en la reunión, pues generalmente los docentes designados son los que presentan información amplia, mientras los otros docentes son participantes receptivos. A esto se

suma que algunos no encienden sus cámaras y por esta razón en las reglas de interacciones se solicita que toda participación se realice con la cámara de Meet encendida. De igual modo, es frecuente que en cada reunión un docente pregunte “¿Puedo, director?” (C3OB1 - 23:162, 157) y espere la respuesta de aceptación antes de intervenir. Finalmente, en las relaciones y en la participación en la CAP se observa que ante el desacuerdo con una intervención, el docente diga “... yo no estoy de acuerdo con la opinión de mi colega” (C3OB1 - 23:168, 171) dirigiéndose al director y no de manera directa a su colega.

En estas relaciones de participación, como lo mencionó el director, los docentes son de pocas palabras. Sin embargo, no se observan incentivos para ampliar las ideas expresadas. Se aprecian diálogos cortos con palabras claves, sin que se desarrolle la idea o se elabore una frase completa. Tampoco se formulan repreguntas antes de que el director cierre el intercambio con una idea final:

P2: Tomar en cuenta el valor de la comprensión, así ponemos, del valor de la comprensión. ¿De qué colegas, a ver? Que vale más 50% de los logros

P10: De los retos, profe, de los retos.

P9: De las experiencias de aprendizajes.

P2: De la comprensión ¿de qué? de la situación

P4: Significativa.

P2: Ahí está significativa de la.

P10: Experiencias de aprendizaje.

P2: Ahí está, de las experiencias de aprendizajes, es lógico eso ¿no? Colegas, hacernos entender ¿Para qué? ¿Por qué? Y ¿Cómo? Entonces todo va a fluir, pero si no nos dejamos entender, van a estar desmotivados ¿no? suficiente. (C3OB1 - 23:248, 297-304)

Estas intervenciones cumplen un rol en la estructura formal de la reunión, en la ruta trazada por el director para la ejecución de la CAP. Sin embargo, la información es recibida por los docentes de manera poco puntual, lo que genera un vacío en la información y, por consiguiente, en la formación del docente. Esta situación se reproduce en las siguientes reuniones y los vacíos de formación se hacen notorios ante la falta de argumentos para repreguntar o intervenir con una participación activa.

... personalmente, creo que no tenemos también argumentos como para sustentar y para enfrentar de repente al expositor o a la expositora que está haciendo, no tenemos elementos para hacer las preguntas, para hacer repreguntas y podernos quedarnos con algunos aprendizajes pues, más elaborados ¿no? En esas participaciones somos muy vagos ¿no? o sea, no hay este... no hay alguien que nos dé el soporte científico o técnico y pedagógico ¿no? Hay cosas que, por ejemplo, ahora en la evaluación diagnóstica se, como se dice ¿no? se dio una pincelada, pero no se profundizó... (C3EN1 - 27:12, 43)

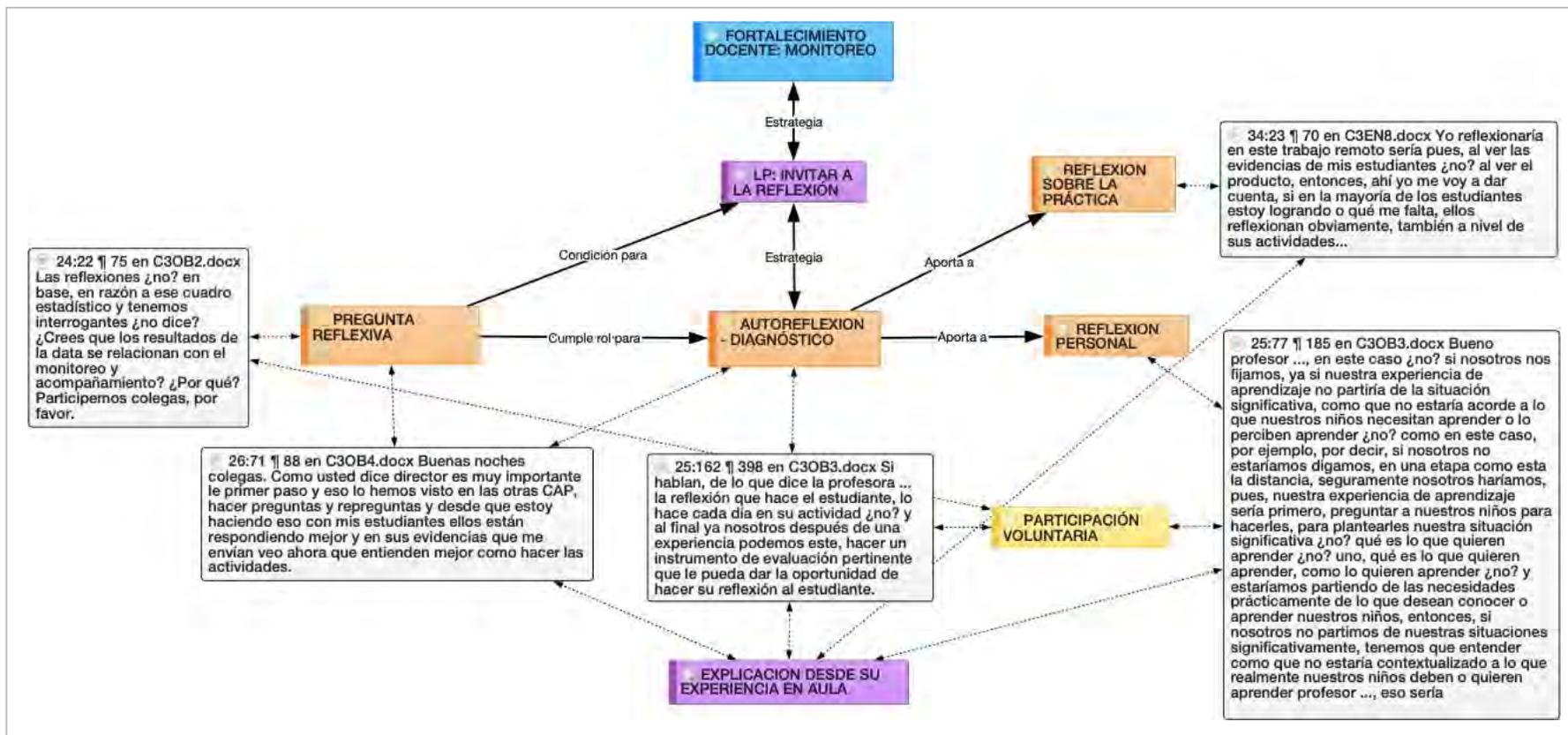
Contrariamente a la dinámica general de la reunión, se aprecia que hay una mayor participación activa de los docentes en el bloque de autorreflexión y de reflexión de la práctica pedagógica. En esos bloques, los docentes participan con comentarios en los que explayan sus explicaciones y reflexiones, ya que pueden aportar a partir de su experiencia concreta en el aula.

Una de las conclusiones sería ¿no? que la diversificación o la adecuación de una situación significativa debemos de tomar en cuenta primero o realizar, adecuarlo al contexto donde nos encontramos ¿no? eso y también tomar en cuenta el interés, las necesidades de nuestros estudiantes, como también tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de nuestros niños. Ese sería profe mi aporte. (C3OB1 - 23:243, 281)

### 4.3.5 El diagnóstico de la actividad pedagógica como estrategia de reflexión en la CAP Cusco

Figura 24

La autorreflexión en la CAP Cusco



Nota. La Figura 24 muestra las relaciones existentes en la dimensión reflexiva de la CAP Cusco.

La Figura 24 muestra las relaciones que se presentan en la dimensión reflexiva de la CAP Cusco para la práctica reflexiva de los docentes. La estrategia utilizada por el director de la escuela para desarrollar la reflexión se origina en el monitoreo de la práctica pedagógica de los docentes. Esa práctica reflexiva se sitúa en dos momentos precisos de la reunión; el primer momento ocurre al inicio de la CAP durante la presentación de datos sistematizados basados en el monitoreo de la práctica pedagógica realizada por el director y en los informes presentados por los docentes semanalmente.

El segundo momento ocurre durante el aprendizaje colaborativo focalizado en atender las dificultades identificadas por los docentes durante el diagnóstico de los datos presentados. El director dirige estas actividades que se caracterizan por invitar a reflexionar al docente a través de preguntas de verificación y de preguntas reflexivas. En las reuniones de la CAP observadas durante la recolección de datos, se identificó una estructura metodológica recurrente para propiciar la reflexión personal del docente y la reflexión sobre la práctica pedagógica. Esa estructura consta de los dos momentos que se describen a continuación.

#### **Primer momento: la reflexión individual**

El primer momento de reflexión se realiza en el bloque de inicio de la CAP con la presentación de datos estadísticos del monitoreo de la práctica pedagógica de los docentes. Está a cargo de un docente designado por el director, que concluye la presentación con una serie de preguntas que invitan a la reflexión de los docentes. El director participa en este bloque para hacer repreguntas a los docentes para guiar la reflexión.

Bien colegas maestros y maestras, vamos a empezar la reflexión respondiendo a tres preguntas:

1. ¿Cuáles son los resultados en los que necesitamos enfocarnos? ¿porqué?
2. ¿Qué sucedería si no actuamos sobre estos resultados?
3. ¿Qué acciones podríamos realizar para mejorar nuestros resultados?. (C3OB4 - 26:44, 67-70)

... frente a esta información estadística, este resumen eh, nos haremos las siguientes preguntas las cuales necesita que participemos colegas, la primera pregunta dice: ¿Cuáles son los resultados que le parecieron más impactantes y por qué? La participación está abierta colegas, podemos opinar ... (C3OB1 - 23:36, 111)

Con la invitación para participar y responder a las preguntas reflexivas, los docentes intervienen en la CAP de manera voluntaria. La reflexión parte de un diagnóstico y de una autorreflexión de los docentes a través de una explicación ligada a su experiencia en el aula. La explicación reflexiva se enfoca en los logros y en los aprendizajes aún no logrados en su práctica pedagógica. En la autorreflexión, también se analizan las dificultades en los aprendizajes de los estudiantes, lo que permite a los docentes identificar en que área o dominio se tendría que enfatizar la formación docente en la CAP.

... creo que todos coincidimos de que el porcentaje es de que hemos conocido la plataforma, hemos leído las experiencias de aprendizaje, esos términos y esos vocabularios pedagógicos a mí personalmente me ha ayudado a comprender y ahora este año de alguna manera nos ha dado elementos para hacerlo ¿no?, realmente fue un logro creo que exitoso, es cierto que nos falta algunas pautas, algunas cosas que todavía el hacer los recursos que nos da también la plataforma de

Aprendo en Casa, saberlos utilizarlos en el contexto de la experiencia de aprendizaje. (C3OB1 - 23:45, 125)

P7: Tendríamos dos inconvenientes profesora, uno de hecho ¿no? afecta al aprendizaje de nuestros estudiantes, dos, no estaríamos aprendiendo enfrentarnos a los retos que se nos presentan, que estaríamos quedando atrás como profesionales...

P8: Gracias profesora ¿Algún colega más quisiera participar acerca de esta pregunta? ... ¿Qué sucedería si no actuamos con estos resultados?

P10: ... va a ser en contra de nuestro estudiante ¿no?, no vamos a tener resultados óptimos ¿no? Entonces, tendríamos que empoderarnos más ¿no? Sobre las actividades de Aprendo en Casa ¿no? En especial también en la adecuación y también así mismo de la experiencia de aprendizaje como han dicho anteriormente los colegas, que al año pasado venían por grados ¿no?, ahora es por ciclo, entonces, eso tendríamos más que empoderarnos para que obtengamos resultado óptimo. (C3OB1 - 23:264, 129-132)

A partir de este diagnóstico y autorreflexión, los docentes presentan una idea o propuesta para atender las dificultades identificadas en su práctica pedagógica y revertirlas. Esta propuesta surge del conocimiento de la práctica del docente.

... sería para empoderarnos nosotros de esas experiencias, de esas estrategias de aprendizaje que presenta de Aprendo en Casa, leer ¿no? Conocer que nos presenta, eso sería primero. Segundo, yo sugiero que de repente hagamos un trabajo en equipo ¿no? Y así de repente podamos aprender ¿no? Porque las personas que de repente todavía tenemos dificultades y también ¿no? Eh superar pues, superar esas dificultades que todavía se muestran en ese cuadro, entonces yo lo primero que planteo como le digo profesora es que nosotros leamos las estrategias que entendamos ¿no? Y segundo que hagamos un trabajo en equipo. (C3OB1 - 23:139, 136)

## **Segundo momento: la reflexión colaborativa basada en la práctica**

El segundo momento de reflexión en la CAP se presenta durante el aprendizaje colaborativo. El directivo tiene a su cargo el bloque de desarrollo de la temática de la CAP y en su presentación formula preguntas reflexivas que permiten la participación de los docentes y es también un espacio de reflexión personal. En esas intervenciones, los docentes hacen nuevamente una autorreflexión que se enfoca en la reflexión a partir de la práctica. Los docentes interactúan entre ellos y se muestran los acuerdos o desacuerdos respecto a las ideas expuestas. Este bloque de reflexión también se acompaña con preguntas reflexivas.

Sí, eh bueno como estamos analizando el caso que hemos leído, yo pienso que de la primera pregunta es porque la especialista o el especialista no les dice ¿no? cómo va a ser, no conocen, este, como va a ser el acompañamiento y el monitoreo, entonces, a falta de conocimiento de digamos de información, la docente pueda hacer ese comentario y respecto a la segunda pregunta ¿por qué la especialista realizará las actividades de monitoreo? en realidad, los especialistas, este, lo hacen porque ellos también tienen que saber cuál es, digamos, cual es los niveles de logro que tenemos en este caso como maestros, como es la parte pedagógica dominamos, como decía la profe Alejandrina que nos falta por mejorar, entonces, por eso creo porque lo hace. (C3OB2 - 24:120, 111)

Ah colegas, sí, justo yo estaba coincidiendo con el profe que me antecedió. Dice que, si existe la clase modelo, para mí si existe, por ejemplo, la pregunta anterior dice, la primera decía, ¿por qué la docente realiza este comentario de que debe haber una clase modelo? Por supuesto, no voy a ser una fiel copia del director, pero, en mi experiencia de aprendizaje donde siempre se ha hecho actividades en grupos se ha aprendido que la clase se prepara un colega, compartimos

esa experiencia, ese modelo de experiencia, se comparte y se puede aprender mejor. (C3OB2 - 24:125, 128)

#### **4.3.6 Los momentos de reflexión en el docente**

Se identifican dos momentos dedicados a la reflexión por parte de los docentes y corresponden a la reflexión sobre la práctica. Esa reflexión personal se realiza por lo general cuando el docente recibe las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes o está preparando su sesión de aprendizaje. De igual manera, la CAP, al ser el espacio de reflexión colaborativa e intercambio de ideas, favorece la reflexión personal de los docentes luego de asistir a las reuniones.

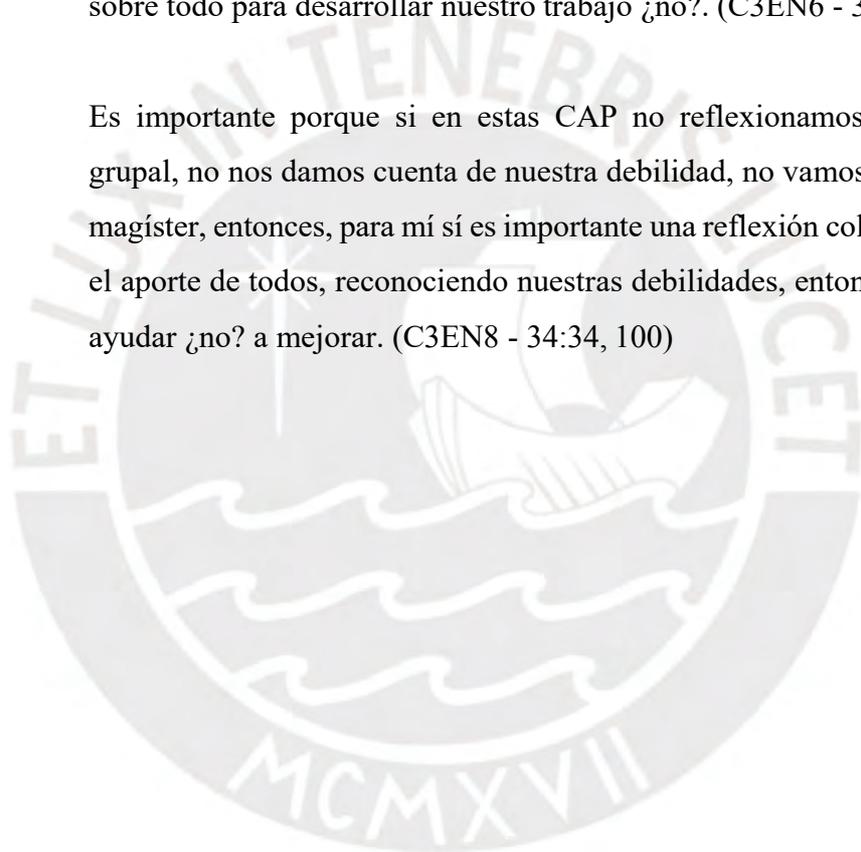
yo antes de preparar mis actividades, también antes de entrar a la videoconferencia con los niños, también al revisar las evidencias de los niños voy reflexionando lo que he aplicado me salió bien, entonces ¿Por qué? Si he tenido dificultades en ese aspecto, entonces, digo y ¿Por qué no tuve logros? ¿En qué estoy fallando? No habré aplicado bien la estrategia o a dónde me estoy dirigiendo y ¿Qué debo hacer yo?. (C3EN2 - 28:20, 83)

... después de la CAP, muchas veces reflexionamos, ahí nos dan algunos alcances, que nosotros quizás no conocíamos, y entonces vemos ¿no? ah este trabajo era así, entonces, voy a direccionar, ahora lo voy hacer así, voy aplicar de esta forma, entonces, es el momento también, donde nosotros, muchas veces, sí, reflexionamos, después de un monitoreo, una visita que nos da, asignó el director, entonces también ahí nosotros reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica. (C3EN4 - 30:20, 69)

La reflexión en la CAP es valorada por los docentes, quienes identifican que es importante reflexionar tanto de manera personal como colaborativa. En ambos casos, la reflexión se asocia a la identificación de las necesidades de aprendizaje y a las mejoras de la práctica pedagógica.

si voy a reflexionar en el acto nomás y no voy a ponerlo en la práctica, entonces, la reflexión estaría en vano ¿no? entonces, yo pienso que la reflexión que siempre hacemos después de las CAP nos sirve, entonces, sobre todo para desarrollar nuestro trabajo ¿no?. (C3EN6 - 32:14, 49)

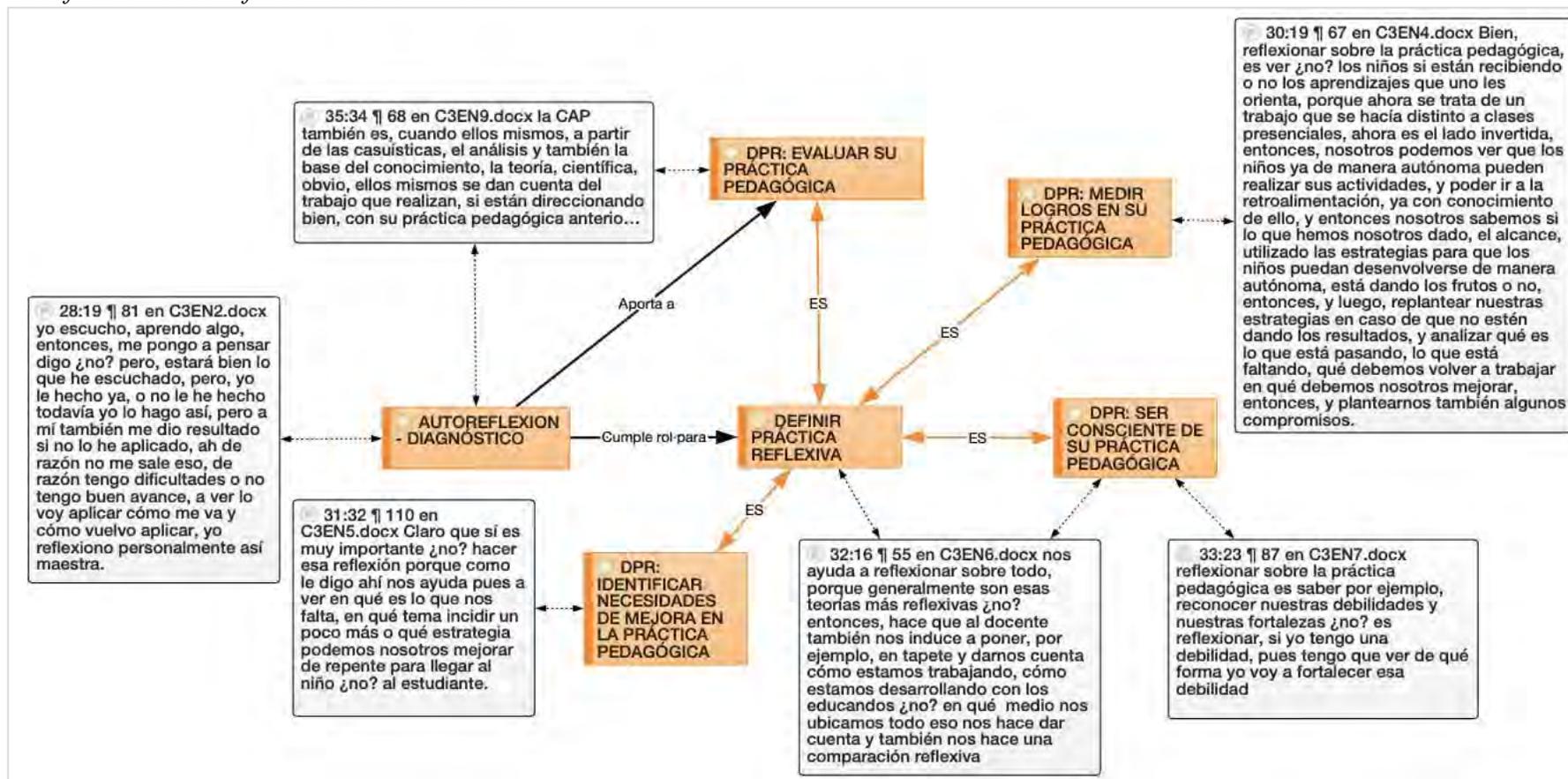
Es importante porque si en estas CAP no reflexionamos en forma grupal, no nos damos cuenta de nuestra debilidad, no vamos a cambiar magíster, entonces, para mí sí es importante una reflexión colegiada con el aporte de todos, reconociendo nuestras debilidades, entonces, me va ayudar ¿no? a mejorar. (C3EN8 - 34:34, 100)



### 4.3.7 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Cusco

Figura 25

La definición de la reflexión en la CAP Cusco



Nota: la Figura 25 muestra los conceptos asociados a la reflexión por parte de los docentes de la CAP Cusco.

La Figura 25 muestra los diferentes conceptos asociados a la definición de la reflexión por parte de los docentes de la CAP Cusco, los que se relacionan entre sí como parte de la definición de la práctica reflexiva.

El diagnóstico y la autorreflexión cumplen un rol determinante en la CAP para definir la práctica reflexiva y la manera de reflexionar en la CAP. La autorreflexión aporta a la evaluación de la práctica pedagógica del docente como primer concepto. La evaluación constituye un factor determinante para dar sentido a la reflexión realizada por los docentes y se evidencia a través del logro de aprendizajes de los docentes y de sus estudiantes.

Es así que los docentes también otorgan importancia a la CAP porque constituye el espacio en la escuela para reflexionar. Esa reflexión es valorada de manera utilitaria porque les permite ser conscientes de su práctica en el aula, identificar las necesidades de mejora en su práctica pedagógica y medir sus logros en el ejercicio profesional de la docencia con sus estudiantes.

la CAP es un espacio ¿no? donde nos ayuda también a reflexionar, ya sea, lo hacemos de manera grupal, sin embargo, también de manera individual, hay la importancia que nosotros podamos reflexionar, con nuestros acompañantes, que también de las cuales, nosotros nos valemos, ya sea el director, la gestora, la mentora que viene, entonces, todo eso está orientado a que nosotros podamos crecer más profesionalmente, en ese sentido lo tomamos. (C3EN4 - 30:23, 75)

Para mí es este reflexionar es comprender, este, entender, primero cómo estoy yo trabajando ¿no?, entender eso, hacerme una autoevaluación, una reflexión a partir quizás de la evidencia, de lo que yo me hago una

evaluación, porque si yo no me hago una evaluación de lo que estoy haciendo, no voy a reflexionar, entonces, eso es para mí reflexionar ¿no?, entender, comprender qué me falta, qué puedo mejorar, y este, hacer un digamos, tomar decisiones, en lo que me falta mejorar. (C3EN8 - 34:20, 66)

#### 4.3.8 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP Cusco

Los hallazgos muestran que la percepción que tienen los docentes sobre su participación e implicación en la CAP en relación a la práctica reflexiva y a su desarrollo profesional docente es positiva. Estas percepciones se manifiestan a través de la identificación de diferentes temas que se relacionan con las necesidades de formación de los docentes y que se presentan a continuación:

**Tabla 17**

*Percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Cusco*

N°	Percepciones	Citas
1	Atención pedagógica inmediata ante las necesidades del aula	<p>“La ventaja es que no se trata cosas, o aspectos o temas que no sean de su práctica permanente diaria, no trabajamos de otras cosas que tal vez no, que le puedan, tal vez sí o no le puedan servir, pero netamente se trabaja, aspectos, temas pedagógicos, y como tal, tiene que ver con su labor docente, entonces, es una ventaja eso, el otro, por supuesto como consecuencia de ello, es que conoce, cambia formas de trabajo, intenta, mejorar siempre, conociendo el enfoque, porque entiendo de que para cambiar, digamos, la forma de trabajo...” (C3EN9 - 35:30, 66).</p> <p>“...muchas ventajas, maestra, yo diría porque me facilita el trabajo a veces cuando uno desconoce de muchas estrategias o de muchas cosas prácticamente al</p>

		<p>planificar su sesión o su actividad uno está sentado qué le pongo ahora, cómo lo hago, qué me falta, cómo hago, pero, si esto lo pongo aquí no, pero, cuando uno ya lo tiene lo hace más rápido, lo hace más dinámico, es muy interesante para mí” (C3EN2 - 28:18, 79).</p>
2	<p>Aprendizaje permanente, puente entre la formación inicial y continua</p>	<p>“Sí siento que sí me sirve, me aporta las CAP, bueno a veces uno no sabe, por ejemplo, qué es un criterio, entonces, en la CAP podemos preguntar al director libremente cómo se hace la CAP, cómo se formulan los criterios, entonces, a veces salimos de dudas y nos ayuda nuestra labor, bueno para elaborar ya sea, las actividades de aprendizaje o la experiencia de aprendizaje también cuando dice le preguntamos libremente al director ¿A qué se refiere? ¿Antes cómo era?” (C3EN3 - 29:11, 84).</p> <p>“a mí me ayuda la CAP, por ejemplo, a desarrollarme más como maestra, aprender más en los temas que me están explicando porque como le digo, por ejemplo, en la retroalimentación a mí la CAP me ha ayudado bastante, ahora ya sé de qué tengo que hacerle preguntas y repreguntas al niño hasta que el niño lo descubra pues, en qué está dificultando o la respuesta en sí de lo que se ha equivocado” (C3EN7 - 33:22, 83).</p>
3	<p>Pasar de la teoría a la práctica</p>	<p>“Maestra si bien uno aprende algo es necesario que lo ponga en práctica, porque si yo acumulo conocimientos y no los pongo en práctica de nada me sirve haber aprendido, entonces, todo lo nuevo que aprendo yo pongo en práctica con la finalidad de a ver cómo me va y qué necesito yo o cambiar ... yo los aplico de inmediato maestra en cuanto me toca trabajar con los niños inserto ahí mismo en mis actividades de aprendizaje y me va muy bien maestra”(C3EN2 - 28:15, 71).</p>
4	<p>Resolver problemas de la práctica pedagógica de manera colaborativa</p>	<p>“...podemos nosotros compartir nuestras dificultades, y con el apoyo mutuo, de todos, y con el conocimiento de las personas que llevan el tema poder orientar ¿no?</p>

		<p>nuestros conocimientos, nuestras dificultades también poder solucionar” (C3EN4 - 30:21, 71).</p> <p>“... sobre todo las reflexiones, las experiencias, por ejemplo, que nos dan los colegas, muchas experiencias y también las experiencias que he tenido también de acuerdo a eso tratamos de solucionar, de enmendar cualquier situación problemática” (C3EN6 - 32:15, 53).</p>
5	Reflexionar en la CAP	<p>“nos ayuda a reflexionar sobre todo, porque generalmente son esas teorías más reflexivas ¿no? entonces, hace que al docente también nos induce a poner, por ejemplo, en tapete y darnos cuenta cómo estamos trabajando, cómo estamos desarrollando con los educandos ¿no? en qué medio nos ubicamos todo eso nos hace dar cuenta y también nos hace una comparación reflexiva” (C3EN6 - 32:16, 55).</p>
6	Asumir responsabilidades en el desarrollo de la CAP	<p>“... el director también nos permite participar a nosotros, no solamente él es el que expone el tema, sino, también nos da tareas con la finalidad de que nosotros nos esmeremos en este tipo de aprendizajes y para que no sea también monótono que único sea el expositor ¿no? también nos da esas facilidades y todos tenemos esas oportunidades, todos participamos activamente, de eso se trata” (C3EN2 - 28:4, 40).</p>
7	Asumir compromisos por la mejora de los aprendizajes	<p>“... después de cada CAP siempre hacemos esa reflexión ¿no? entre todos los docentes, incluso ahí llegamos a tomar compromisos ¿no? para la mejora sí, sí lo hacemos pues, aparte, claro, de eso me estaba olvidando, sí lo hacemos en cada terminada la CAP, sí hacemos en todo colectivo” (C3EN5 - 31:34, 118).</p> <p>“... en las CAP, al final, siempre de cada CAP, se llegan a conclusiones, a ideas importantes y a compromisos y esos compromisos quedan también escritas, porque no hay nada como una evidencia también...” (C3EN9 - 35:45, 82).</p>
8	Participar activamente	<p>“... la oportunidad de participar y decir y mostrar lo que yo pienso, lo que yo necesito, compartir mis</p>

		experiencias ¿no?, esa sería una de las ventajas” (C3EN8 - 34:19, 62).
9	Fortalecimiento personal y profesional	<p>“una ventaja sería también es como una capacitación también, son experiencias reales porque son varias personas que trabajamos, entonces, eso por ejemplo ya me sirve, por ejemplo, cuando hay otro tipo de evaluación, por ejemplo ahora que hay ascenso y otros, entonces ya nos facilita, nos apoya, y así, como usted también, lo que está haciendo las preguntas, igualmente, por ejemplo ya aprendemos para que nos desenvolvamos también un poquito, y la fluidez también del lenguaje también, eso nos ayuda bastante en la parte profesional” (C3EN6 - 32:12, 45).</p> <p>“...si le contaría mi experiencia, era... miraba en la plataforma las clases que enviaban, yo sacaba y no sabía qué hacer, enviaba las tareas a los niños, recibía y ¿digo qué me toca ahora?, ¿qué hago ahora? pero era una situación, pero en todo este tiempo que he aprendido en los CAP, uy, maestra, he avanzado bastante, ahora tengo tanta facilidad de trabajar con los niños, claro, eso no quiere decir, maestra, que me sé todo, sé muchas cosas que me falta mucho que aprender, pero prácticamente me he convertido en otra persona con todo el esfuerzo que he puesto.....” (C3EN2 - 28:22, 89).</p>
10	Confianza	“...me da más confianza para no callar sobre los problemas pues, por las situaciones problemáticas que ahorita tenemos ¿no?, entonces, así poco a poco podemos solucionar o buscar alternativas de solución” (C3EN8 - 34:26, 78).

*Nota.* La tabla 17 muestra las percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Cusco y está acompañada de citas textuales.

La tabla 17 muestra las percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP donde se resalta como primer punto la atención pedagógica inmediata ante las

necesidades del aula. La CAP, frente a otras estrategias de desarrollo profesional docente en la escuela, resalta la organización de las reuniones dedicadas a atender temas pedagógicos directamente relacionados con la actividad del docente en el aula.

En este trabajo pedagógico se realiza el aprendizaje permanente de los docentes y los temas trabajados se convierten en un puente de aprendizaje entre su formación inicial y continua. Por lo tanto, este aprendizaje es valorado gracias a la utilidad para el ejercicio profesional docente puesto que las estrategias aprendidas pueden ser replicadas de manera inmediata en el aula y los docentes pueden evaluar los cambios y mejoras en su práctica a través de los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

El poder aplicar lo aprendido en la CAP de manera inmediata en el aula permite a los docentes pasar de la teoría a la práctica. El aprendizaje entre pares y el acompañamiento directivo favorece los aprendizajes significativos para los docentes lo que aporta a ganar confianza en el ejercicio de su profesión y por consiguiente aportar mejoras o cambios en su práctica pedagógica.

En el aprendizaje entre pares lo más valorado por los docentes es el poder resolver de manera colaborativa los problemas o dificultades que se presentan en el aula. La CAP permite a los docentes exponer las dificultades que enfrentan en su práctica pedagógica de manera abierta ante sus colegas y compartir con muchos de ellos las mismas problemáticas. La resolución de estos problemas se realiza gracias a las actividades de reflexión que organiza la CAP y que son impulsadas por el director. Si bien se reconoce como importante la reflexión personal desde la práctica, es la reflexión colaborativa la que mejor percepción positiva tiene para los docentes puesto que está asociada al

compartir la experiencia desde el aula y el poder aportar la experiencia personal en la formación docente como son la aplicación de estrategias o la resolución de problemas.

Finalmente, los docentes aprecian el aporte de la CAP a su desarrollo profesional y personal a través de su participación en las reuniones. A pesar que en algunos casos y momentos de la reunión, la participación docente se limita a respuestas concisas, los docentes valoran el poder expresarse y manifestar sus ideas. De igual modo, los docentes que son designados por el director para dirigir un bloque de la CAP, tienen una buena percepción sobre tener la oportunidad de asumir responsabilidades en el desarrollo de la reunión de la CAP. Esta participación de los docentes, en grados y de maneras diferentes, se fortalece en los compromisos por la mejora de los aprendizajes que ellos asumen como parte de la organización de la CAP. Estos compromisos están orientados a aplicar en el aula los aprendizajes de la CAP que serán luego evidenciados durante el monitoreo de la práctica pedagógica a cargo del director de la escuela. Estos compromisos a su vez favorecen la construcción de una misión compartida por los docentes y directos en la escuela.

### 4.3.8 Desafíos de la CAP Cusco

**Tabla 18**

*Desafíos de la CAP Cusco*

N.º	<i>Desafío</i>	<i>Cita</i>	<i>Comentario</i>
1	Continuidad de la CAP	<p>“Pienso maestra, que a partir de lo que estamos viviendo, estas situaciones de las comunidades de aprendizaje profesional sé que van a crecer más, van a seguir adelante porque lo mucho que hemos avanzado, no sería justo abandonarlo cuando volvamos a las clases presenciales, tienen que superar ...hay más retos maestra que cumplir y solo compartiendo experiencias las comunidades de aprendizajes profesionales, nos pueden ayudar vuelta a afrontar la situación que se nos viene, maestra”. (C3EN2 - 28:27, 115)</p> <p>“Presencialmente creo, presencialmente, lo que para nosotros que somos de la época tradicional creo, aprendemos de mejor manera, agarrando un libro o físicamente, o en la pizarra que nos lo muestren, más fácil el aprendizaje para nosotros”. (C3EN3 - 29:37, 186)</p> <p>“... ahora nosotros desde el espacio de nuestras casas podemos hacer nosotros también nuestras CAP aprender y fortalecer nuestro conocimiento...”. (C3EN8 - 34:35, 104)</p>	La virtualidad ha ayudado a la organización de reuniones de la CAP y a mantener continuidad en el tiempo. Sin embargo, el dominio de las TIC influye en el pedido de algunos docentes para realizar la CAP de manera presencial, a pesar de las dificultades que supone hacer las reuniones después del horario de clase.

2	Participación activa de los docentes	<p>“... quizás poco a poco nos vamos a ir aumentando más herramientas tecnológicas para poder hacerlo tipo talleres como lo hacíamos en época presencial, y podamos en grupos quizás trabajar y luego compartir ¿no?, porque también se hace ese tipo de trabajos, ahora lo hemos aprendido, que, en el mismo zoom, nos pueden mandar a trabajar en grupos, luego regresar a la plataforma general, y dominando más las tecnologías, quizás trabajar eso, más en tipo taller digamos”. (C3EN4 -30:26, 81)</p> <p>“cuando ha venido la mentora de la primera vez y me pone pues que moderador y no sabía yo que era moderar ¿no? me enseñó ella un poquito hacer la parte presencial y desde ahí creo que he sido como moderador he seguido trabajando, entonces, y también es bonito”. (C3EN6 - 32:17, 61)</p>	Hay poca rotación en los roles designados por el director en la CAP y se evidencia la necesidad del dominio de las TIC para tener mayor interacción en las actividades virtuales de la CAP.
3	Liderazgo distribuido	<p>“... podría ser las CAP a necesidad o a pedido de los docentes, podría ser que pueda ser así ¿no? pero, en este caso, este, eso sería, no siempre tendría que partir las CAP del directivo digamos, ¿no? puede partir quizás de los docentes para ya cuando yo siento a mis colegas vemos la necesidad que no estamos dominando, digamos, las estrategias para hacer una buena retroalimentación ¿no? digamos en este trabajo remoto, entonces, podría ser también a necesidad del en general, de los maestros...”. (C3EN8 - 34:36, 106)</p> <p>“... tenemos 25 docentes, dentro de ello, para cada CAP, yo hago participar directamente a unos cuatro o cinco docentes ¿no?, pero no son ellos los únicos que participan en cada CAP, sino voy cambiando,</p>	La participación de los docentes en la CAP está dirigida por los directivos. De igual manera, los temas tratados son propuestos por los directivos.

		de tal manera, todos tienen la participación de expresarse, de exponer como se dice, una opinión al grupo...”. (C3EN9 - 35:25, 60)	
4	Desarrollo de la práctica reflexiva sistematizada	“... si voy a reflexionar en el acto nomás y no voy a ponerlo en la práctica, entonces, la reflexión estaría en vano ¿no? entonces, yo pienso que la reflexión que siempre hacemos después de las CAP nos sirve, entonces, sobre todo para desarrollar nuestro trabajo ¿no?”. (C3EN6 - 32:14, 49)	La práctica reflexiva se asocia a la utilidad e inmediatez de atender las necesidades del aula.
5	Fortalecimiento docente	<p>“... cada uno de nosotros buscar qué dificultades tenemos, y hacerle llegar al director con mucha sinceridad, y decirle esto es lo que yo no conozco, esta parte es la que yo dificulto, y que el director también siga formando grupos para que nos preparemos y exponamos ahí en las comunidades de aprendizaje profesional, y así compartir entre todos, sé que así como yo también tengo dificultades, sé que algunos de mis colegas también de repente tienen las mismas dificultades, y compartir todo eso, sería hermoso”. (C3EN2 - 28:25, 117)</p> <p>“Sí, bueno en las CAP ¿no? y también, en las diferentes reuniones que tenemos ¿no? por ejemplo, se ha traído personas que nos puedan enseñar a manejar, por ejemplo, la laptop ¿no? la computadora, hemos aprendido de esa manera, de repente no tan fácil ¿no? porque es un poquito difícil, pero, con insistencia y voluntad lo estamos logrando de a pasos ¿no? de a pasos poco a poco”. (C3EN3 -29:13, 92)</p>	La CAP aporta a la formación continua y complementa los aprendizajes de la formación inicial. Atiende las necesidades del aula y a su vez forma al docente en los aprendizajes esenciales, como el dominio de las TIC.

*Nota.* la Tabla 18 muestra los diferentes desafíos, acompañados de citas textuales, que enfrenta la CAP Cusco para asegurar su continuidad en el tiempo.

La Tabla 18 muestra los desafíos que enfrenta la CAP Cusco para asegurar su continuidad en la escuela y convertirse de manera institucional en el espacio de aprendizaje entre pares. El primer desafío es la continuidad de la organización de reuniones virtuales. Esa situación se debe a la falta de dominio de las competencias digitales por parte de algunos docentes. Al ser una CAP de docentes de primaria y no contar con horas de reunión dentro de su jornada laboral, las reuniones de la CAP se realizan fuera de horario, por lo que el docente regresa a la escuela y hace un doble desplazamiento en el día. Las reuniones virtuales tuvieron mayor acogida, pues maximizan las horas de trabajo dentro y fuera del aula para los docentes.

El segundo desafío se presenta en la participación activa de los docentes y en la necesidad de una rotación frecuente en los roles de la organización de la CAP. De igual manera, la participación requiere mayor actividad colaborativa entre pares a lo largo de las reuniones a fin de crear en los docentes una dinámica activa de trabajo participativo y tener la cámara encendida sería parte de la dinámica. A este desafío se suma el liderazgo distribuido en la CAP que fomente la participación de los docentes a partir del liderazgo de la CAP. Las reuniones son planificadas y organizadas por el director, quien distribuye las tareas a un grupo de docentes.

Uno de los desafíos más importantes de la CAP respecto a la estrategia de aprendizaje entre pares radica en desarrollar una metodología para la práctica reflexiva, de tal manera que se enseñe de manera explícita y estructurada. La reflexión en la CAP está enfocada a atender las necesidades inmediatas del ejercicio docente. El realizar una práctica reflexiva sistematizada daría paso a la práctica generativa.

### 4.3.9 Entre la idea y la realidad de las prácticas en la CAP Cusco

**Tabla 19**

*Contradicciones en el alcance de los objetivos en la práctica de la CAP Cusco*

N.º	Los objetivos	Las prácticas	La observación
1	<p>“Como lo importante es que tiene objetivo pedagógico, eso hace de que nos ciñamos, digamos, en esa parte, de lo que es lo pedagógico como los aportes, además, ellos <u>también muestran sus experiencias, eso hace de que no haya otros espacios para desviarse...</u>”. (C3EN9 - 35:21, 56)</p>	<p>“Bueno, hemos empezado ¿no? desde el cero al uno, dos, ahorita estamos en la CAP cinco o seis, no sé, por ahí pero, bueno, la duración son dos horas más o menos donde el director a veces nos orienta sobre algunas cuestiones metodológicas, bueno ¿no? de nuestro quehacer educativo, y también a veces designa a algunos docentes por turnos para que nos preparemos en algún tema y lo exponamos, los socializamos y todo eso, más o menos así y bueno, todos asistimos, todo el cuerpo de docentes, hasta el personal operativo”. (C3EN3 - 29:2, 50)</p> <p>“... nuestras reuniones, también del director, sean mucho más puntuales, más guiados, más dirigidos, y no salir, como vuelvo a repetir, de lo que estamos trabajando bien, y a veces, se pone otro tema, se hace otra cosa o hablamos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las reuniones de la CAP no se observa que los docentes muestren sus experiencias del aula ni la planificación de sus actividades o evidencias del aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>- En las entrevistas no se manifiesta que los docentes muestren sus experiencias.</li> <li>- En las reuniones se observa que el director en su rol técnico al exponer el tema central usa ejemplos que desvían la atención del tema central.</li> </ul>

		de nuestra experiencia, y ahí dilatamos, y ya perdimos la ilusión...”. (C3EN1- 27:26, 121)	
2	<p>“... el otro aspecto en que ha cambiado es la actitud, <u>la participación de los docentes, como se ha visto, los docentes son participativos, prácticamente en algunos casos siento ¿no? que el director tal vez ya no es protagonista ¿no? En sí los docentes son los protagonistas que socializan, que reflexionan y que analizan para llegar a los objetivos”. (C3EN9 - 35:10, 40)</u></p>	<p>“Todavía tenemos, necesitamos a uno o dos participantes, colegas, a ver muy voluntariamente o llamo por su nombre, a ver, para que sea un poquito más dinámico también...a ver colegas, profesor ...”. (C3OB1 - 23:17, 67)</p> <p>“A ver, está faltando XXX, XXX, la profesora..., quien más falta participar, todos tenemos que participar, colegas, profesor .... también está faltando, adelante...”. (C3OB1 - 23:80, 224)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las reuniones se observa la participación dirigida de los docentes a través de la invitación del director para intervenir.</li> <li>- La participación voluntaria se realiza solo en la primera parte de la reunión cuando se hace la autorreflexión para el diagnóstico con el uso de datos.</li> <li>- El director mantiene un rol protagónico en la reunión y es quien expone el tema central de la CAP y delega a otros docentes solo las actividades de inicio para presentar los datos sistematizados o una lectura.</li> </ul>
3	<p>“... CAP ... <u>es compartir nuestras experiencias en el aula, cosas concretas y, a partir de ello, construir ¿no? construir conocimientos, aprendizajes...</u>”. (C3OB3 - 25:3, 64)</p>	<p>“Muchas gracias, profesor ..., también a todos los colegas maestros y maestras que han participado muy activamente y empeñosamente en este taller que ha sido de la comunidad de aprendizaje profesional”. (C3OB2 - 24:144, 269)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La CAP se asocia a las actividades de un taller.</li> <li>- En las reuniones, los docentes presentan su experiencia en el aula en el momento de la reflexión y diagnóstico, pero no se presenta el análisis de evidencias de su trabajo en el aula.</li> </ul>
	<p>“... mi rol lo considero como alguien que guía ¿no? que orienta todo el trabajo</p>	<p>“... ya, muy bien ya faltando cinco minutos, vamos acabar ya. Igualmente, rápidamente, colegas, rápidamente dicen conclusiones a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo de buscar la participación activa de los docentes está presente;</li> </ul>

4	<p>porque a mí, también me hace sentir bien los docentes se activen y participen, no es una exposición normal que podamos conocer que a veces asistimos, sino, el hecho de que los docentes sean parte activa de este proceso, entonces, eso realmente es algo que me hace sentir bien ¿no? como directivo”. (C3EN9 - 35:11, 42)</p>	<p>partir de esa práctica ¿no? que hemos tocado el tema del monitoreo ¿A qué conclusiones llegamos?”. (C3OB2 - 24:192, 232)</p> <p>“Correcto, gracias, hasta ahí nomás, profesora, para que no acapare mucho, profesora, gracias”. (C3OB3 - 25:101, 244)</p>	<p>sin embargo, la forma en la práctica no favorece la participación voluntaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo corto implícito en la invitación para participar o palabras como “rápidamente” sugieren poco espacio para dialogar, expresar ideas, mostrar evidencias del trabajo en el aula y reflexionar entre pares.</li> </ul>
5	<p>“... en este caso vamos a deconstruir la ruta del acompañamiento en base a la experiencia número cuatro ...”. (C3OB3 - 25:49,132)</p>	<p>“... lo que es Comunicación ¿no? tiene ese enfoque comunicativo contextual ¿por qué? porque tiene que relacionarse con una situación real de comunicación en su contexto, igual también Matemática, el enfoque de solución de problemas ¿no es cierto? deben ser problemas, o sea, trabajar matemáticas ya no es mucho como antes ¿no? todo lo que es operaciones, los símbolos ¿no? que sirve seguramente en otros campos, pero en general ahora trabajamos siempre en base a un problema real...”. (C3OB3 - 25:75, 184)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las reuniones, el tema central es expuesto con los pasos que se deben seguir o a través de instrucciones.</li> <li>- En este caso, la deconstrucción de la ruta del aprendizaje se materializa en la explicación sobre cómo planificar la experiencia de la semana del programa Aprendo en Casa y el contenido que se debe desarrollar.</li> <li>- No se observa un espacio de análisis de la actividad ni de participación de los docentes para compartir su experiencia en la planificación de su actividad.</li> </ul>

*Nota.* La Tabla 19 muestra las observaciones que se identifican entre los objetivos planteados y las contradicciones que surgen al llevarlas a la práctica en la CAP.

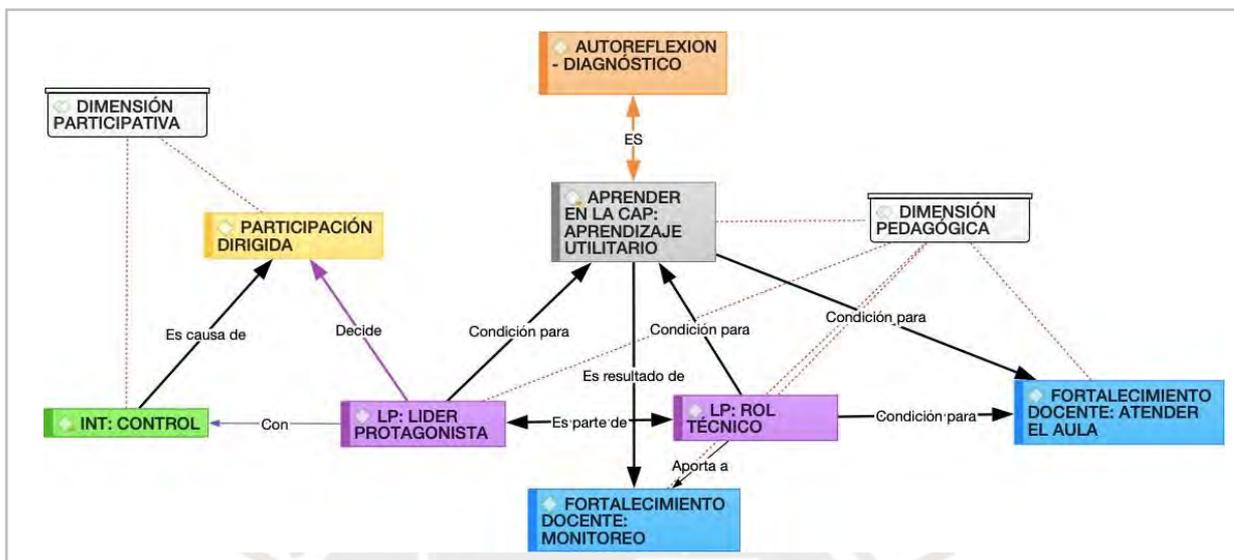
La Tabla 19 muestra que, en la preparación de la CAP, el equipo directivo de la institución educativa tiene objetivos que corresponden a las características teóricas de la reunión y que persiguen fines pedagógicos para desarrollar la práctica reflexiva con la participación activa de los docentes. Sin embargo, se observa que a pesar de la aplicación o materialización de la idea rectora, esta se pone en práctica con un estilo tradicional de taller o capacitación, en el cual el docente sigue siendo un receptor de contenidos y el directivo imparte el conocimiento, controla y dirige la participación de los docentes.

En las diferentes intervenciones que se producen en las reuniones y en las entrevistas, aparecen las denominaciones de taller, capacitación o reunión colegiada, a pesar de que la denominación CAP está integrada. Sin embargo, en la práctica, la manera de participar de los docentes no cambia mucho en comparación con las reuniones tradicionales, como las capacitaciones. De igual forma, el director considera que se trata de una reunión pedagógica por trabajar temas relacionados con los aprendizajes. Al respecto, en las reuniones se atienden casos que corresponden a la coordinación técnica de la programación de Aprendo en Casa. En cambio, no se prevé espacio para la práctica reflexiva que surja de las experiencias del aula, de manera que se utilicen como una de las posibles estrategias.

### 4.3.10 Ideas finales de la CAP Cusco

**Figura 26**

*Relaciones establecidas en la CAP Cusco*



*Nota.* La Figura 26 muestra las relaciones que se establecen en la reunión CAP Cusco.

A modo de resumen, la Figura 26 muestra las relaciones que se establecen en las dimensiones pedagógica y participativa en la CAP. La característica de la CAP está marcada por el aprendizaje de tipo utilitario, que le permite al docente atender las demandas diarias en el aula en el contexto de la educación remota y la aplicación del programa Aprendo en Casa.

Ese aprendizaje utilitario constituye la parte central de la CAP y está a cargo del director de la institución educativa, quien tiene un rol protagónico porque conduce el monitoreo de la práctica pedagógica, cuyos datos sirven para el trabajo en la CAP. A partir de la información que él recoge, organiza la CAP y determina las tareas del grupo de docentes que intervendrán en la reunión.

Esa organización previa del director condiciona la participación de los docentes, pues se observa una intervención dirigida. Esas participaciones son cortas, lacónicas y, por lo general, responden a preguntas directas formuladas por el director.

Es interesante resaltar que la participación voluntaria y activa de los docentes se presenta en las dos actividades de reflexión de la práctica pedagógica en la CAP. Esas actividades se focalizan en el autodiagnóstico, que permite la autorreflexión de los docentes sobre la temática que se expone a partir de los datos sistematizados por el director sobre el monitoreo de la práctica del docente en el aula. Esa reflexión es valorada por los docentes, pues es utilitaria y les permite enfrentar las necesidades del aula.

Finalmente, las percepciones que tienen los docentes de su participación e implicación en la CAP Cusco en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo profesional docente son positivas y están centradas en el valor de su formación para atender de manera inmediata los problemas y necesidades del aula, donde reconocen el aporte de la reflexión en el aprendizaje entre pares.

#### **4.4 Caso 4: La CAP Pucallpa**

Se describe el último y cuarto caso denominado caso 4: La CAP Pucallpa, que se desarrolla en la I. E. N° 64040 Cap. FAP “José Abelardo Quiñones Gonzales”, ubicada en la ciudad de Pucallpa, departamento de Ucayali. La presentación de los resultados corresponde a las expresiones textuales de los docentes y de la subdirectora durante la recolección de datos en el primer semestre del 2021. Los hallazgos de este caso están organizados en nueve temas y un resumen final del caso.

##### **4.4.1 Caracterización del caso 4: La CAP Pucallpa**

El caso 4 presenta a la CAP de la Institución Educativa N° 64040 “José Abelardo Quiñones Gonzales” de San Fernando, distrito de Manantay, provincia de Coronel Portillo, departamento de Ucayali. El Proyecto Educativo Institucional 2021 a 2023, documento de gestión de la escuela, en la reseña histórica y declara que la escuela cuenta con 56 años de existencia. En 1963, la escuela se creó gracias a la iniciativa de un grupo de moradores del bajo Manantay para formar a los niños de la localidad. En 1964, con la Resolución Municipal N° 346 se nombró al primer director y las labores educativas se iniciaron con 36 estudiantes de diferentes grados, y la escuela comenzó a crecer en los siguientes años.

En 1966, se creó la Escuela Primaria Mixta mediante la Resolución Ministerial N° 3737, la que se convirtió, en 1969, en la Escuela de Mujeres. En 1971, volvió a ser mixta para atender a 306 alumnos y funcionó en un local construido por Cooperación Popular. En 1979, se gestionó el nuevo local, donde se desarrollan las actividades

escolares hasta la actualidad. En 1985, el director gestionó para la escuela el nombre de Institución Educativa “Cap. FAP. José Abelardo Quiñones Gonzales”. A partir del 2015, los directores y subdirectores son nombrados por concurso nacional. La actual directora fue nombrada a inicios del año 2020 y una docente asumió la subdirección en calidad de encargada.

En 2021, la institución educativa tiene una infraestructura básica y atiende a 1280 estudiantes de nivel primaria en el turno de mañana. La I. E. cuenta con 65 trabajadores en total: 1 directora, 2 subdirectoras, 49 profesores de aula, 4 profesores de educación física, 2 profesores del aula de innovación pedagógica, 5 personas de servicio, 1 secretaria y un auxiliar de biblioteca.

Entre las dificultades señaladas en el logro de los aprendizajes, el Proyecto Educativo Institucional 2021 al 2023 de la I. E. declara “la dificultad de involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido al alto porcentaje de padres sin instrucción o con instrucción primaria incompleta, en situación de desempleo o con trabajos eventuales; el elevado porcentaje de anemia y desnutrición entre los estudiantes; el desconocimiento, por parte de los docentes, de estrategias innovadoras para el logro satisfactorio de los aprendizajes, así como las dificultades en el uso de las TIC para la práctica pedagógica virtual” (p. 10).

La directora se encarga de la labor administrativa y pedagógica con el apoyo de la subdirectora. En el nivel pedagógico, la directora tiene a su cargo el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, así como la asesoría pedagógica a los docentes. Las actividades de monitoreo tienen un doble objetivo, por una parte, trabajar

con los docentes en las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) para lograr su fortalecimiento y desarrollo profesional y, por otra parte, organizar actividades para implementar en el aula el programa Aprendo en Casa propuesto por el Ministerio de Educación durante la educación remota en los años 2020 y 2021.

En el historial de la prueba de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2017, según el reporte declarado en el PEI 2021 al 2023 de la I. E., para “el área de comunicación, la I. E. obtuvo los siguientes resultados: en cuarto grado de primaria, un 20% de estudiantes obtuvo un nivel de logro satisfactorio, un 30% de estudiantes se ubicó en el nivel de proceso y un 50% de estudiantes se ubicó el nivel de inicio” (p. 14).

La I. E. N° 64040 - Cap. FAP. “José Abelardo Quiñones Gonzales” fue incluida en el grupo de escuelas para ser atendidas por el Programa de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), conocida como Mentoría, de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Minedu. La ATGE, a través de la mentoría al directivo brindada por asistentes técnicos especializados conocidos como mentores, atendió a los directivos cuyas II. EE. tenían menores resultados en la prueba ECE del 2018 y, por ende, necesitaban fortalecimiento en sus capacidades de liderazgo pedagógico efectivo. Este programa se enfocó en tres pilares, la planificación institucional, el acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica, y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. En esta escuela, la ATGE empezó a inicios del 2020, continuó a lo largo del año de modo virtual y concluyó también de modo virtual en agosto del 2021.

Al inicio de la mentoría, en 2020, para la organización de la CAP, la directora convocaba a los 49 docentes de la institución educativa y, a inicios del 2021, la CAP se

desarrollaba con los 15 docentes del V ciclo. Sin embargo, durante la recolección de datos para la presente investigación, en las reuniones se conectaba un promedio de 12 a 13 docentes y solo unos 7 de ellos activaban sus cámaras. Las reuniones son organizadas durante el horario de clase en el turno de mañana y, en algunas oportunidades, se realizan en la tarde después de las actividades escolares. Las reuniones tienen una duración de cinco horas y pueden llegar a seis horas de trabajo continuo, con una frecuencia de cada tres semanas e incluso de manera bimestral. A este respecto, no hay un ritmo definido de organización de la CAP.

La CAP es coordinada y planificada por la directora y las reuniones son conducidas por la subdirectora, quien también se encarga de los aspectos logísticos, como el enlace de la plataforma Zoom y enviarlo a los maestros a través del grupo de WhatsApp. En la cuarta CAP observada, la conducción de la reunión estuvo a cargo de un grupo de docentes designados por la directora para que se encarguen de un bloque de la CAP.

#### **4.4.2 El tiempo de duración de las actividades de la CAP Pucallpa**

La CAP Pucallpa en la institución educativa se inició “como un punto de partida para tener espacios de interactuar experiencias entre docentes, directivos y, de esta manera, ... poder liderar el mejor desarrollo de desempeño docente ...en esta etapa donde la escuela ha sido focalizada a partir de la mentoría que da el Ministerio de Educación para las instituciones educativas focalizadas...” (C4EN4 - 39:1, 21). La directora impulsa el desarrollo de la CAP en atención a uno de los dominios del *Marco del buen desempeño directivo* y manifiesta que en la escuela este trabajo se realiza desde el año 2020. La CAP

es organizada por la directora y por encontrarse en educación remota se desarrolla de manera virtual. La periodicidad en la organización de las CAP no ha sido constante, debido a que la directora estuvo con descanso médico por enfermedad y las reuniones quedaron suspendidas durante ese periodo.

... entonces se convocaba a los maestros de manera mensual, como algo que no dominas, entonces lo trasladamos al otro mes, pero gracias a Dios que hemos sido focalizados por el Ministerio en este trabajo de la mentoría en un primer momento lógico, luego era ya de gestión escolar en este 2021, entonces, ellos me han encaminado para hacer este trabajo de la forma de cómo usted nos ha encontrado en el presente año ¿no?... entonces ha sido un apoyo muy grande que ha tenido el programa, la mentoría del Ministerio y también este, puedo decir de que el deseo de auto formarme, el deseo de aprender entonces, eso ha sido importante, la actitud que puse ante este trabajo y también los maestros de la institución educativa. (C4EN4 - 39:5, 23)

El tiempo de duración de cada reunión es un punto de atención particular en la CAP, puesto que las reuniones son bastante distendidas, con espacios prolongados de silencio cuando se hace trabajo grupal en la sección de actividades. La organización de las salas de grupos pequeños y el ingreso de los docentes a ellas toma bastante tiempo y en algunas ocasiones puede demorar media hora. Esto ocurre porque los docentes aún muestran dificultades en el manejo de las TIC y toman un tiempo considerable para ingresar a las aulas virtuales o para abrir el enlace a una actividad de interacción. Al inicio, las reuniones de la CAP se organizaban durante el horario de clases y poco a poco la directora logró que los docentes aceptaran reunirse fuera del horario escolar.

Mire, este... yo siempre no estaba de acuerdo con el tiempo, voy a ser sincera, porque a veces nos tomaba cinco horas y era bastante cansado, yo siempre he sugerido que debe durar máximo dos horas, y que puede ser quincenal. (C4EN6 - 41:19, 69)

... en un primer momento ellos no aceptaban, querían que la parte del trabajo, querían ellos ocupar ese espacio, pero, ahora ...los maestros comprenden de la institución educativa que ese espacio no se puede ocupar, que ese espacio debe ser otro espacio lo que yo doy para mi aprendizaje, ese es el punto también importante que se ha logrado cambiar a los maestros de acá, profesora me dice yo tengo que atender a los estudiantes y luego podemos después del mediodía, o las cinco de la tarde o a las cuatro de la tarde que podemos, o un sábado podemos trabajar, entonces eso también ese cambio también ha sido importante, ya no vemos maestros que no, de mi horario de trabajo solamente ahí puedo yo no tengo tiempo para otro. (C4EN4 - 39:14, 47)

En cuanto al desarrollo de la CAP, al inicio de cada reunión se presenta una agenda estructurada de la secuencia de acciones; sin embargo, en las reuniones observadas durante la recolección de datos, esa secuencia puede ser invertida o alterada. Luego, se designan los roles de moderador, coordinador y redactor, quienes dirigen la reunión, y se pasa al análisis del monitoreo de la práctica docente realizado por la directora. A partir de los datos del monitoreo, los maestros se reúnen por grupos de trabajo en aulas virtuales separadas para analizar las posibles causas de los resultados obtenidos. Ese análisis es socializado en plenaria por el portavoz de cada grupo de trabajo.

Al finalizar la discusión del primer trabajo en grupo, se presenta el objetivo de la CAP, el cual está ligado a los resultados del monitoreo. Esta etapa se inicia con la recolección de saberes previos de los participantes a través de la dinámica de la ruleta

mágica virtual para asignar a un participante. Seguidamente, se retorna al trabajo en grupo, en aulas separadas, para revisar la lectura correspondiente al marco teórico del tema de la CAP. En esta sección, la directora participa con una explicación de la teoría relacionada con los resultados del monitoreo y, en cada una de sus intervenciones, evalúa el trabajo realizado por el docente. Al término de esa explicación, por tercera vez, los docentes retoman el trabajo en grupos para analizar un ejemplo, un tipo caso, proporcionado por la subdirectora, quien modera la reunión. Se repite la sección de plenaria con la participación de un portavoz por equipo. Se usa nuevamente la ruleta mágica virtual para que cada participante manifieste lo que aprendió en la CAP.

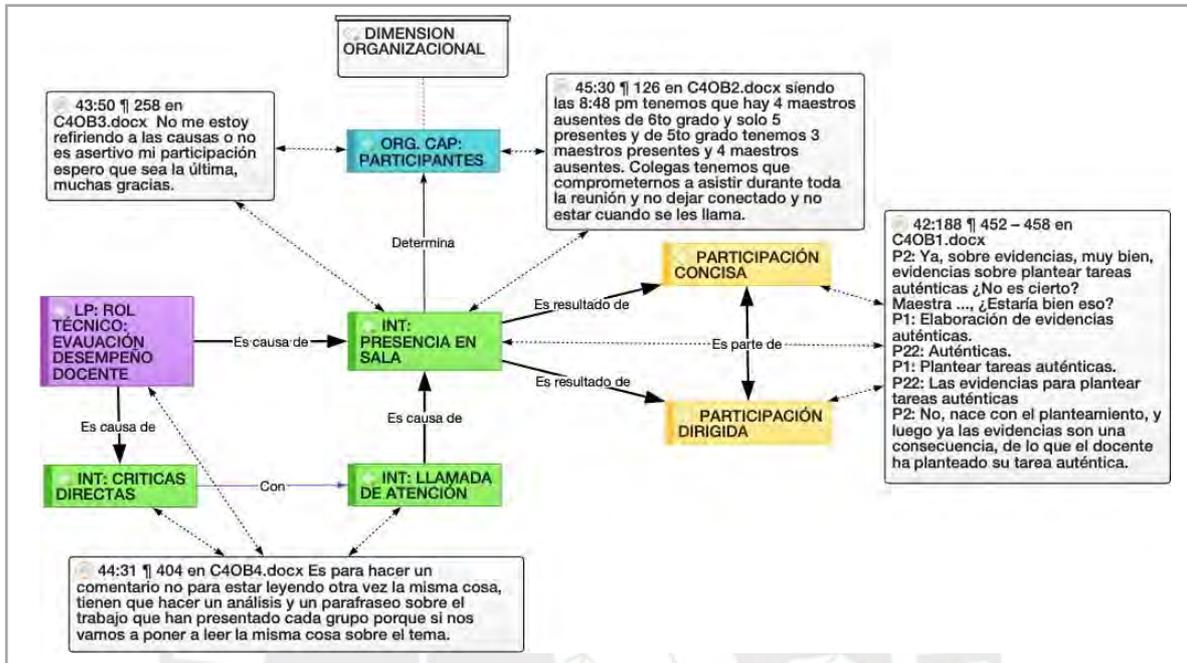
Muy buenos días, estimados maestros, vamos a presentar la agenda del día de hoy martes 20 de julio, en primer lugar, establecimiento de roles; segundo, Tema, objetivos y normas; tercero, Reflexión de la problemática y resultados; cuatro, Análisis de práctica y su conexión con la teoría; quinto, Experiencia a la práctica; seis, Conclusiones; siete, Tareas pendientes de acuerdo a los plazos; ocho, y por último, Evaluación reflexiva de la calidad de la reunión. (C4OB3 - 43:10, 85)

Las reuniones de la CAP siguen la secuencia de acciones presentadas que, al repetirse, resultan cíclicas, lo que genera que la reunión dure hasta cinco horas por sesión. Esta secuencia de acciones y de dinámicas realizadas en la CAP toman tiempo, ya que las explicaciones de la directora ocupan buena parte de la reunión, la creación de grupos de trabajo en el aula virtual Zoom toma un promedio de media hora para que todos los docentes ingresen a las salas separadas, actividad que se realiza dos veces en una reunión, a eso se añaden los espacios de silencio que también contribuyen a dilatar el tiempo de la reunión.

#### 4.4.3 La participación e involucramiento de los docentes en la CAP Pucallpa

Figura 27

Participación de los docentes en la CAP Pucallpa



Nota. La Figura 27 muestra las relaciones existentes en la participación de los docentes durante la organización de la CAP.

La Figura 27 muestra las relaciones que se establecen en la organización de la CAP Pucallpa, con respecto a la participación de los docentes de la escuela. La CAP tiene previsto la asistencia de 23 maestros; sin embargo, en la recolección de información, se ha observado que solo unos cuantos de ellos encienden su cámara y que solo unos pocos participan en las reuniones. Es por ello que resulta interesante observar las relaciones que se establecen entre los docentes asistentes de la CAP.

En la CAP se observa que la participación de los docentes es poco dinámica e interactiva "... hay maestros que a veces están prendiendo su micro o su cámara, más que todo su micro y plum, se detiene, unos cuantos participan entonces no participan ..."

(C4EN5 - 40:10, 77) y hay otro grupo de docentes que “... no quieren participar” (C4EN5 - 40:12, 87). Los maestros que participan lo hacen de manera escueta o lacónica en respuesta a preguntas formuladas por el moderador de la CAP o por la directora.

Existen diferentes explicaciones sobre la poca participación activa en el aula virtual, la primera, es el estado emocional y de salud de los maestros afectados por la pandemia, como relata una docente: “... también por la situación en que nos encontramos, a veces estamos muy estresados, algunos ¿no? nos volvemos así, estamos enojados, de repente tenemos problemas, tenemos familiares enfermos y todo eso influye...” (C4EN6 - 41:8, 41). De igual modo, es importante tomar en cuenta a los nuevos maestros que se integraron a la escuela y que participan por primera vez a una reunión en la que los docentes interactúan entre ellos, como lo relata otra maestra: “Yo nunca he estado en una reunión así, porque yo vengo de zona rural, hace 10 años he estado trabajando por zona rural y nunca se ha dado la oportunidad ¿no? de trabajar así ese tipo de CAP” (C4EN3 - 38:10, 64).

Sin embargo, una de las explicaciones sobre la participación de los docentes en la CAP se relaciona directamente con la percepción de los docentes respecto a su propio desempeño. Las reuniones de aprendizaje entre pares, pone en evidencia en las plenarios el nivel de conocimientos pedagógicos y las prácticas en el aula de los docentes. Ante la falta de dominio conceptual del tema tratado, la identificación de sus debilidades en su práctica pedagógica o la poca facilidad en la expresión oral, optan por no participar y prefieren el rol receptivo o de participación guiada por la directora. Es así que la aceptación de los docentes a la exposición pública del dominio pedagógico y de su

desempeño en el aula durante la reunión de la CAP constituye un factor decisivo en su participación activa.

... se da cuenta totalmente quien participa quien no participa y hay momentos que cuando se trabaja grupal y eso siempre hemos comentado entre maestros que tengo un grupo que es así es así pucha que tal Fulano no quiere que el otro le gane que eso ¿no? entonces son cositas ve y llevamos y hay maestros, que en mi salón no son así no quieren participar. (C4EN5 - 40:12, 87)

... en un principio, este era el punto más difícil de las comunidades de aprendizaje ¿no? No es fácil para ningún maestro, para ninguna persona que no maneje a veces los conceptos básicos de su trabajo poder explicar ¿no? poder explicar de una manera adecuada, entonces eso que un poquito restringe la participación activa de los maestros ¿no? eso restringe como que siente un poco de temor entonces, para la participación, no es porque le tengan miedo al director no es porque le tenga miedo quien le esté observando el Ministerio de Educación. De repente no es eso, sino, lo que es es que ellos mismos sienten ese temor que no voy hablar bien, no voy hablar la palabra correcta, entonces, y siempre después de cada reunión esos temas se han evaluado, por ejemplo, este, se ha evaluado por qué no hay esa participación activa de o sea, por qué no se expresan de su trabajo, nosotros no estamos pidiendo de cosas imposibles que se expresen sino, de su labor de su práctica pedagógica entonces, me dicen profesora a veces no se entiende, no tengo las palabras adecuadas para expresarme y tengo ese temor que los otros maestros que aparentemente saben un poco más, no caigan bien ¿no? entonces, he ahí el punto... (C4EN4 - 39:18, 65)

A este contexto se suma que el elevado número de docentes que asisten a la CAP no favorece que todos ellos puedan intervenir, más bien, algunos de ellos prefieren reservar su intervención para grupos más pequeños, como manifiesta una docente "... si

los ocho maestros que ingresamos y los ocho queremos participar, ya no nos entendemos, ve, ahí está la dificultad ...” (C4EN5 - 40:8, 62) y en el caso de que el docente tenga interés en participar “... es un poco difícil poder escuchar a todos, lo que queda acá más bien es bajar a ciclos, para poder ser más específico...” (C4OB1 - 42:192, 429- 430). Los propios maestros manifiestan su interés de trabajar de manera focalizada en la CAP “... por ciclo, grupo más pequeño” (C4OB1 - 42:194, 433) e incluso con el objetivo de “... mejorar como dice lo que es nuestro trabajo pedagógico, debería ser por grados...” (C4EN2 - 37:24, 88).

yo había la vez pasada ya sugerido las reuniones colegiadas por ciclo, y porque sí dan resultados, trabajar en grupos pequeños, y trabajamos casi todos, ya que, a veces, cuando estamos en el grupo grande, muchos a veces, no podemos, o no hay la oportunidad de participar. (C4OB1 - 42:189, 437)

Una segunda explicación sobre la participación reservada de los docentes se encuentra en la relación que la directora establece con ellos en el momento de efectuar el diagnóstico del monitoreo de la práctica pedagógica. La evaluación del trabajo de los maestros se hace de manera directa, la directora, al dirigirse en plenaria, usa frases como “colegas, a participar, se supone que es la mitad de los docentes que nos falta fortalecer en este trabajo pedagógico” (C4OB2- 45:9, 82). En estas intervenciones, se resaltan los aspectos no logrados por los docentes en su práctica pedagógica, como se verá más adelante en el rol técnico de la directora.

De igual forma, en varias ocasiones, las intervenciones de la directora se presentan como una llamada de atención sobre el desempeño profesional. Esta situación

limita la intervención de los docentes, sobre todo al terminar la intervención de la directora.

Es para hacer un comentario, no para estar leyendo otra vez la misma cosa, tienen que hacer un análisis y un parafraseo sobre el trabajo que han presentado cada grupo, porque si nos vamos a poner a leer la misma cosa sobre el tema... (C4OB4 - 44:31, 404)

La tercera explicación sobre la poca participación de los docentes se relaciona con la falta de costumbre en este tipo de reuniones interactivas, donde la intervención de los maestros es el eje central de la reunión.

... promover no ha sido fácil, hacer que los maestros se integren, conozcan en un primer momento, porque ellos no conocían sobre las comunidades de aprendizaje, conocían solamente reuniones talleres, en eso estaban ellos mentalizados, entonces, en una primera etapa, se ha sensibilizado a los maestros, esa es una etapa muy importante, muy también trabajosa, porque cambiar de la estrategia de trabajo que se estaban trabajando antes, a lograr estas comunidades de aprendizaje profesional, porque ellos se interrelacionen, se integren, sacadas del chip de los talleres que se hacía, a trabajar comunidades de aprendizaje, no era tan fácil, entonces, siempre ellos estaban pensando en las reuniones que hacíamos talleres ... (C4EN4 - 39:2, 23)

La cuarta explicación sobre la participación de los docentes en la CAP se refiere a la formación y al dominio de la práctica pedagógica para identificar y expresar verbalmente, en la reunión, la situación problemática o de éxito.

... en un principio, este era el punto más difícil de las comunidades de aprendizaje ¿no? No es fácil para ningún maestro, para ninguna persona que no maneje a veces los conceptos básicos de su trabajo... poder

explicar de una manera adecuada, entonces, eso que un poquito restringe la participación activa de los maestros... (C4EN4 - 39:18, 65)

Por otra parte, el alto número de participantes en la CAP se ha prestado a que algunos docentes pasen inadvertidos en la reunión y no logren involucrarse plenamente en el desarrollo de la sesión. Así, unos maestros están conectados técnicamente, pero ausentes en cuanto a su participación activa en la CAP, por estar concentrados en otras actividades personales. En algunos casos, se han escuchado conversaciones personales de docentes que por descuido han dejado encendido su micrófono.

P9: Estoy en un Zoom, eh, tu mamá está empezando a tener, creo, otra vez escalofríos y le pongo un Diclofenaco con su Metamizol. Ah, sí, le duele su cabeza, le duele su cuerpo.

P1: Maestro ..., creo que su micrófono está abierto o su audio, por favor, si pudiera cerrarlo, muchas gracias... (C4OB1 - 42:124, 215)

En este contexto de conexión, pero a la vez de ausencia en la sala virtual, se presentó un caso particular protagonizado por el esposo de una docente, quien se propuso responder a la pregunta que fue formulada a su esposa, puesto que ella no se encontraba en la sala y tampoco en su domicilio, donde se realizaba la conexión a la reunión virtual.

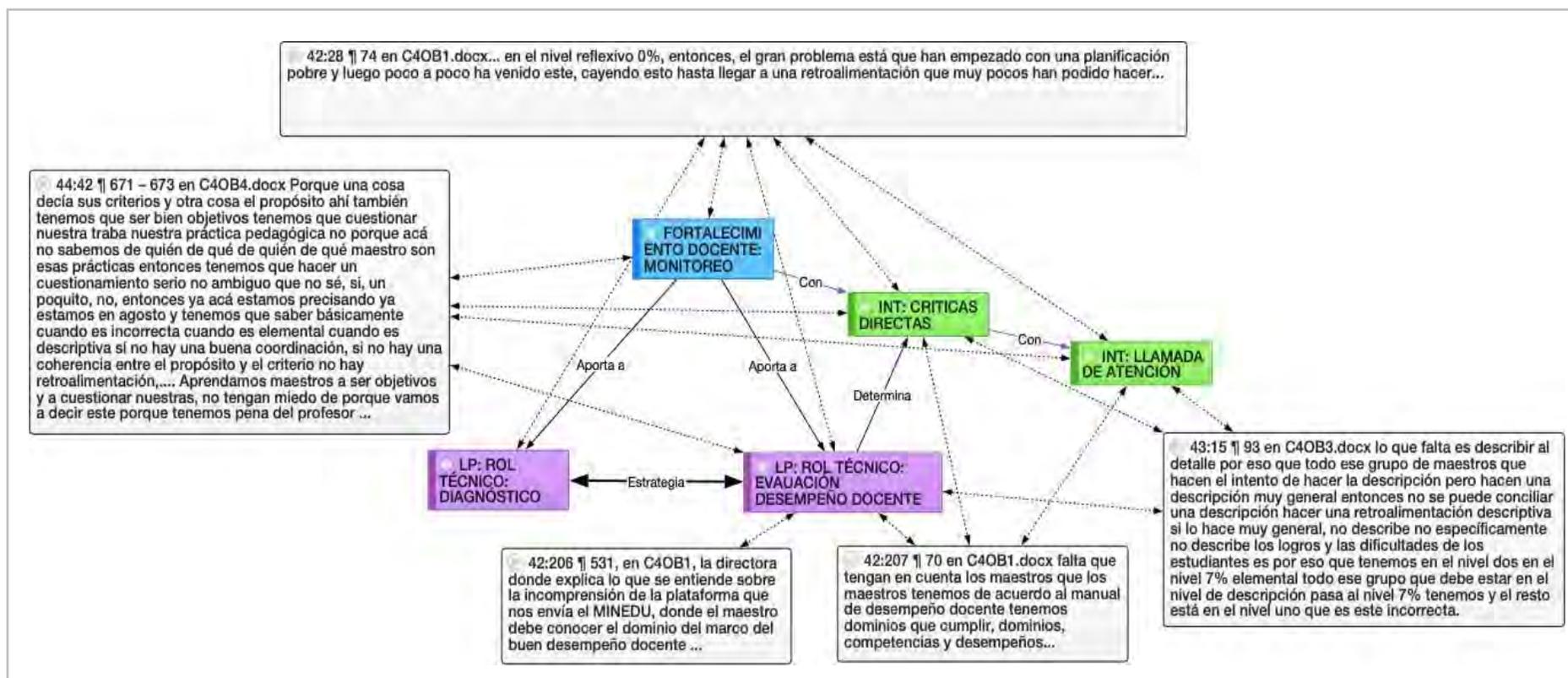
P1: Ya tenemos una premiada, la maestra ..., buenas tardes ¿qué entiende por retroalimentación, maestra?

P9: Buenas tardes, el quien les habla es el profesor..., la profesora... todavía está cuidando a su señora hija, que está un poco delicada, ella está operada, está ahí con tratamiento, por eso no está en la reunión, si desea, yo, como esposo, lo puedo realizar. (C4OB1 - 42:105, 177- 178).

#### 4.4.4 La evaluación del desempeño docente en la CAP Pucallpa

Figura 28

La evaluación del desempeño docente en la CAP Pucallpa



Nota. La Figura 28 muestra la relación que se establece desde el rol técnico de la directora para el fortalecimiento docente, con énfasis en el desempeño docente y las relaciones interpersonales.

La Figura 28 muestra las relaciones que se establecen en la dimensión pedagógica de la CAP para el fortalecimiento docente. La directora, en su rol protagónico, tiene a su cargo la parte central de la reunión relacionada con el análisis de los datos del monitoreo que ella efectúa sobre la práctica pedagógica de los maestros. Al presentar este análisis, la directora interviene en su rol técnico de diagnóstico y da a conocer los porcentajes de logro de las actividades realizadas por los docentes, lo que a su vez “es el tema de ... reunión...” (C4EN5 - 40:20, 145).

El rol técnico de la directora es reconocido y solicitado por los docentes, quienes encuentran en este acompañamiento, como parte del fortalecimiento docente, las respuestas a sus necesidades de atención del aula: “... intervino la maestra ... y dio ese alcance referente a esa planificación que hay en Aprendo en Casa que algunos maestros no sabían de dónde salía todo lo que hacíamos en la experiencia de aprendizaje” (C4EN3 - 38:17, 96)

Éramos dos, este... la que le habla y otra colega ¿no? referente a... hemos querido nosotros que realmente la maestra ... nos refuerce la retroalimentación ¿no? De qué manera nosotros podíamos, este... mejorar referente a ese tema ¿no? y ya okey, están saliendo los resultados positivos... porque ahí estábamos fallando y había algunos maestros que no lo hacían, que no lo retroalimentaban. (C4EN3 - 38:3, 46)

La directora, en su rol técnico de diagnóstico, toma un tiempo para explicar detalladamente cada actividad y establecer un listado de actividades o acciones no logradas o ejecutadas. El discurso hace énfasis en los aspectos no logrados, en las faltas identificadas, así como en los errores cometidos por los maestros. De manera constante, las intervenciones de la directora se refieren a la evaluación del desempeño docente,

puesto que considera que sirve “... para identificar... dificultades y mejorarlas...” (C4EN1 - 36:21, 87). Esta práctica también es reproducida por los docentes, con frases como: “hay que saber reconocer en qué estoy fallando...” (C4EN5 - 40:22, 159). En este contexto de evaluación de la práctica docente, la directora recuerda constantemente cuáles son los deberes del docente “... donde el maestro debe conocer el dominio del marco del buen desempeño docente ...” (C4OB1 - 42:206, 531).

... el maestro solamente ha tenido en cuenta, ha hecho sus criterios repetidos, ha faltado tomar en cuenta leer lo que viene en la plataforma;... otro detalle que falta acá es también que si yo pongo mis criterios, tengo que contrastar con mi propósito del día; ...le ha faltado leer al docente que hizo esto... eso faltó colocar acá; ...ha planteado, si bien es cierto, resuelvo problemas que tiene que ver con el enfoque del área, pero eso ya es una forma general; ... otro punto también que faltó en el trabajo, es el cuadro de los logros y las dificultades; ... lo que ha faltado acá es poner la formulación del problema... (C4OB4 - 44:32, 413)

Otro aspecto de las intervenciones de la directora, en su rol técnico de diagnóstico en la CAP, se refiere a la forma de presentar los resultados del monitoreo de la práctica docente. El discurso empleado es directo, el tono de voz y el énfasis en algunas palabras le dan un sentido de llamada de atención al maestro sobre su actividad pedagógica. Estas intervenciones marcan las relaciones interpersonales en la CAP y repercuten directamente en la participación activa y el involucramiento de los docentes en cada reunión.

... esto, el maestro lo tiene que tener internalizado, tiene que entender que esto debe saber, debe conocer, tiene que conocer, igualmente que demuestra conocimientos actualizados y comprensión de conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular ...y

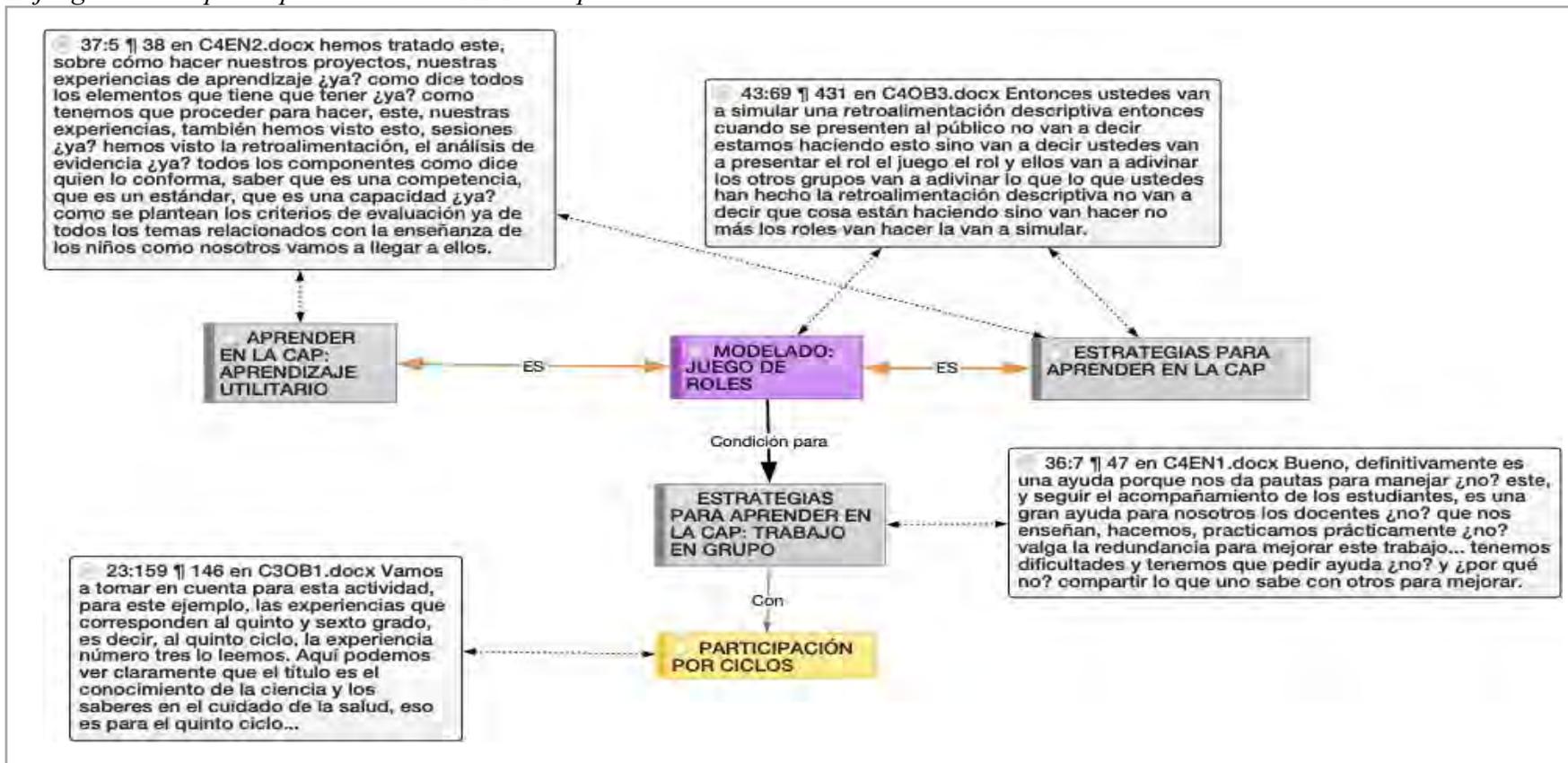
comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica del área que enseñan... (C4OB1 - 42:16, 70)



#### 4.4.5 El trabajo en grupo en la CAP Pucallpa

Figura 29

El juego de roles para aprender en la CAP Pucallpa



Nota. La Figura 29 muestra las relaciones que se establecen en la CAP Pucallpa para aprender a partir del juego de roles como estrategia de aprendizaje

La Figura 29 muestra las relaciones que se establecen en la dimensión pedagógica en la CAP Pucallpa con el uso de dos estrategias. La primera estrategia consiste en analizar una actividad de aprendizaje previamente identificada por la directora en el monitoreo de la práctica pedagógica. A partir de los resultados del monitoreo de la directora, se presenta a los docentes un caso correspondiente a una actividad realizada por un maestro.

... yo he tenido monitoreo, entonces me hicieron ver también que yo estaba realizando una retroalimentación descriptiva, pero que me faltaba ser un poco más específica ¿no? entonces, también esa retroalimentación que yo hice lo habían compartido en el CAP... (C4EN6 - 41:13, 51)

La segunda estrategia consiste en el juego de roles a través del modelado de una actividad pedagógica que va a realizar el docente. Esta actividad, a su vez, parte de la presentación de una actividad identificada en el monitoreo de la directora y se presenta de manera anónima. En ambas estrategias, el análisis del caso se realiza por grupos en aulas separadas de la plataforma Zoom. Luego del trabajo en grupo en aulas separadas, los maestros presentan en plenaria la simulación de una actividad, por ejemplo, la retroalimentación a un estudiante o la descripción de una ficha de actividad de Aprendo en Casa.

... las consignas ¿no? Maestros, se va a formar cuatro grupos de trabajo, ya les he mencionado al inicio quiénes van a estar en ciertos grupos, ya saben qué grupo va a quedar en sala en la principal, qué vamos hacer dentro de estos grupos. Nosotros vamos a tener una sesión de retroalimentación para el análisis, cada grupo va a analizar la evidencia de su retroalimentación que vamos a presentarles, el tiempo limitado es de 15 minutos, nada más. Terminando eso, vamos a exponer nuestras conclusiones, ahí mismo, en nuestra sala, vamos a tener que trabajar

esas conclusiones, todo lo que se ha observado, se ha analizado, vamos a exponer ¿ya? son tres minutos nomás para las conclusiones. (C4OB4 - 44:14, 112)

En estas actividades, la constante es responder a un tema puntual de atención en el aula, un aprendizaje utilitario que permite al docente completar su ficha de actividad, como manifiesta una maestra “... ya casi está masticadito, solamente tenemos que adecuarlo a nuestra realidad local...” (C4EN5 - 40:5, 54). Esta actividad refuerza en los docentes el concepto de aprendizaje receptivo para realizar una actividad determinada: “... estas capacitaciones de la CAP ... ayuda a mejorar nuestro trabajo...” (C4EN2 - 37:25, 90).

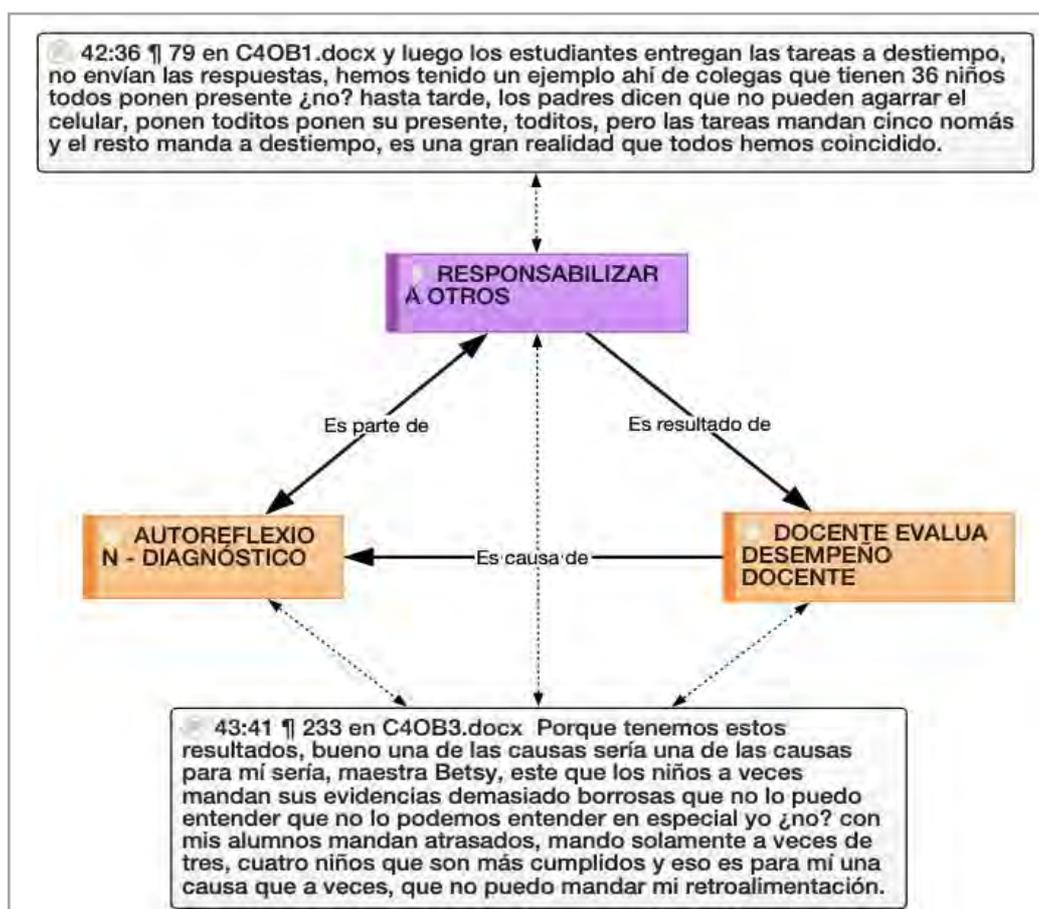
Ya, a fortalecer mis prácticas pedagógicas como, por ejemplo, yo tenía mucha dificultad en elaborar los criterios de evaluación ¿no? tenía muchas dificultades, y ahí, eh... en estas CAP que hemos tenido, he podido ir dándome cuenta mis errores y mejorar pues, mejorar cada día y este... ahora ya, no sólo yo, la mayoría de nosotros hemos mejorado en ese aspecto, en la formulación de nuestros criterios de evaluación, también, en lo que es retroalimentación. (C4EN6 - 41:10, 45)

... no estaban involucrados en este tipo de trabajo, entonces, se encontraba como que todavía están en una etapa mucho de los maestros, o sea, el 90 % de los maestros que sólo están esperando que el directivo les de las orientaciones y el directivo le tiene que dar cómo hacer una experiencia o cómo hacer una sesión, cómo retroalimentar al estudiante, entonces, ellos están dame un modelo, entonces, ya en esa etapa al menos, yo estoy ya mentalizada que no, entonces, ese es el cambio que se ha logrado ahora acá en la institución educativa, antes ellos estaban solamente esperando que el directivo les dé, los directivos les den. Ahora no, ahora ya ellos de su propia iniciativa están ya compartiendo su trabajo pedagógico. (C4EN4 - 39:13, 43)

#### 4.4.6 La responsabilidad en los aprendizajes en la CAP Pucallpa

**Figura 30**

*La responsabilidad de los aprendizajes en la CAP Pucallpa*



*Nota.* La Figura 30 muestra las relaciones existentes en la CAP, de la evaluación del desempeño docente a la responsabilización o empoderamiento de otros por los aprendizajes.

La Figura 30 muestra la relación que se establece a partir de la autorreflexión y el diagnóstico de los maestros sobre su desempeño en el aula. La práctica de trabajo en grupo apunta a la evaluación del trabajo del docente y, al momento de analizar las causas por las que determinadas actividades no han podido realizarse, como la retroalimentación a los estudiantes o la planificación de las actividades desde la plataforma Aprendo en

Casa, se enfoca la mirada sobre el error, lo que conduce a identificar a un responsable de la situación.

**Tabla 20**

*Situaciones en la práctica pedagógica de la CAP Pucallpa*

N.º	Situaciones en la práctica pedagógica	Cita
1	Apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes	<p>“... los papás bajo sus conocimientos que ellos tienen lo apoyan a sus hijos, pero no llegan a la meta que uno quiere...”. (C4EN5 - 40:21, 151)</p> <p>“... la estrategia puede ser uno de llamar a los papás también dialogar con ellos porque son parte de la enseñanza ¿no? es una estrategia porque hay papás que de repente ahorita se desatienden de sus hijos”. (C4EN5 - 40:18, 121)</p>
2	Dispositivos de conexión en la educación remota	<p>“¿cuál de las etapas del monitoreo tienen mayor dificultad para lograr el aprendizaje de los estudiantes? nosotros hemos puesto la retroalimentación ya ¿por qué? porque los padres llevan la herramienta del trabajo que es el celular para poder retroalimentar, hacer la retroalimentación, es por eso que los niños no cumplen con sus actividades, están fuera de tiempo ¿no? y las consecuencias, no se puede interactuar ni desarrollar la retroalimentación con nuestros estudiantes”. (C4OB1 - 42:47, 88)</p> <p>“... los papás llevan los celulares y les deja con los brazos cruzados entonces y de repente se agencia de algún vecino y nos manda pero no se puede leer ilegible pues entonces ahí está entonces hay que volver hacer como se dice una retroalimentación volver nuevamente formular...”. (C4OB3 - 43:65, 367)</p>
3	Comunicación con los estudiantes	<p>“... por qué hay un porcentaje de docentes que no realiza en la retroalimentación, en este caso maestros hay unos niños que no brindan un número exacto, te dan un día un número, a la semana ya tienen otro número, también acá hay que tener mucho cuidado por los papás y de pronto concientizarlos que deben dejar un número de conectividad en el cual debe ser consciente”. (C4OB1 - 42:61, 102)</p>

4	Acceso a la plataforma Aprendo en Casa	“... porque uno se puede entrar a explorar como dice la plataforma, pero, como dice a veces hacerlo un poco más práctico ¿ya? ahí ha habido bastante dificultad...”. (C4EN2 - 37:10, 52)
---	--	--

Nota. La Tabla 19 muestra la identificación de situaciones que intervienen en el logro de la práctica pedagógica.

La Tabla 19 muestra cuatro situaciones identificadas por los maestros, que afectan la realización de su práctica pedagógica. Estas situaciones, aunque estén relacionadas con la realidad de la educación remota, son presentadas como la primera barrera en el desarrollo de la actividad docente, pues impiden el buen desempeño docente. En el diagnóstico que efectúan los maestros, no se logra proceder a una reflexión individual o colectiva que permita identificar otras causas que podrían implicar aspectos de la formación inicial y continua de los docentes.

Por este motivo, la directora, en las reuniones donde se ha efectuado la recolección de datos, así como en la entrevista realizada, manifiesta que es necesario superar la actitud que adoptan los maestros frente a su práctica pedagógica. Resulta interesante asociar la actitud de los docentes vinculada a su involucramiento y participación en la CAP.

Para terminar, discúlpame, para terminar, el maestro tiene que devolver ¿cómo va a saber el estudiante si está avanzando? no va a lograr saber si no hace la retroalimentación, si no le devuelve esa retroalimentación, no le analizó y no le evaluó, no ha puesto, no le ha valorado el trabajo del estudiante, yo entiendo que mucho también están hablando que los padres de familia no envían, ya, lo poco que envían eso pues, tienen que retroalimentar ¿no? si me han mandado uno a uno, le retroalimento para que usted tenga un sustento, en decir, el padre de familia no ha mandado, solamente este niño ha mandado y tienen que, e inclusive les he mandado una ficha, inclusive para que ustedes digan que han asistido los estudiantes y qué día, qué tarea han mandado, es importante qué tarea han enviado para que ustedes puedan, y luego viene la evidencia

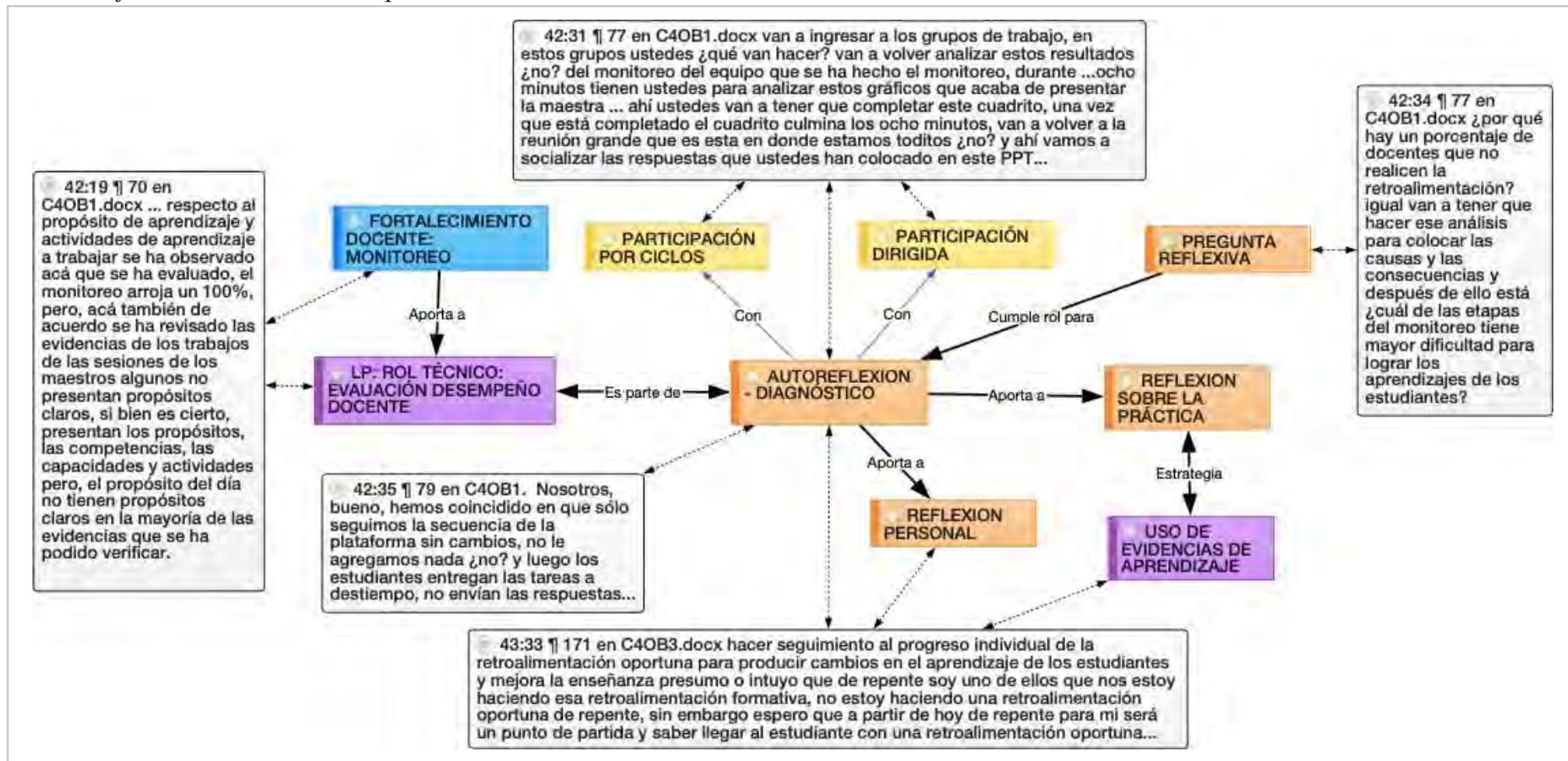
del estudiante, si no han identificado, si esa tarea no va con consignas claras al estudiante, va a regresar una evidencia pobre, va a regresar una evidencia poco clara, va a regresar una evidencia que no está alineado al propósito, ya, entonces, acá vamos a hacer media culpa los maestros y los directivos para poder avanzar, ya, eso sería con mi participación. (C4OB1 - 42:78, 121).



#### 4.4.7 La reflexión del docente sobre su desempeño en la CAP Pucallpa

Figura 31

La autorreflexión en la CAP Pucallpa



Nota. La Figura 31 muestra las relaciones existentes en la dimensión reflexiva de la CAP Pucallpa.

La Figura 31 muestra las relaciones que se presentan en la CAP Pucallpa para la realización de la práctica reflexiva de los docentes. Se propicia la reflexión personal y la reflexión colaborativa que se desarrollan en dos momentos precisos de la reunión. El primer momento ocurre al inicio de la CAP durante el análisis de datos del monitoreo de la práctica pedagógica realizado por la directora de la escuela. El segundo momento se presenta durante el análisis de evidencias de aprendizajes de los estudiantes. La directora dirige estas actividades y se caracterizan por invitar a reflexionar al docente a través de preguntas de verificación y de preguntas reflexivas. Estas actividades de reflexión se realizan de manera individual durante la plenaria de la reunión y en grupos de trabajo en aulas privadas en la plataforma Zoom. En las reuniones de la CAP observadas durante la recolección de datos, se identificaron estas actividades y en algunas reuniones se usó la estrategia de grupos de trabajo, tanto en el primer como en el segundo momento de la actividad de práctica reflexiva. A continuación, se presenta la secuencia metodológica recurrente para propiciar la reflexión personal del docente y la reflexión colaborativa.

### **Primer momento: la reflexión individual**

Al inicio de la CAP, se realiza la primera actividad que permite a los docentes la reflexión individual a través del análisis de datos sobre el monitoreo de la práctica pedagógica. Los datos del monitoreo son recolectados y sistematizados previamente por la directora de la escuela. En esta actividad, la directora o la moderadora de la reunión plantea preguntas reflexivas y de verificación sobre la información presentada. De esta manera, los docentes participan activamente en la plenaria respondiendo de forma individual a estas preguntas que guían la reflexión. Las respuestas en algunos casos también pueden ser compartidas a través del chat del Zoom.

... planificación de sesiones cuentan con una planificación de clases, sí, el 20%, no, un 80%. Entonces acá luego tenemos presenta propósito de aprendizaje y actividades a trabajar si, un 6.6%, no, un 93.4%, Acá también tenemos que este tener en cuenta y reflexionar tenemos que pensar en las prácticas que estamos haciendo sobre el tipo de retroalimentación, ... muy difícil ver que en el nivel uno tenemos un 93.4% o sea la mayor cantidad de maestros no está retroalimentando adecuadamente y un 6.6% lo hace de forma elemental, lo hace incorrecta o no lo retroalimenta definitivamente al estudiante... (C4OB2 - 45:5, 58)

¿Por qué tenemos estos resultados de las etapas del monitoreo? tanto en la planificación, en el seguimiento de las actividades y en la retroalimentación, ustedes van a tener que colocar las causas y las consecuencias ¿no? la otra pregunta ¿por qué hay un porcentaje de docentes que no realicen la retroalimentación?, igual van a tener que hacer ese análisis para colocar las causas y las consecuencias y después de ello está ¿cuál de las etapas del monitoreo tiene mayor dificultad para lograr los aprendizajes de los estudiantes?. (C4OB1 - 42:33, 77).

En esta etapa de la actividad, los docentes participan voluntariamente o son invitados a participar por la directora para presentar el análisis personal a partir de los datos expuestos. La participación del docente se realiza a través de la autorreflexión que él elabora basado en un autodiagnóstico de la situación expuesta. Esta reflexión se caracteriza por contar con una explicación que el docente acompaña con referencias de su experiencia en el aula.

... compañeros quiero empezar por la primer causa porque tenemos estos resultados en la retroalimentación y quiero ir hasta cuando un maestro está frente a sus alumnos en las aulas ahí frecuentemente evaluamos a nuestros estudiantes en clase para verificar hasta qué grado se ha cumplido nuestros objetivos, nuestras metas allí estamos

constantemente cuidando a los niños para que el aprendizaje se haya llegado con satisfacción a ese estudiante, sin embargo, hay que reconocer que de repente soy uno de ellos que no estoy facilitando en esta época de pandemia el desarrollo de la auto reflexión y del autorregulación del aprendizaje de cada estudiante... (C4OB3 - 43:95, 252)

... el maestro no está fomentando el diálogo entre el maestro y el alumno, el entorno a nuestro aprendizaje que desde ya el maestro no está clarificando en qué consiste el desempeño esperado. (C4OB3 - 43:96, 252)

### **Segundo momento: la reflexión colaborativa**

Este segundo momento de reflexión en la CAP se puede presentar después de concluir la actividad de análisis de datos del monitoreo de la práctica pedagógica o durante la actividad de análisis de evidencias del aprendizaje. Durante la recolección de datos, se observó que esta secuencia de la práctica reflexiva puede ser alternada de una a otra reunión.

La reflexión colaborativa en la CAP es organizada y guiada por la directora y la moderadora de la reunión. Con ayuda de una presentación de PowerPoint, se presentan los datos o la evidencia de aprendizaje anónima (no se consigna el nombre del docente ni del estudiante) que se va a analizar, así como el material de apoyo que ayude al análisis. Esta actividad también se presenta con una batería de preguntas reflexivas que van a guiar la reflexión de los docentes en las salas de trabajo grupal en la plataforma Zoom.

... vamos a hacer el análisis de la evidencia de aprendizaje, tienen diez minutos para hacer esa lectura de todos los documentos o todo el marco teórico que se les ha enviado, esto, una vez que ustedes lo leen, lo analizan, un representante de ese grupo tendrá que socializar su respuesta por un tiempo de dos minutos por participante, que este, aquí

están los grupos, ustedes estén atentos, si te corresponde pues, la sala 1, te tocaría, este, la pregunta 1, qué dice, ¿Qué entiende por evidencia de aprendizaje?. (C4OB1 - 42:209, 188)

En los grupos de trabajo, se elige a un docente portavoz, quien socializa la reflexión de los integrantes del equipo en la sesión plenaria. Esta reflexión colaborativa se focaliza en identificar las dificultades y logros en la práctica pedagógica del docente a través del análisis de la evidencia presentada.

... porque al hacer el análisis de las evidencias para ver qué criterio se ha logrado, qué criterios no, también debemos indicar y ese cuadro es lo que falta, maestra Roxana ¿ya? porque después de este paso, pasamos como dice la maestra a indicar lo que ha logrado y donde ha tenido dificultades en base a los criterios y eso parece que no está puesto, ya como dice aquí tenemos al comienzo no ha planteado el problema, no ha indicado el problema, este, no ha planteado bien sus criterios, solamente como dice ha verificado, ha evaluado, este, dos, no están los cuadros de logros y dificultades, porque usted pone todo eso ¿no maestra?. (C4OB4 - 44:46, 273)

Concluida la presentación del portavoz del grupo de trabajo, la directora invita a participar a otros docentes y se crea una dinámica colaborativa de intervenciones reflexivas a partir de la presentación del análisis realizado por el grupo expositor.

Ya, maestros entonces este, ya, ¿Quién dijo elemental? A ver otro maestro, otra participación y para pasar al siguiente grupo, y agradeciéndoles a los actores por haber, este, participado, muy bien, felicitarles a todos y cada uno de los maestros. A ver maestro, la respuesta, qué dice del grupo... (C4OB3 - 43:93, 749)

... estaba haciendo una retroalimentación incorrecta la docente, ya que el alumno le estaba dando las respuestas verdaderas, y la docente le estaba dando una retroalimentación incorrecta... (C4OB3 - 43:92, 751)

La actividad de reflexión finaliza con la retroalimentación que hace la directora en su rol técnico para precisar o esclarecer las respuestas dadas por los docentes durante sus intervenciones. De igual manera, sobre la base de esta reflexión individual y colaborativa, la directora hace un llamado a los docentes para que aporten cambios en su práctica pedagógica.

#### **4.4.8 Los momentos de la reflexión en el docente**

En la recolección de datos, los docentes fueron consultados sobre el momento en que realiza la reflexión de su práctica pedagógica. Se reconoce a la CAP como el espacio que propicia esta actividad de reflexión y el docente la asocia con una actividad que le permite darse cuenta de su desempeño en el aula.

... durante las reuniones de CAP ¿por qué? porque ahí me doy cuenta ¿no? yo no estoy haciendo de esa forma, o lo estoy haciendo pero, me falta como dice este, reforzar un poco más ... me es un poco más fácil ¿ya? ya entiendo mucho mejor. (C4EN - 237:13, 62)

Sin embargo, el momento de reflexión que es común a los docentes es la reflexión sobre la práctica “en el momento que voy hacer mis sesiones y en el momento que voy a retroalimentar a mis niños” (C4EN3 - 38:26, 88). La reflexión en el docente se presenta asociada a la realización de una actividad concreta, como desarrollar una secuencia didáctica o el análisis de una evidencia de aprendizaje de un estudiante. Estas actividades

concretas propician la reflexión orientada al cuestionamiento y a la evaluación del desempeño docente.

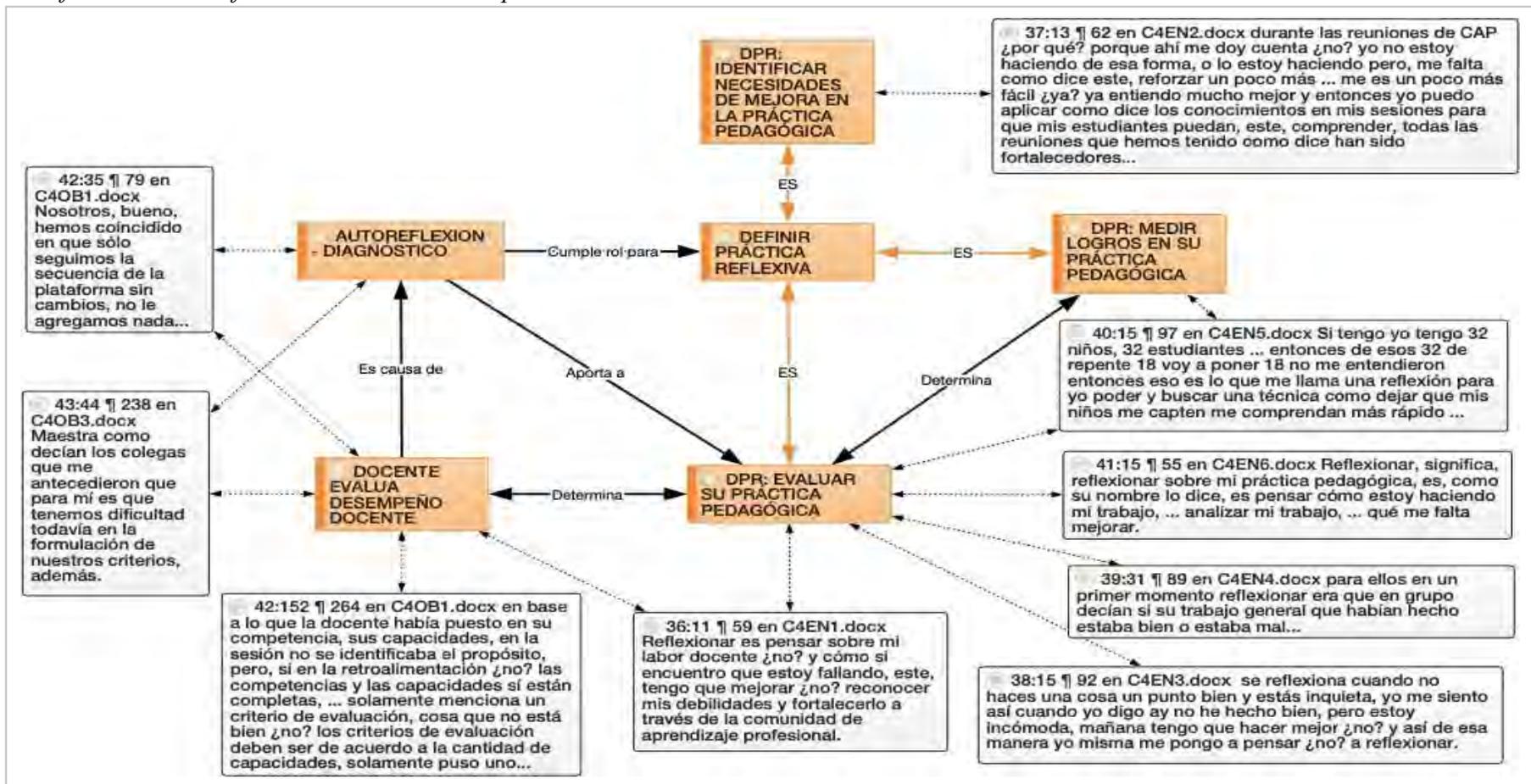
... en el momento que voy a revisar las evidencias y veo que algunos estudiantes no han comprendido porque han respondido otra cosa que no hemos tratado ¿no? entonces, reflexionamos, reflexiono ahí cuál ha sido el error o la falla ¿no? y por qué este niño o niña no ha captado la indicación de aprendizaje. (C4EN1 - 36:12, 61)



#### 4.4.9 Definición de la práctica reflexiva en la CAP Pucallpa

**Figura 32**

*La definición de la reflexión en la CAP Pucallpa*



*Nota.* La Figura 32 muestra los conceptos asociados a la reflexión por parte de los docentes de la CAP Pucallpa.

La Figura 32 muestra los diferentes conceptos de práctica reflexiva que son asociados por los docentes. En la CAP Pucallpa se observa que para definir la práctica reflexiva hay una transición reflexiva a partir del diagnóstico autorreflexivo del docente que pasa por la evaluación del desempeño y desemboca en la evaluación de la práctica en el aula. Mayoritariamente, los docentes entrevistados asocian el acto de reflexionar con evaluar su desempeño, que está ligado a la medición de logros en su práctica pedagógica.

Para los docentes, esta definición de práctica reflexiva también está ligada a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, como indicador de sus propios logros pedagógicos. De esta reflexión, los docentes también identifican sus necesidades de aprendizaje para revertir o mejorar los resultados de su práctica pedagógica de manera concreta en el trabajo con sus estudiantes.

... cuando yo veo que no he logrado en una sesión de aprendizaje, veo que mis niños han quedado con un poco con duda, entonces, cuando yo no logro, entonces yo reflexiono, qué ha pasado, la estrategia que he utilizado no era la adecuada, este, y estoy pensando cómo hacerlo, ¿Por qué? Entonces, al segundo día yo tengo que volver, aplico otra estrategia, reflexiono ese día, porque uno se nota, uno se siente cuando el estudiante no ha logrado, cuando han tenido dificultad. (C4EN6 - 41:16, 57).

#### **4.4.10 La percepción de los docentes sobre su participación en la CAP**

##### **Pucallpa**

Los hallazgos muestran que la percepción de los docentes sobre su participación e implicación en la CAP en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo profesional

docente es positiva. Estas percepciones se manifiestan a través de la identificación de diferentes temas que se relacionan con la atención a las necesidades de formación de los docentes, que se presentan en la Tabla 21.

**Tabla 21**

*Percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Pucallpa*

N.º	Percepciones	Citas
1	Atención a las necesidades de formación	<p>“... el tema de la formulación de criterios nosotros mismos le venimos pidiendo en cada reunión que hemos hecho repetir, repetir porque siempre hay fallas todavía ¿no? en la formulación de criterios y proponemos para la próxima reunión volver a tocar este punto ¿no? para la retroalimentación”. (C4EN1 - 36:6, 45)</p> <p>“...nosotros mismos pedir como dice, este, porque cuando nosotros notamos ¿no? a veces cuando nos reunimos en grupo ¿ya? aquí estamos fallando, aquí no sabemos cómo hacer y necesitamos como dice que nos dé un poquito más de orientación ¿no? entonces, como dice ahí nosotros también pedimos, decimos cuando vamos a tener reunión para tocar este punto ¿ya? y como dice y mejorar ¿ya? ...”. (C4EN2 - 37:27, 97)</p>
2	Apoyo técnico-pedagógico de la directora	<p>“... se ha logrado que ellos participen, este, dándoles indicaciones sobre por ejemplo, sobre los conceptos básicos de los temas que se iba a trabajar, entonces, si ellos venían participaban de una forma, este, natural como se puede decir, entonces, en esta contaba su experiencia, pero, teníamos que tener lo más importante, las bases teóricas, la parte teórica es importante que ellos</p>

		estén involucrados para que ellos puedan dar ese otro salto de poder compartir sus experiencias con bases teóricas ¿no? Entonces, eso nos ha ayudado bastante, eso ha comprendido que las comunidades de aprendizaje no es un espacio donde el directivo va a disertar un tema sino, es un compartir, es un interactuar entre docentes y directivos”. (C4EN4 - 39:12, 39)
3	Pautas para enseñar y atender el aula	“... sobre cómo hacer nuestros proyectos, nuestras experiencias de aprendizaje ¿ya? como dice todos los elementos que tiene que tener ¿ya? como tenemos que proceder para hacer, este, nuestras experiencias, también hemos visto esto, sesiones ¿ya? hemos visto la retroalimentación, el análisis de evidencia ¿ya? todos los componentes como dice quien lo conforma, saber que es una competencia, que es un estándar, que es una capacidad ¿ya? como se plantean los criterios de evaluación ya de todos los temas relacionados con la enseñanza de los niños como nosotros vamos a llegar a ellos”. (C4EN2 - 37:5, 38)
4	El modelo de la sesión de aprendizaje	“... se comparte los recursos, los materiales que tenemos unos a otros y entre todos vamos observando, vamos mejorando ¿no? para lograr un trabajo más con mejor desarrollo ¿no? este, todos miramos al mismo tiempo los documentos que se comparten ¿no? y bueno, sin irme, sin criticar al docente que ha elaborado, podemos poner de cualquier compañero docente, por ejemplo, observamos una sesión o una retro, una afiche de retro para observar todo lo que, los criterios que ha considerado ¿no? y entre todos vamos dialogando, viendo si coincide, que sí está bien o qué le falta,

		que no debería estar, y llegamos a prácticamente como decir como un modelo ¿no? tener un modelo de como a seguir, un modelo de a seguir”. (C4EN1 - 36:10, 57)
5	Satisfacción en el aprendizaje para el fortalecimiento docente	“Aprendo un poco más, sé utilizar como dice mejor los conocimientos ¿ya? y mi trabajo como dice a nivel de los estudiantes como dice está mucho mejor ¿no? ellos se sienten también satisfechos porque a comparación de un inicio pues, como se dice les enviamos toda una serie de hojas ¿no? pero, ahora como dices ellos, este, comprenden porque va a este directamente a lo que ellos van hacer ¿ya? y es un poco más entendible el trabajo ¿ya? todo, este, ha aportado”. (C4EN2 - 37:12, 58)
6	Confianza en la práctica pedagógica	“... le puedo decir estoy tranquila y ya al menos de lo que estaba dudosa ¿no? de cómo será esto, ahora ya sé, ya está centrado lo que realmente ¿no? yo estoy haciendo, estoy realizando mi trabajo...”. (C4EN3 - 38:14, 80)
7	Participación y colaboración entre pares	<p>“... la ventaja es de que ellos se están dando cuenta que es importante trabajar en grupo pero, cada uno tiene que estar empoderado del trabajo, o sea, no es agruparse por agruparse, sino, tener agrupar y participar y compartir experiencias, eso es lo más para mí, lo más rescatado, lo más importante que muy bien que nos reunamos pero, que cada uno tiene que opinar, dar su criterio, su punto de vista, entonces...”. (C4EN4 - 39:30, 87)</p> <p>“Trabajamos como le decía en antes casi al inicio trabajamos de forma grupal para desarrollar nuestros proyectos ya y nuestras sesiones de aprendizaje de toda la semana, ahí participamos y</p>

		eso ya cada cual imprime o envía a sus niños”. (C4EN5 - 40:13, 89)
8	Aprendizaje entre pares	“... sí aprendemos, todos aprendemos de todos, este es un espacio pues, donde nos permite reflexionar mire, por ejemplo, yo que hago ¿no? yo reflexiono cómo estoy haciendo ¿no? cómo lo está haciendo la colega, entonces, me permite a mí mejorar y no sólo a mí, a la mayoría como le decía que anteriormente ... habían colegas que no querían cambiar, ellos decían no, como voy a retroalimentar utilizando esta escalera de Wilson, es mucho estos pasos, es demasiado, nos quita mucho tiempo ¿no? Este y ahora no, ahora todos en la escuela ya conocemos estas estrategias ¿no? de Daniel Wilson, conocemos de Rebeca Anijovich y tratamos cada día, no quizás lo hacemos excelente, pero, cada día tratamos de hacerlo mejor ¿no? como le digo compartimos, como lo está haciendo la colega, cómo está retroalimentando ella, qué tipo de retroalimentación está haciendo y eso nos permite mejorar y darnos cuenta también de nuestros errores”. (C4EN6 - 41:11, 47)

*Nota.* La tabla 21 muestra las percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Pucallpa y está acompañada de citas textuales.

La Tabla 21 muestra las percepciones de los docentes sobre su participación en la CAP Pucallpa, donde se resalta como primer punto la atención a las necesidades de formación de los docentes. La CAP, comparada con otras estrategias de desarrollo profesional docente en la escuela, ofrece a los docentes la oportunidad de manifestar y

solicitar apoyo pedagógico en temas puntuales que no dominan, como puede ser la planificación de la sesión de clase.

Esta demanda de formación de los docentes es atendida por la directora de la escuela, quien cumple un rol técnico pedagógico en la organización de la CAP. Contar con el apoyo pedagógico de la directora constituye para los docentes una ventaja importante, porque se atiende de manera inmediata y contextualizada la problemática de su aula. En este contexto, los docentes tienen una percepción muy positiva de la CAP porque los ayuda de manera concreta y técnica a enseñar y atender el aula a través de pautas precisas que les permiten elaborar, en algunos casos de manera colaborativa, su sesión de aprendizaje. De esta manera, en la CAP se establece un puente entre la formación inicial del docente y la formación continua en un espacio contextualizado, que es su propio espacio de trabajo.

De igual manera, los docentes valoran su participación en la CAP porque les permite compartir sus experiencias y aprender entre pares, y esta interacción en el seno de la escuela fortalece su desempeño profesional y, por consiguiente, los docentes ganan seguridad en su práctica pedagógica.

#### 4.4.11 Desafíos de la CAP Pucallpa

**Tabla 22**

*Desafíos de la CAP Pucallpa*

N.º	Desafío	Cita	Comentario
1	Paso del taller o capacitación a la CAP	<p>“... ellos no conocían sobre las comunidades de aprendizaje, conocían solamente reuniones talleres, en eso estaban ellos mentalizados ... del chip de los talleres que se hacía a trabajar comunidades de aprendizaje, no era tan fácil...”. (C4EN4 - 39:2, 23)</p> <p>“... nosotros teníamos la idea de las comunidades de aprendizaje si bien es cierto, nosotros conocíamos ... pero, en la práctica es otra cosa”. (C4EN4 - 39:9, 35)</p> <p>“... después de cada monitoreo también hemos tenido reuniones de CAP para ver los resultados del monitoreo y así siempre la directora nos mantiene como dice, este, en constante capacitación ya, por estas reuniones por la CAP”. (C4EN2 - 37:29, 30)</p> <p>“... como siempre digo yo una especie de capacitación que recibimos de la parte directriz...”. (C4OB1 - 42:106, 184)</p>	La CAP forma parte de las actividades de formación de los docentes, sin embargo se asocia a una reunión de tipo capacitación o taller.
2	Fortalecimiento del liderazgo distribuido para la institucionalización de la CAP	<p>“... muy buenas tardes queridos maestros, acá nuevamente retomando la labor después de un breve espacio que por enfermedad tuve licencia con goce de haber...” (C4OB1 - 42:205, 70).</p> <p>“... le voy a contar una experiencia que la última reunión que hemos dado en julio le hemos organizado nosotros cinco maestros que la</p>	Ante la ausencia por enfermedad de la directora, las reuniones de la CAP se suspendieron y la dirección no reorganizó la coordinación de la ejecución de la CAP.

		<p>maestra ... nos ha derivado para nosotros ya empezar a empoderarnos como dice ella a hacer una CAP, yo estaba como una de las integrantes ¿no? como representante ahí, coordinadora, si bien hacer las CAP los PPT ¿no? según el tema que se va a tratar para nosotros ir informando a los demás colegas, eh prácticamente hacer un resumen total ¿no? en los PPT, que información se va a poner, seguir unos pasos que se tiene que hacer ¿no? con saludo, este las preguntas, hay un moderador, hay una persona que de repente describe...". (C4EN3 - 38:2, 40).</p>	<p>Recién en julio de 2021 se comenzó a empoderar a los docentes en la conducción de la CAP.</p>
3	Continuidad en el desarrollo de la CAP	<p>"... vamos a dar inicio a nuestra CAP dije que termina el trabajo con el Ministerio de Educación sobre nuestra gestión pero nuestro trabajo continúa por siempre con todos los maestros de la Institución Educativa ahora ya más reforzado, con más conocimientos, con más prácticas pedagógicas, prácticas en la CAP...". (C4OB3 - 43:8, 82)</p> <p>"... tenemos una presentación de nuestro trabajo realizado desde el mes de marzo hasta el mes de julio y para ello también quiero mencionar que este trabajo lo venimos haciendo desde el año pasado desde el 2020 y hoy día pues culminamos nuestro trabajo, nuestra presentación ante el Ministerio de Educación". (C4OB3 - 43:7, 80)</p> <p>"... gracias a Dios que hemos sido focalizados por el Ministerio en este trabajo de la mentoría ... entonces, ellos me han encaminado para hacer este trabajo ... entonces esa parte sí tengo apoyo de parte del Ministerio de Educación, también puedo decir que muy poco de la UGEL, muy poco de la DRE...". (C4EN4 - 39:5, 23)</p>	<p>El programa de ATGE, Mentoría, del Minedu ha finalizó en agosto de 2021. Para la continuidad de la CAP la directora manifiesta que no cuenta con apoyo de las autoridades locales en cuanto al fortalecimiento de su liderazgo pedagógico.</p>
4	Frecuencia de la CAP	<p>"... podíamos trabajar en un primer momento los viernes, luego como veía que nos faltaba el tiempo, no dominábamos esto, entonces, lo trasladamos hasta el día sábado, entonces, un grupo lo hacíamos, primero hacíamos un grupo grande entonces, nos dábamos cuenta de que no funcionaba...". (C4EN4 - 39:6, 27)</p>	<p>La duración de las reuniones es prolongada y la participación de grupos grandes influye en la dilación del tiempo de la reunión.</p>

		<p>“Este, mire, este, yo siempre no estaba de acuerdo con el tiempo, voy a ser sincera, porque a veces nos tomaba cinco horas y era bastante cansado, yo siempre he sugerido que debe durar máximo dos horas, y que puede ser quincenal”. (C4EN6 - 41:19, 69).</p>	<p>En la recolección de datos, se ha observado que la CAP dura cinco horas y en una oportunidad duró seis horas.</p>
5	Periodicidad de la CAP	<p>“Bueno solamente quisiera que este tipo de reuniones se daría, aunque sea bimestral, bimestral para uno poder buscar hacia nuestros estudiantes darles un nuevo horizonte de repente...”. (C4EN5 - 40:23, 161)</p> <p>“... qué tareas nos estaría quedando o qué necesitamos, cuáles son las necesidades que tenemos ... y la fecha tenemos que poner, para tener un próximo encuentro”. (C4OB2 - 45:27, 110)</p> <p>“Lo hacíamos cada después de cada bimestre, ya después de cada bimestre, cada dos meses, este, hacíamos estas reuniones ... teníamos el monitoreo y se realizaban periódicamente con la dirección...”. (C4EN2 - 37:2, 28)</p>	<p>Los docentes reconocen los aportes y ventajas de la CAP; sin embargo, no hay consenso sobre la periodicidad de las reuniones.</p> <p>Tampoco se ha establecido de manera constante cada cuánto tiempo se realizará una reunión. En algunas ocasiones, al final de una CAP se establece la fecha de la siguiente reunión.</p> <p>Las propuestas de reuniones bimestrales se relacionan con el modelo de talleres o capacitaciones que tuvieron en la escuela antes del inicio de la CAP.</p>
6	Limitación de los integrantes de la CAP	<p>“De 40 todos nos juntábamos en un solo grupo y era inmanejable, entonces a raíz de esto que no era, no daba resultados porque evaluábamos el trabajo, entonces, ¿por qué? porque yo me daba cuenta que no participaban todos solamente algunos eran los que participaban o había que llamarlos, entonces, eso nos ha motivado a ver la necesidad para trabajar en grupos más pequeños .... de primer grado al tercer grado, por decir, un día viernes y del cuarto grado al sexto grado a un día sábado ya, entonces, así es como logramos ya repartir en grupos más pequeños”. (C4EN4 - 39:7, 31)</p> <p>“Sí porque estas CAP se hacen ahorita seleccionado por grados o sea, el quinto ciclo que abarca 15 maestros, siete en quinto grado, ocho en sexto grado, somos quince maestros que hay la oportunidad para poder con todos compartir y todos participen, ese es el motivo</p>	<p>En el 2021, la directora y los docentes coinciden que la CAP necesita focalizarse en un grupo determinado de docentes del nivel primaria.</p> <p>La determinación de los grupos de la CAP por ciclos ha permitido una mejor comunicación y participación de los docentes.</p> <p>Hasta el cierre de las observaciones de la CAP, solo se trabajó con los docentes de quinto y sexto grado.</p>

		también que ha elegido la maestra hoy, trabajar mediante los ciclos”. (C4EN3 - 38:7, 56) “... acta de reunión CAP descentralizado en Pucallpa siendo las 3 y 17 de la tarde del día 5 de agosto del 2021 se dio iniciada la reunión CAP descentralizada, comunidad de aprendizaje profesional del quinto ciclo sobre análisis y reflexión de la retroalimentación desde la práctica pedagógica...”. (C4OB4 - 44:19, 89)	
7	Participación activa en la CAP	“... ha sido bueno este, socializar con los maestros sobre estos espacios, luego, este promover no ha sido fácil, hacer que los maestros se integren...”. (C4EN4 - 39:2, 23) “Nosotros en un principio teníamos mucha dificultad para participar por ejemplo, el año pasado yo recuerdo había muchos maestros reacios al cambio se oponían, se molestaban, no querían, estaban todos desanimados y cuando hacíamos las reuniones no querían participar ¿no? este y luego, pues iba habiendo un cambio de actitud ¿no? este, íbamos aprendiendo bastante sobre, primero hemos empezado con la planificación, sobre la matriz como elaborar una experiencia de aprendizaje ...” (C4EN6 - 41:5, 37). “Creo que por eso no contesta, no está escuchando, debería representar otro del grupo”. (C4OB1 - 42:202, 330) “... en un ciclo están asistiendo 14, o asisten los 15 y de ahí, uno o dos, se les ve la pantalla no más, entonces, pero esos 14 o 13 que asisten verdaderamente a trabajar, a preguntar, a participar, a preguntar sobre qué pasaría sobre su práctica pedagógica tal o cual, cómo está haciendo, eso, de 15 que te asistan 12, para mí es un logro...”. (C4EN4 - 39:37, 99)	A pesar de que los docentes con el pasar del tiempo han ido aceptando participar en la CAP, en las observaciones de la recolección de datos, se pudo apreciar la poca participación de los docentes. La participación está ligada al número de integrantes y a la frecuencia y periodicidad de la CAP.
		“Vamos a tomar en cuenta para esta actividad, para este ejemplo, las experiencias que corresponden al quinto y sexto grado, es decir, al quinto ciclo, la experiencia número tres lo leemos”. (C3OB1 - 23:159, 146)	Se trabaja con una experiencia modelo, pero el docente que ha realizado la actividad no la presenta en plenaria. La dinámica consiste en que cada grupo de

8	Compartición de experiencias en la CAP	<p>“...la participación es de compartir experiencias, primero también no ha sido fácil ¿Por qué? Porque el maestro creía que el director va y va a decir esto es así, esto es esto o vas hacer esto, este concepto te voy a dar y él va a estar de receptor inactivo ¿no? Entonces, ese punto también era importante, este, trabajarlo ¿no? el hacerles entender de que la participación, el compartir experiencias en este proceso de la comunidad de aprendizaje, eso era lo más importante y que ellos compartan cómo les está yendo el trabajo con los estudiantes en estas actividades remotas ¿no? cómo les está yendo, cómo van haciendo, qué dificultades tienen, qué progreso, qué logros están teniendo”. (C4EN4 - 39:11, 37)</p>	trabajo la analice y emita un diagnóstico. El análisis se enfoca en la evaluación del desempeño docente.
	Dominio en el uso de las TIC	<p>“... tenemos que entrar a esa tecnología para poder ver y la primera dificultad que hemos tenido para tener estos resultados de la retroalimentación es esa de no haber estado con la tecnología y no saber yo por ejemplo me demoré entrar al Meet”. (C4OB3 - 43:49, 252)</p> <p>“... en un primer momento, el 10% o el 15% de maestros, tenían laptop, y tenían internet también el 10 o 15%, ahora, tengo 80% de maestros de la institución educativa que tienen laptop, han hecho el esfuerzo de comprar, han jugado pandero, han sacado de su AFP algunos, entonces, ya tienen su laptop, están manejando, están aprendiendo todavía, algunos no han logrado manejar, eso es el compromiso...”. (C4EN4 - 39:38, 99)</p> <p>“... habemos maestros que no dominamos la tecnología, ese es uno de los otros factores de los otros problemas ahorita no dominamos, todos, no dominamos. En mi escuela de repente, habrá pues unos 10 si no es más maestros que no dominamos me involucro”. (C4EN5 - 40:9, 71)</p>	<p>En la entrevista, la directora manifestó que recibió soporte en el uso de las TIC de parte de las autoridades educativas de la localidad, pero esa formación no se extendió a los docentes. Un grupo de ellos muestra dificultades en el uso de las TIC.</p> <p>Los docentes han adquirido computadoras portátiles durante el periodo de trabajo remoto y están comprometidos en mejorar su dominio de las TIC.</p>

*Nota.* La Tabla 22 muestra los diferentes desafíos acompañados de citas textuales que enfrenta la CAP Pucallpa en su continuidad.

La Tabla 22 muestra los desafíos que enfrenta la CAP para asegurar su continuidad en la escuela y convertirse en el espacio de aprendizaje entre pares. Uno de los desafíos importantes es determinar en consenso el tiempo de desarrollo de cada reunión. Varios docentes proponen que la reunión dure un máximo de dos horas, lo que contribuiría a llegar a un acuerdo sobre la periodicidad de las reuniones. La duración de las reuniones de cinco horas incita a los maestros a pedir que se realicen cada dos meses, pues se trata de una actividad extensa y agotadora luego de una jornada de trabajo.

A esos desafíos, se añade la necesidad de determinar el número de participantes de la CAP, o que se pueda dar de manera focalizada por nivel e incluso algunos docentes han solicitado que la reunión sea por grados. El número de participantes también influye en la participación más o menos activa de los maestros. Un número reducido de docentes facilitaría que los presentes se conecten y enciendan su cámara, como muestra de su presencia efectiva e involucramiento en las actividades propuestas en la CAP.

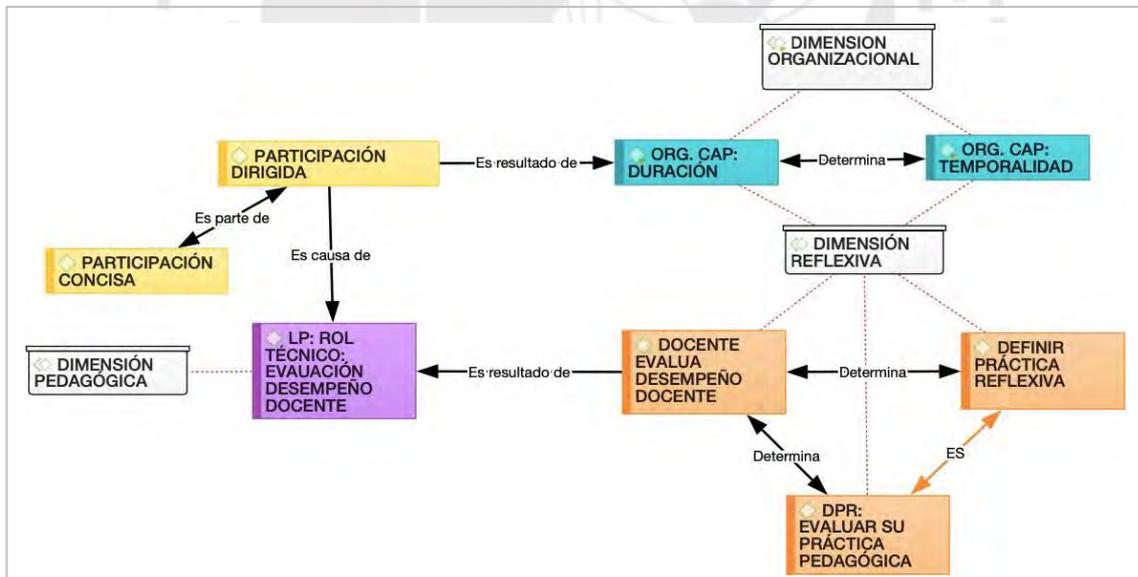
De igual forma, se presenta el desafío de distribuir el liderazgo en la conducción de la CAP con la finalidad de empoderar a los docentes de los diferentes niveles y grados de la escuela primaria. De esta manera, como señalan los maestros, al compartir la misma realidad podrían trabajar y atender las necesidades del aula. Esa situación está ligada al aprendizaje utilitario de la CAP que, como lo ha manifestado la directora y varios docentes, ellos aún necesitan empoderarse en varios temas pedagógicos y en el uso de las TIC. Ese dominio les permitiría superar las barreras de la comunicación con las TIC para dar paso al trabajo pedagógico de aprendizaje entre pares.

Finalmente, otros desafíos más importantes de la CAP son compartir la experiencia del aula, desprivatizar la práctica pedagógica del maestro y poder compartirla en las reuniones de manera natural y espontánea. La dinámica de evaluación del desempeño docente ligada a la identificación de faltas o errores no favorece el aprendizaje entre pares basado en evidencias de aprendizajes de los estudiantes. Se observa entre los docentes un clima de trabajo con poca confianza para establecer un diálogo reflexivo fluido en el que puedan presentar sus evidencias de aprendizaje y a partir de ello fortalecer el aprendizaje entre pares.

#### 4.4.12 Ideas finales de la CAP Pucallpa

**Figura 33**

*Relaciones establecidas en la CAP Pucallpa*



*Nota.* La Figura 33 muestra las relaciones que se establecen en la reunión CAP Cusco.

A modo de resumen, la Figura 33 muestra las relaciones que se establecen en las dimensiones pedagógica y organizacional en el desarrollo de la CAP. La característica de

la CAP está marcada por la evaluación del desempeño docente, a partir del monitoreo de la práctica pedagógica durante la educación remota y la aplicación del programa Aprendo en Casa.

La dimensión pedagógica se centra en cómo la directora presenta temas pedagógicos y evidencias de aprendizaje en las reuniones. A pesar de trabajar con evidencias anónimas, la CAP se enfoca en la evaluación del desempeño docente basado en un listado de actividades no realizadas. Estas prácticas tienen una influencia directa en la participación e involucramiento de los docentes en la CAP Pucallpa, puesto que su participación se asocia a la exposición de sus debilidades en su labor pedagógica y a la falta de formación inicial. Esta situación condiciona que los participantes intervengan mayormente para responder preguntas y en algunas oportunidades se muestra un nombre conectado al aula virtual, sin que el docente esté presente en la reunión.

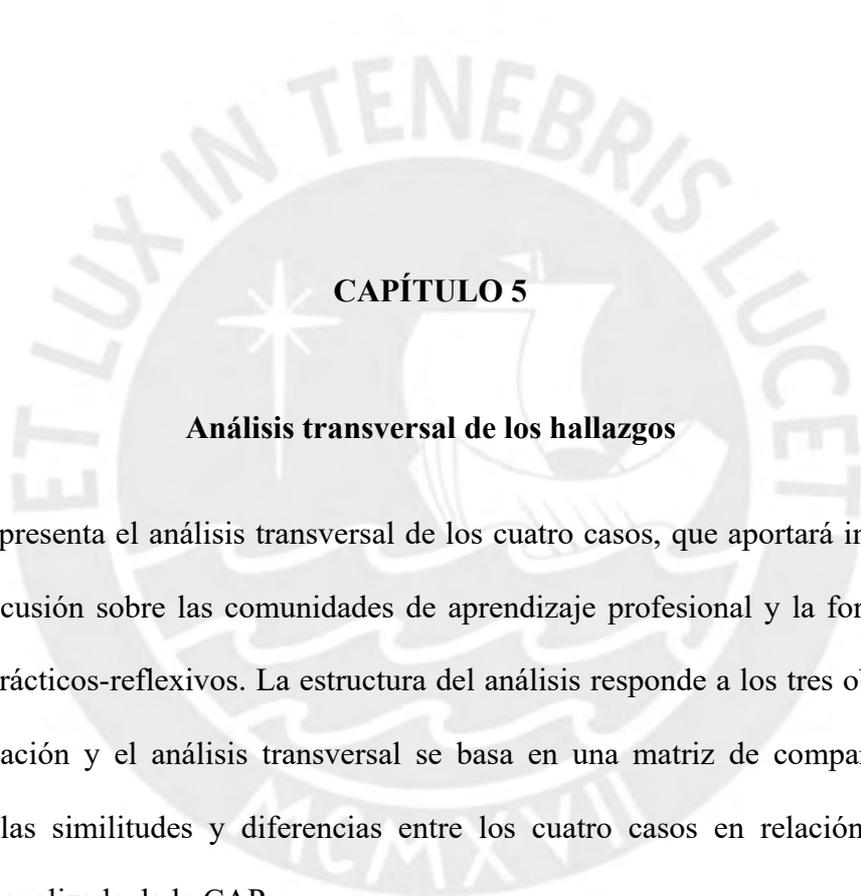
Las estrategias de aprendizaje de la CAP, además de las actividades de trabajo en grupo o la recolección de saberes previos, se establecen con una rutina de control sobre lo que el docente debe saber o hacer e incluso, para reforzar esta idea, se apela al *Marco de buen desempeño docente* del Minedu. Además, esta dinámica representa una forma de crítica y llamada de atención a la actividad pedagógica del docente, lo que incide de manera negativa en la participación activa de los docentes durante el desarrollo de la CAP.

La falta de asistencia, de presencia efectiva e involucramiento de los docentes en la CAP se ve reforzada por las condiciones poco favorables de la CAP para el diálogo entre pares. El número de 15 docentes de la CAP es un factor que limita la intervención

de los docentes, quienes por diferentes motivos prefieren trabajar en grupos pequeños por ciclo o grado, que comprende un máximo de 8 docentes. Esas condiciones de organización inciden en que se realice una sola reunión por bimestre, lo que no favorece la creación de un espacio de reflexión entre pares y la construcción de un hábito reflexivo; más bien, refuerza la idea de que la CAP se limite a un aprendizaje utilitario para atender las necesidades cotidianas y puntuales del aula.

Existen dos momentos en la CAP que desarrollan actividades que invitan a la reflexión del docente, como son el diagnóstico del monitoreo de la práctica pedagógica y el análisis de una evidencia de aprendizaje. Estas actividades también están focalizadas en señalar y listar los errores, faltas y logros no alcanzados en la práctica del docente en el aula. Las necesidades de formación de los docentes se ven reflejadas en sus intervenciones centradas en identificar los factores causantes de las dificultades en la actividad en el aula, tanto para ellos como para sus estudiantes. Sin embargo, la formación continua en la escuela se ve limitada en la CAP, pues el aprendizaje utilitario se antepone al aprendizaje que permita complementar la formación inicial del docente, que a su vez posibilitaría consolidar aprendizajes para fortalecer la práctica pedagógica.

Finalmente, las percepciones que tienen los docentes de su participación e implicación en la CAP Pucallpa en relación con la práctica reflexiva y su desarrollo profesional docente es positiva y se centra en el valor que representa contar con un espacio colaborativo de aprendizaje para la atención inmediata a sus necesidades a fin de enfrentar los problemas y desafíos del aula, y también lo consideran un incentivo para la reflexión de su desempeño.



## **CAPÍTULO 5**

### **Análisis transversal de los hallazgos**

Se presenta el análisis transversal de los cuatro casos, que aportará información para la discusión sobre las comunidades de aprendizaje profesional y la formación de docentes prácticos-reflexivos. La estructura del análisis responde a los tres objetivos de la investigación y el análisis transversal se basa en una matriz de comparación que evidencia las similitudes y diferencias entre los cuatro casos en relación con cada dimensión analizada de la CAP.

En el presente análisis transversal, el primer punto corresponde al objetivo uno de esta investigación y se analiza teniendo en cuenta las dimensiones organizacional, participativa, interpersonal y emocional de la CAP sobre la base de matrices comparativas de los cuatro casos

## 5.1 Análisis de la dimensión organizacional de la CAP

### 5.1.1 Sobre el aspecto formal de la dimensión organizacional en la CAP

**Tabla 23**

*Resumen de las características del aspecto formal de la dimensión organizacional de los cuatro casos de estudio*

Dimensión organizacional	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Tipo de reunión	Reunión con fines pedagógicos		Reunión con fines pedagógicos y coordinación técnico -pedagógica	
Medio de comunicación	Plataforma Zoom. Cuenta de la subdirectora	Plataforma Zoom. Cuenta de la subdirectora	Plataforma Google Meet. Cuenta del director	Plataforma Zoom. Cuenta de la mentora de la DIF
	Uso de las TIC	Uso de las TIC	Uso limitado de las TIC	Dificultad en el manejo de las TIC
Público y participantes	Docentes de 1ro. y 2do. grado de primaria	Docentes del área de letras del nivel de secundaria	Docentes de primaria	Docentes de 5to. y 6to. grado de primaria
Momento - espacio en la escuela	Tiempo libre Fuera del horario escolar	Hora colegiada Fuera del horario escolar	Tiempo libre Fuera del horario escolar	Tiempo libre Dentro y fuera del horario escolar
Duración	2 h	2 h	2 h y 30 m	5 h
Frecuencia	Quincenal	Semanal	Cada tres semanas	Cada tres semanas *Bimestral

*Nota.* La Tabla 23 muestra las características formales en la organización de la Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados.

Como se aprecia en la Tabla 23, los hallazgos reportados del análisis cualitativo sobre la dimensión organizacional muestran que en los cuatro casos de estudio la reunión de comunidades de aprendizaje profesional tiene una estructura organizativa muy similar. Las cuatro CAP de manera general comparten en su organización similitudes en los indicadores de tipo de reunión, medio de comunicación, público participante y frecuencia. Sin embargo, es interesante observar con detenimiento la organización de la CAP en cada

caso, lo que permitirá resaltar las similitudes y sobre todo las diferencias propias del contexto administrativo y social de los sujetos y de la escuela.

Así, tenemos que durante la educación remota las reuniones de la CAP se desarrollaron de manera virtual a través de una plataforma de video conferencia, Zoom o Meet. Para generar la reunión virtual se partió del supuesto de que el directivo posee una cuenta en una de esas plataformas, que los docentes y directivos tienen conectividad estable y un buen dominio de las TIC. No obstante, se identificó a una escuela (caso 4) donde el apoyo externo de la mentora del Minedu facilitó a la dirección del colegio la conexión vía Zoom. Por otro lado, el tiempo de duración de la reunión y las interacciones de los participantes durante la reunión, en algunos momentos, se vieron interrumpidas (caso 1, 2 y 3) o dilataron (caso 4) el tiempo de la actividad por dificultades en el uso de las herramientas TIC por parte de los docentes o directivos.

Sobre los fines de la reunión de la CAP, si bien se prevé tratar temas específicamente pedagógicos que fortalezcan a los docentes y contribuyan a su formación continua en la escuela (caso 1 y 2), también se observó que unas escuelas se enfocaron en la coordinación técnico-pedagógica para el desarrollo de los aprendizajes en el aula (casos 3 y 4). Esa coordinación técnica es aún más necesaria por el contexto de educación remota en el Perú en los años 2020 y 2021 cuando se aplicó el programa Aprendo en Casa del Minedu. Para los docentes, la aplicación de este programa ha significado una mayor planificación y diversificación curricular del material propuesto para los estudiantes. Se evidenciaron dificultades pedagógicas en los docentes para enfrentar los desafíos del nuevo programa y la CAP atendió esa situación.

En cuanto al horario de las reuniones, aun cuando se encuentra similitudes en realizar la reunión fuera del horario de clases o de atención a los estudiantes, solo en un

caso (Caso 2) los docentes de educación secundaria cuentan con el tiempo de reunión remunerado y está considerado como parte de su jornada de dedicación horaria. En los otros casos, los docentes de primaria asisten a la reunión por la motivación que el directivo ha logrado generar en ellos, sumado a los beneficios de su experiencia de participación en la CAP. Por lo tanto, el tiempo de trabajo fuera del aula al ser reconocido dentro de la carga horaria del docente versus el voluntarismo influye positivamente en la organización de la CAP en cuanto a participación, frecuencia y duración de las reuniones. Las CAP programadas en el horario escolar del docente logran realizar una reunión pedagógica de dos horas (caso 2) con una frecuencia semanal, mientras que las CAP organizadas fuera del horario escolar del docente se realizan con menor frecuencia; en el caso 4 se observó una duración extrema de cinco horas de reunión y los docentes solicitaron una frecuencia de cada dos meses.

### 5.1.2 Sobre el aspecto funcional de la dimensión organizacional en la CAP

**Tabla 24**

*Resumen de las características del aspecto funcional de la dimensión organizacional de los cuatro casos de estudio*

Dimensión organizacional	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Organización de la sesión	Estructurada en tres bloques	Estructurada en una secuencia de inicio, desarrollo y cierre	Estructurada en el antes, durante y después	Estructurada en ocho pasos
	Dinámica de relaciones interpersonales	Ritual religioso de inicio	Dinámica de integración de docentes nuevos	
Definición de la temática	A partir del monitoreo de la práctica pedagógica	A partir de resultados de la ECE 2018	A partir del monitoreo de la práctica pedagógica	
Ventaja de participar en la CAP	Aprendizaje entre pares, actualizar y adquirir nuevos conocimientos. Pasar de la teoría a la práctica con efectividad en el aula.			

Característica principal	Diálogo en confianza	Modelado de estrategias	Coordinación técnico-pedagógica del programa Aprendo en Casa	Evaluación de la práctica pedagógica en la aplicación del programa Aprendo en casa
--------------------------	----------------------	-------------------------	--	--

Nota. La Tabla 24 muestra las características formales en la organización de la Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados.

En todos los casos, la CAP es una reunión organizada formalmente en la escuela y enfocada en tratar temas pedagógicos basados en evidencias de aprendizajes, pero con diferencias entre ellas, que constituyen la particularidad e identidad de cada escuela. Estas particularidades observadas en la organización de las CAP llevan a valorar el grado de adaptabilidad de los directivos y docentes para aplicar esta estrategia en los contextos administrativos y sociales propios de la realidad educativa de cada escuela. Así, se observa que si bien la CAP cuenta con una guía en la ruta metodológica para su ejecución, no fija un patrón rígido o un modelo único que se deba aplicar, ni estandariza la estructura organizativa de la reunión. Por el contrario, la CAP permite adaptarse y responder a las necesidades de organización de la escuela, a la formación de los sujetos y a las metas institucionales y de aprendizaje de los estudiantes, en los que el liderazgo directivo es el factor que influye en su ejecución y marca el clima de la CAP.

Sobre el desarrollo de la reunión (Tabla 24), al ser la CAP una estrategia propuesta por el programa de ATGE de la DIF - Minedu, de mentoría a directivos de escuelas focalizadas por sus bajos resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018, en los cuatro casos estudiados se podría decir que el desarrollo de la reunión responde a una plantilla o formato de secuencia de actividades. La CAP en su desarrollo reproduce una secuencia didáctica de aprendizaje que se articula en tres momentos, que son el inicio, el desarrollo y el cierre de la reunión (caso 2). Esta secuencia también puede tomar el

nombre de bloques (caso 1), el antes, durante y después (caso 3) o pasos que se deben seguir (caso 4). La idea de secuencia del aprendizaje en la CAP se plasma incluso en la actividad de recolección de saberes previos de los docentes (casos 1, 2 y 4).

No obstante, al analizar en detalle cada caso, se observan particularidades propias del contexto social de los sujetos y de la escuela, como los rituales religiosos (caso 2) o las dinámicas para fortalecer las relaciones interpersonales de los docentes asistentes a la CAP (casos 1 y 3) antes del inicio de la reunión. Otra particularidad de la CAP es la manera de elegir el tema de la reunión. Si bien son los directivos quienes identifican el tema de la reunión, esta decisión parte del uso de información basada en evidencias y en datos que guían la toma de decisiones pedagógicas en la CAP. Así, resulta interesante observar que cada escuela identifica la fuente de sus datos de diferente manera y su origen puede ser el monitoreo de la práctica pedagógica del docente (casos 1, 3 y 4) o los resultados obtenidos en la última prueba de la ECE (caso 2), pero en todos los casos esos datos se relacionan con los logros de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, los datos del monitoreo resultan de la evaluación del directivo y se complementan con los informes que presentan los docentes. No se presentó una rúbrica o indicadores estandarizados para sistematizar los datos de las escuelas.

En el desarrollo de la CAP, el liderazgo pedagógico de cada directivo marca una característica en la organización de la reunión, en su estructura y sobre todo en la manera de atender las necesidades de aprendizaje de los docentes para enfrentar las dificultades de los estudiantes en el aula. La primera característica observada corresponde al diálogo abierto y fluido entre los docentes donde se identifica un clima sereno con un liderazgo motivacional, que establece el diálogo en confianza y horizontal entre docentes y

directivos a lo largo de toda la reunión (caso 1), con una mente abierta para escuchar tanto los progresos como las dificultades de la práctica pedagógica. La segunda característica es el modelado de estrategias didácticas con un liderazgo compartido en los roles pedagógicos (caso 2) entre el directivo y la coordinadora, donde los docentes reproducen una sesión de aprendizaje. Este aprendizaje es reforzado fuera de la CAP durante el monitoreo y acompañamiento de la práctica del docente. Por último, la tercera característica se presenta en el liderazgo protagónico y técnico con énfasis en la coordinación técnico-pedagógica (casos 3 y 4) enfocada en el desarrollo y cumplimiento de las actividades del programa Aprendo en Casa, así como en atender las dificultades del aula. Esta última tendencia tiene un matiz que incide en la evaluación del desempeño docente (caso 4) al analizar las evidencias de aprendizaje y, por lo tanto, la participación de los docentes es más reservada y guiada por los directivos.

### 5.1.3 Sobre la dimensión participativa en la CAP

**Tabla 25**

*Resumen de las características participativas de los docentes en los cuatro casos de estudio*

Dimensiones	Categorías emergentes	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
<b>Dimensión participativa</b>	Asistencia	Conexión con cámara encendida y participación activa de docentes		Conexión con grupo de docentes con cámara apagada y poca participación	
	Tipo de participación	Voluntaria	Voluntaria	Dirigida y concisa con respuesta a las preguntas	
	Uso de las TIC	Actividades con uso de las TIC - dominio en su uso		Actividades con uso de las TIC - poco dominio en su uso	
	Roles en la organización	Moderador, redactor y conductor. Docentes voluntarios para las	Moderador y redactor. Docentes designados para las lecturas y juego de roles		

		lecturas y juego de roles	
--	--	------------------------------	--

Nota. La Tabla 25 muestra las características en la participación de los docentes en la Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados

Como se aprecia en la Tabla 25, los hallazgos reportados del análisis cualitativo en los cuatro casos de estudio presentan similitudes y diferencias en la manera de participar de los docentes que asisten a la CAP. De manera general, las reuniones cuentan con la asistencia prevista de los docentes, es decir, hay una respuesta positiva a la invitación de los directivos, quienes mantienen contacto con ellos a través de grupos de mensajería móvil, como WhatsApp. A través de estas comunicaciones permanentes se envían los enlaces de conexión a la plataforma de la reunión virtual. Una vez iniciada la reunión virtual, hay dos maneras de conexión participativa de los docentes. Por un lado, se observa al grupo de docentes que participan con cámara encendida y, por consiguiente, su participación es activa (casos 1 y 2), mientras que existe otro grupo de docentes que no encienden su cámara y, por tanto, se observa una participación concisa en la reunión (casos 3 y 4) y esta es guiada por el directivo.

La participación de los docentes también está influenciada por la manera como el conductor de la CAP, generalmente un directivo, integra a los docentes en las dinámicas y comparte roles con ellos en la organización y ejecución de la CAP. Como se ha presentado en la dimensión organizacional, la tendencia en el liderazgo directivo en la CAP tiene incidencia directa en el comportamiento de los docentes durante el desarrollo de la reunión. En un clima sereno y con diálogos en confianza (caso 1), se evidencia los roles compartidos que asumen los docentes en la conducción de diferentes momentos de la CAP, incluso al dirigir una reunión completa. Sin embargo, a pesar de que el líder

comparte roles en la CAP, no necesariamente distribuye la toma de decisiones entre los docentes con roles de mayor envergadura, más bien se refuerza la situación de aprendizaje permanente (caso 2), aún cuando los docentes tienen participación activa en la reunión.

También se observa una correlación entre los docentes con participación concisa, e incluso que no prenden su cámara en el entorno virtual, con el liderazgo directivo. Este comportamiento se relaciona estrechamente con la tendencia organizativa de la CAP donde existe la necesidad de reuniones técnico-pedagógicas que cuentan con un liderazgo protagónico y técnico (casos 3 y 4). Los directivos mantienen el control de las actividades. A esta situación, se suman las propias características de los sujetos, que provienen de una cultura de enseñanza tímida con poca facilidad para intervenir en público (caso 3) y limitaciones en cuanto a los conocimientos pedagógicos (caso 4), lo que restringe sus intervenciones en la CAP. Resulta interesante destacar las características de los sujetos y de las escuelas. Los docentes de las escuelas de la costa norte del Perú (caso 1 y 2) son en su mayoría jóvenes con un promedio de edad de 35 años y tienen una participación activa y espontánea, mientras que en las escuelas ubicadas en la sierra (caso 3) y selva (caso 4) peruana los docentes son mayores con una edad promedio de 50 años. Allí la participación de los docentes es más reservada y su comunicación es corta y concisa.

Estas características en la participación de los docentes influyen directamente en la colaboración para el aprendizaje en la CAP. Esto se evidencia sobre todo en las actividades centrales, donde los docentes comparten la experiencia del aula. Los docentes con mayor participación en la CAP comparten y presentan de manera personal las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes (casos 1 y 2), mientras que en las CAP donde los docentes tienen una participación dirigida e intervenciones concisas (casos 3 y 4) son

los directivos, quienes seleccionan las evidencias de aprendizajes y se presentan de manera anónima en la sesión plenaria.

Finalmente, y no menos importante, el dominio del uso de las TIC juega un papel considerable en la participación de los docentes en las CAP, sobre todo porque las reuniones en la educación remota en los años 2020 y 2021 se han desarrollado de manera virtual. Las CAP donde los docentes tienen dominio de las herramientas tecnológicas (casos 1 y 2) realizan actividades con el uso de las TIC y los docentes participan activamente en ellas, y la interacción es fluida entre los asistentes a la reunión. En cambio, en las CAP donde los docentes tienen dificultades con el uso de las TIC (casos 3 y 4) puede limitar las actividades con uso de la tecnología, como la creación y distribución de participantes en salas individuales, completar formularios en línea o escribir en pizarras interactivas; su participación se restringe a encender el micrófono para dar una respuesta concisa. Esta situación recorta aún más la participación espontánea y activa de los docentes porque suma una dificultad adicional a las características del comportamiento de los sujetos.

#### 5.1.4 Sobre la dimensión interpersonal en la CAP

**Tabla 26**

*Resumen de las características de las relaciones interpersonales entre los docentes de los cuatro casos de estudio*

Dimensiones	Categorías emergentes	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Dimensión interpersonal	Dinámica grupal	Dinámica de inicio - romper el hielo	Ritual religioso de inicio	Dinámica de inicio de integración	Sin dinámica de inicio
	Diálogo	Fluido entre todos los participantes	Fluido entre todos los participantes	Pausado y puntual en las actividades	

	Estímulos	Felicitaciones a los docentes al finalizar sus intervenciones y por su asistencia a la CAP
--	-----------	--

Nota. La Tabla 26 muestra las características en las relaciones interpersonales entre los docentes en la Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados.

La Tabla 26 muestra que la participación de los docentes en la CAP también está influenciada directamente por la dimensión interpersonal, que es impulsada o limitada por el liderazgo directivo.

En las CAP donde los directivos propician el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones interpersonales (casos 1 y 2) a través de dinámicas para romper el hielo en la comunicación o a través de rituales propios del equipo pedagógico de la escuela, con estímulos verbales a lo largo de toda la reunión, se fortalece el diálogo fluido entre los participantes y se va construyendo el sentido de pertenencia de la comunidad. Sin embargo, en un caso, a pesar de dedicar tiempo al inicio de la CAP a este tipo de actividades de interacción entre los participantes, el diálogo entre los docentes es pausado, conciso y puntual (caso 3). Este mismo efecto se observa en la participación de los docentes en la CAP que no realiza esta dinámica de inicio de reuniones (caso 4). En este sentido, es importante observar la relación que se establece entre el tipo de liderazgo del directivo y la manera de dirigir la CAP. En la dirección de la reunión, incluso influye de manera positiva el tono de voz, la comunicación serena y tranquila a lo largo de las diferentes actividades (casos 1 y 2).

Ante el liderazgo protagónico y técnico (casos 3 y 4) se reproduce la dinámica de un taller o capacitación donde los docentes tienen una participación concisa y dirigida. En esta situación, los docentes se posicionan de manera pasiva y están a la espera de las

indicaciones o aprendizajes dirigidos por los directivos. En las intervenciones, los docentes tienen una comunicación directa que acompañada de la identificación de las fallas en el desempeño profesional no favorecen la participación voluntaria de los docentes en la CAP.

Finalmente, en los hallazgos de los cuatro casos de estudio, la participación de los docentes en la CAP está directamente influenciada por la calidad de las relaciones interpersonales creadas entre ellos antes del inicio del trabajo en la CAP, que favorecían los encuentros informales en la escuela y reforzaban la comunicación fluida en las reuniones. Esta situación cambió durante los años 2020 y 2021 con la educación remota, en la que los docentes se comunican exclusivamente a través de medios virtuales. El contexto virtual ha limitado el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los docentes y los líderes fuera del espacio de la CAP.

### 5.1.5 Sobre la dimensión emocional en la CAP

**Tabla 27**

*Resumen de las características de la dimensión emocional de los docentes en los cuatro casos de estudio*

Dimensiones	Categorías emergentes	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Dimensión emocional	Reconocimiento	Se resalta la labor docente en el tema tratado			
	Seguridad	Se retroalimenta al docente en su intervención		Se resuelven problemas de la estrategia Aprendo en Casa	
	Apoyo emocional	El docente expresa libremente sus dificultades		Tranquilidad al contar con la explicación de la actividad en el aula	

Nota: La Tabla 27 muestra las características de la dimensión emocional de los docentes en la CAP en los cuatro casos

En el contexto de la educación remota y la realización de la CAP de manera virtual, la dimensión emocional de la CAP constituye la pieza del engranaje que fomenta la participación activa de los docentes y hace fluir el diálogo en las reuniones, como se muestra en la Tabla 27.

Los directivos que durante la reunión hacen un reconocimiento a la labor docente (casos 1 y 2) en la CAP y al trabajo pedagógico que realizan en el aula motiva a los docentes a participar activamente en las reuniones. Esa motivación es sostenida porque los docentes, por una parte, son retroalimentados al finalizar sus intervenciones y eso genera confianza en ellos y los anima a seguir participando. Por otro lado, el clima de confianza les permite expresar libremente sus dificultades y encontrar apoyo en sus colegas y directivos.

El contexto de reconocimiento y seguridad permite que los docentes expresen libremente sus dificultades al aplicar nuevas estrategias, al manifestar que no conocen la estrategia que les permita solucionar un problema pedagógico del aula y cuestionan su propia práctica pedagógica, así como al analizar el trabajo de sus pares y reconocer los aportes a su labor. El docente siente el apoyo pedagógico de su comunidad a la que llama “mi CAP” (Caso 1), que se traduce también en un apoyo emocional al sentirse escuchado por los integrantes de la CAP y al encontrar solución a un problema que no es solo suyo, sino que es reconocido como una problemática de la escuela. El sentimiento de soledad en la práctica profesional cede ante el sentimiento de apoyo y de pertenencia a una comunidad que sostiene y atiende los problemas de manera institucional.

De manera especial, la dimensión emocional de la CAP es reconocida por los docentes porque se enfoca en la atención a las necesidades de los docentes para atender el aula en el contexto de la escuela. Por ejemplo, el hecho de realizar actividades centradas

en la comprensión y aplicación del programa Aprendo en Casa (casos 3 y 4), como hacer la programación establecida o explorar el sitio web de este programa. Estas actividades de la CAP aportan a los docentes seguridad en el trabajo que deben realizar en el aula. Tener claridad en su práctica pedagógica refuerza la autoestima de los docentes y aporta solidez a sus intervenciones al adaptar las directivas del programa para sus estudiantes. En ese aprendizaje utilitario que se desarrolla en la CAP, los docentes se sienten acompañados y guiados. El apoyo emocional se traduce en la tranquilidad que sienten los asistentes de la CAP al contar con herramientas concretas para su desempeño profesional.

## **5.2 Aporte de la CAP al desarrollo profesional de los docentes a través de la práctica reflexiva**

En el presente análisis transversal, el segundo punto corresponde al objetivo dos de esta investigación y se analiza mediante las dimensiones pedagógica y reflexiva de la CAP sobre la base de matrices comparativas de los cuatro casos. Como cierre del objetivo uno y dos de esta investigación, se presenta un resumen basado en las características genéricas de la CAP definidas por Stoll et al. (2006).

## 5.2.1 Sobre la dimensión pedagógica en la CAP

**Tabla 28**

*Resumen de las características de la dimensión pedagógica en la CAP en los cuatro casos de estudio*

Dimensión pedagógica	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Enfoque del aprendizaje	Analizar la práctica pedagógica del docente			
	Aprendizaje de una estrategia y fortalecimiento de la formación inicial		Aprendizaje de una estrategia y aprendizaje utilitario: aplicación del programa Aprendo en Casa	
Estrategia de aprendizaje	Datos del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	Datos de los resultados de la prueba ECE en comprensión lectora	Datos del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	
	Uso de fuentes bibliográficas a cargo de los directivos y como marco teórico de la estrategia que se va a trabajar			
	Uso de evidencias de aprendizaje presentadas por los propios docentes	Aprende haciendo en el modelado de estrategias y uso de evidencias de aprendizaje presentadas por los propios docentes	Uso de evidencias de aprendizaje anónimas y presentadas por los directivos	
Rol del directivo	Rol pedagógico motivacional y de guía		Rol pedagógico protagónico y técnico	
Rol de los docentes	Actores en la reunión con presentación y análisis de las evidencias de aprendizaje		Participantes con roles asignados e intervenciones guiadas	
Postura frente a los aprendizajes	Sentido de responsabilidad por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes		Cumplir con su labor	Responsabilizar a terceros
Aprendizaje entre pares	Docente como referente de aprendizaje		Participación con roles asignados	Grupos de trabajo en equipo
Ventaja e importancia	Aprender nuevas estrategias y pasar de la teoría a la práctica		Cumplir con la enseñanza y atender el aula	

Nota. La Tabla 28 muestra las principales características de la dimensión pedagógica en la CAP en los cuatro casos.

Como se aprecia en la Tabla 28, los hallazgos reportados del análisis cualitativo sobre la dimensión pedagógica con relación al aporte de la CAP al desarrollo profesional de docentes prácticos reflexivos son positivos.

En los casos estudiados, el enfoque del aprendizaje en la CAP se centra en analizar su práctica pedagógica y aprender una nueva estrategia que le permita al docente aportar mejoras en su desempeño profesional y sobre todo atender de manera directa las dificultades en los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, los docentes analizan las evidencias de su trabajo en el aula y reconocen la falta de conocimiento sobre la estrategia presentada y muestran predisposición y actitud positiva para aprender. De esa manera, se crea un vínculo entre su formación inicial y la formación continua en la CAP. Sin embargo, también la CAP se enfoca en el aprendizaje utilitario (casos 3 y 4) que permita a los docentes cumplir con la atención inmediata del aula, en este caso, la aplicación del programa de educación remota Aprendo en Casa. Como se ha visto en la dimensión participativa y emocional, el enfoque de aprendizaje utilitario cumple un rol importante para los docentes porque les da seguridad para trabajar en el nuevo contexto de educación remota.

Al respecto, al inicio de la educación remota, también las otras CAP (casos 1 y 2) analizaron y compartieron el trabajo necesario para aplicar el programa en educación remota. Sin embargo, esa situación fue superada rápidamente al cabo de las tres primeras semanas y la CAP pudo pasar a enfocarse en el fortalecimiento docente mediante la práctica reflexiva. Como se ha visto en la dimensión organizacional, los docentes de estas escuelas (casos 1 y 2) contaban con recursos favorables para su aprendizaje en la CAP, como el manejo adecuado de las TICS y una tradición de reuniones informales y formales en la escuela antes de la educación remota.

Sobre la estrategia de aprendizaje, en los cuatro casos, la CAP partió de la base del reporte y análisis de los datos, con lo que se dejó de lado las suposiciones sobre los aprendizajes y las necesidades de formación docente. La data fue sistematizada y presentada por los directivos a partir del monitoreo de la práctica pedagógica (casos 1, 2 y 3) o los resultados obtenidos en la prueba ECE (caso 2). En los cuatro casos, esa información estadística es una actividad que se desarrolla al inicio de la CAP con la guía de preguntas formuladas por los directivos y los docentes pueden analizar los datos y relacionarlos con su práctica pedagógica. Ese análisis pasa por un cuestionamiento del trabajo en el aula y un autodiagnóstico que incide en la identificación de las necesidades de aprendizaje de los docentes para superar los resultados obtenidos y se asume la responsabilidad colectiva de la situación. Sin embargo, también se presentó en un caso la situación de atribuir los resultados obtenidos (caso 4) a la falta de trabajo de los estudiantes o de apoyo de los padres de familia.

A partir del análisis de datos, en los cuatro casos, los directivos presentan el tema que se va a tratar en la CAP y se inicia con una exposición del marco teórico que sustenta la estrategia que se va a presentar para el análisis. Resulta interesante observar el uso de fuentes bibliográficas o autores para explicar la estrategia que se va a aprender en la CAP, así como el modelado de las estrategias (caso 2).

En todos los casos, los docentes manifestaron que era positivo conocer nuevos autores e incluso reconocieron no conocer el marco teórico presentado en la CAP. Los docentes prestan especial atención y valoran la presentación de los nuevos autores, porque son temas de interés para ellos y están directamente ligados a su quehacer cotidiano en el

aula como la manera de retroalimentar a los estudiantes (casos 1, 3 y 4) o aplicar estrategias para mejorar la comprensión escrita (caso 2). Estos aprendizajes son de aplicación inmediata en el aula.

La actividad central de la CAP, en los cuatro casos estudiados, es el uso de evidencias de aprendizaje. Estas evidencias, en algunos casos, las presentan los docentes directamente (casos 1 y 2) y en otros son seleccionadas por los directivos (casos 3 y 4). No obstante, en todos los casos, la parte central de la reunión se concentra en el aprendizaje pedagógico al compartir la experiencia del docente en el aula, cuyas intervenciones se enlazan con referencias directas a su práctica pedagógica. Se puede afirmar que las intervenciones de los docentes en la CAP son contextualizadas a su quehacer docente del aula, lo que favorece la atención inmediata de las dificultades y constituye para los docentes una ventaja competitiva asistir a la CAP. Sin embargo, en la participación activa de los docentes se presentan diferencias importantes entre la participación más espontánea (casos 1 y 2) y la participación guiada por los directivos (casos 3 y 4).

El rol pedagógico protagónico y técnico del directivo tuvo un papel decisivo en la logística para el desarrollo de la CAP. Este liderazgo se enfocó en superar barreras tecnológicas. En una escuela, el director logró organizar con apoyo de la UGEL (caso 3) una capacitación en el uso de la computadora y en la navegación en sitios de la red, como la plataforma del Minedu Aprendo en Casa web. En otro ejemplo de liderazgo técnico directivo, los docentes fueron incentivados a adquirir una computadora personal y contaron con el apoyo de la directora (caso 4) para aprender a navegar en la plataforma

de educación remota, comprender la estrategia y usar los recursos disponibles en su trabajo en el aula.

Sumado a esta problemática técnica, los directivos también se enfrentaron a la diversidad de docentes en cuanto al origen de su formación inicial. Se observó que los docentes provenían en algunos casos de especialidades diferentes de la educación primaria (caso 3) o recién habían sido designados a estas escuelas por traslado de la escuela rural (caso 4) o de otra escuela de zona urbana (casos 1 y 2). El liderazgo pedagógico permitió a los directivos identificar en el grupo de docentes las brechas de su formación inicial y optaron por las estrategias de aprendizaje que se necesitaban de manera inmediata para atender el aula. En este contexto de la escuela, se explica la decisión tomada por los directivos para optar por el enfoque orientado al aprendizaje utilitario y la retroalimentación a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la postura de los docentes frente a los aprendizajes, en los cuatro casos se relaciona con el tipo de participación que ellos mantienen en la CAP. El liderazgo pedagógico motivacional (casos 1 y 2) favorece asumir responsabilidades por parte de los docentes. Ellos identifican las situaciones problemáticas en su ejercicio profesional, se sienten responsables de los aprendizajes de sus estudiantes y su participación en las reuniones está motivada por las mejoras que logran en su práctica pedagógica en beneficio de sus estudiantes y de ellos mismos. En cambio, ante los liderazgos técnicos (caso 3 y 4), los docentes optan por cumplir su labor en el aula de acuerdo con los requerimientos del director e incluso hay docentes que atribuyen a terceros la responsabilidad de asegurar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al desarrollo profesional, los docentes reconocen el aporte de la CAP para su desempeño en el aula y en su formación. Entre las ventajas resaltadas están el aprendizaje de estrategias que no conocían y lograr pasar de la teoría a la práctica y comprobarlo en el análisis de las evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes. De manera diferente, que corresponde a las necesidades de aprendizaje de los docentes, también se reconoce que la CAP los ayuda a cumplir con su labor de enseñar y de atender el aula y les proporciona los elementos necesarios para trabajar en la educación remota. También reconocen que la CAP logró invitar a docentes de otra especialidad (caso 2) para aportar a la estrategia que se trabajaba. Esta dinámica instala y refuerza en la CAP la idea del aprendizaje entre pares.



## 5.2.2 Sobre la dimensión reflexiva en la CAP

**Tabla 29**

*La dimensión reflexiva en la CAP*

Dimensión reflexiva	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
Tipos de reflexión en la CAP	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión individual</li> <li>2. Reflexión individual guiada</li> <li>3. Reflexión colaborativa</li> <li>4. Reflexión colaborativa para la acción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión individual</li> <li>2. Reflexión en el modelado de las estrategias</li> <li>3. Reflexión colaborativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión individual</li> <li>2. Reflexión colaborativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión individual</li> <li>2. Reflexión colaborativa</li> </ol>
Estrategia de reflexión en la CAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionamiento de la práctica</li> <li>• Autorreflexión - diagnóstico</li> <li>• Preguntas y repreguntas reflexivas acompañadas de otros tipos de preguntas, como verificación de información.</li> </ul>			
Momentos de reflexión individual en la CAP	Durante la actividad de análisis de evidencias por parte del docente para su exposición en la CAP	Durante la actividad de recolección de saberes previos, de análisis de evidencias y de modelado de estrategias	Durante el análisis de datos del monitoreo de la práctica pedagógica	
Momentos de reflexión colaborativa en la CAP	Durante la actividad de análisis de las evidencias y la actividad de presentación del marco teórico de la estrategia o temática de la CAP			
Práctica reflexiva generativa	Generación de cambios en la práctica pedagógica mediante la aplicación de una nueva estrategia de enseñanza.		Generación de cambios en la práctica pedagógica mediante mejoras en la aplicación de los recursos del Minedu en la educación remota	

Nota. La Tabla 29 muestra las características genéricas de una Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados.

La Tabla 29 muestra la dimensión reflexiva de la CAP y se observa que en los cuatro casos se realizan actividades para desarrollar la práctica reflexiva y los docentes se encuentran inmersos en dinámicas para la autorreflexión, la reflexión individual y la reflexión colaborativa. En los cuatro casos, los tipos de reflexión predominantes son la individual y colaborativa en la CAP como resultado de las actividades organizadas a lo

largo de la reunión. Esas actividades reflexivas se alinean con las actividades de la CAP, por ejemplo, en la CAP cuya actividad es el modelado de estrategias (caso 2) se identifica que también se realizan preguntas que invitan a cuestionar el aprendizaje. De igual manera, en la CAP que enfatiza las actividades para pasar de la teoría a la práctica (caso 1).

Si bien no se ha identificado una ruta metodológica estándar para desarrollar la reflexión de los docentes en la CAP, sí se ha observado diferentes momentos dedicados a la reflexión a través de actividades como el análisis de datos, el análisis de evidencias de aprendizaje o durante la presentación del marco teórico de una estrategia metodológica son diferentes maneras de andamiaje para abordar la desprivatización de la práctica pedagógica del docente. Se observa que la dimensión pedagógica se encuentra ligada directamente a la dimensión reflexiva de la CAP y una estrategia recurrente en los cuatro casos para desarrollar la reflexión es el cuestionamiento que el docente hace sobre su propia práctica a través del análisis de datos o de las evidencias de aprendizajes de sus estudiantes. Ese cuestionamiento es una práctica recurrente en las CAP y se convierte en un diagnóstico que permite al docente una autorreflexión sobre su actividad en el aula.

Esta autorreflexión es guiada por los directivos, quienes en los cuatro casos usan la estrategia de hacer preguntas y repreguntas reflexivas que dan al docente la posibilidad de autorreflexionar y construir su propia reflexión a medida que va encontrando las respuestas. Esa construcción de la práctica reflexiva se profundiza en el análisis individual del docente (caso 1) y en actividades, como el análisis de evidencias de aprendizaje y la presentación de la temática de la CAP en la que los docentes reflexionan

de manera colaborativa. Importante precisar que el nivel de reflexión que se observa en estas actividades es técnico y no se logra llegar a un nivel crítico de reflexión.

En los hallazgos de los cuatro casos, se ha observado que la estrategia de preguntas reflexivas ha sido integrada por los docentes en su práctica pedagógica. Se ha constatado la transmisión, integración y creación de un hábito para guiar la reflexión de los docentes en la CAP, quienes a su vez lo replican con sus estudiantes en el aula y esto se observó en la retroalimentación a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, la reflexión colaborativa tiene una importante relevancia en la CAP porque los docentes, al haber participado en formaciones continuas de corte tradicional, no tuvieron muchas oportunidades de participar activamente para dar su opinión o reflexionar sobre los temas expuestos y por lo tanto al encontrarse en una reunión colaborativa no fluyen de manera natural y espontánea la participación ni la reflexión. Por tanto, las intervenciones fluidas de los docentes en las reuniones para completar información o mostrar un desacuerdo y justificar su respuesta acompañadas de la retroalimentación de los directivos, tanto como las intervenciones guiadas por los directivos y los trabajos en grupo ayudan a construir de manera colaborativa la reflexión individual en el docente.

La práctica reflexiva generativa se presenta gracias a la reflexión individual y colaborativa desarrollada en la CAP. Los docentes señalan que han generado cambios en su práctica pedagógica, ya sea mediante la aplicación de una nueva estrategia de enseñanza (casos 1 y 2) o a través de mejoras en la aplicación de los recursos del Minedu en la educación remota (casos 3 y 4). En los cuatro casos, los docentes declararon la

aplicación inmediata de cambios en su práctica pedagógica, luego de asistir a la CAP. Esa inmediatez y utilidad de la reflexión en las reuniones aportó a construir el sentido de una participación en la CAP.

Finalmente, en los cuatro casos estudiados, la práctica reflexiva en la CAP es contextualizada, se posiciona respecto a los procesos de enseñanza y su aplicación práctica en el aula, lo que constituye para los docentes el fortalecimiento de su desempeño profesional. En ese contexto, es valioso resaltar que los docentes de las cuatro CAP se encuentran inmersos en un proceso evolutivo de su capacidad de reflexión (Van Manen, 1997), que se integra a su desarrollo profesional docente en la escuela. Así, se observa a los docentes cuya reflexión es técnica y asociada al aprendizaje utilitario, que los ayuda a dominar una estrategia de enseñanza (casos 3 y 4), mientras que en otros momentos de la CAP, en los cuatro casos, los docentes se posicionan en una reflexión práctica en la que analizan la estrategia metodológica más adecuada para su enseñanza en función de los resultados de aprendizajes de sus estudiantes con el objetivo de cumplir la normativa del Minedu sobre la educación remota.

Asimismo, es importante resaltar que los directivos, a partir de su liderazgo pedagógico, han introducido la práctica reflexiva en las reuniones colegiadas en la escuela y en el vocabulario pedagógico de los participantes de la CAP, aun cuando esta práctica no ha formado parte de su formación continua ni de su formación inicial.

### 5.3 Resumen de las características genéricas de la comunidad de aprendizaje profesional

**Tabla 30**

*Características generales de la comunidad de aprendizaje profesional*

Características generales de las CAP	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	Caso 4 CAP Pucallpa
1. Visión y valores compartidos	Lograr mejoras en los aprendizajes		Fortalecer la formación docente	
2. Responsabilidad por los aprendizajes	Responsabilidad de los docentes		Responsabilidad compartida entre docentes y autoridades	Responsabilidad de los padres y autoridades
3. Diálogo reflexivo-práctica reflexiva	Participación activa con confianza e interacción entre pares en el diálogo reflexivo		Participación dirigida con interacción puntual entre pares en el diálogo reflexivo	Participación dirigida e interacción entre pares con enfoque evaluativo en el diálogo reflexivo
4. Aprendizaje colaborativo	Fortalecimiento docente en el aprendizaje entre pares		Fortalecimiento docente en el aprendizaje guiado por el directivo	
5. Trabajo en red de apoyo con profesionales externos	Apoyo de la ATGE de la DIF Minedu			Apoyo de la ATGE de la DIF Minedu y la UGEL local

Nota. La Tabla 30 muestra las características genéricas según la clasificación de Stoll et al. (2006) de una Comunidad de Aprendizaje Profesional en los cuatro casos estudiados.

Al haber presentado las dimensiones de la CAP en los cuatro casos, la Tabla 30 muestra a manera de resumen las características generales de una CAP según la clasificación realizada por Stoll et al., (2006), que en adelante es tomada por otros autores. Las cinco características permiten definir una CAP en la escuela indistintamente del nivel o grado de cada una de las dimensiones que pueden encontrarse en construcción o desarrolladas e institucionalizadas en la escuela. Las dimensiones y características de la CAP se comprenden de manera sistémica y holística, y lo principal es la interacción de los docentes que en ella participan para aprender, reflexionar sobre la práctica pedagógica

y aportar cambios en sus prácticas pedagógicas que fortalezcan su desarrollo profesional y mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

La primera característica se refiere a la visión y los valores compartidos en la CAP. Así tenemos que en los cuatro casos estudiados la CAP ha establecido un rumbo, una dirección en las reuniones hacia los objetivos comunes que se han planteado los docentes y directivos. Esos objetivos son institucionales y responden a las necesidades de formación de los docentes y de aprendizaje de los estudiantes a partir de los datos de cada escuela. Las CAP enfocadas en el aprendizaje de nuevas estrategias y en el aprendizaje utilitario a través de las sesiones han construido una visión que les posibilita introducir mejoras pedagógicas en los aprendizajes tanto de los docentes como de los estudiantes.

La visión está acompañada de valores que comparten todos los miembros de la CAP en cada reunión y de los compromisos que asumen al final, referidos a hacer cambios en sus prácticas pedagógicas y verificar el fruto de ese trabajo a través del análisis de las evidencias de aprendizajes de los estudiantes.

En la segunda característica de la CAP sobre la responsabilidad de los aprendizajes, se observa una correlación con la visión establecida por los sujetos asistentes a las reuniones. Los docentes identifican una responsabilidad directa (casos 1 y 2) de su parte y el liderazgo pedagógico y motivacional favorece esa postura de los docentes, pues los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes son tomados como oportunidades de aprendizaje que aportan mejoras a su práctica pedagógica y complementan su formación inicial. También se observa que la responsabilidad por los aprendizajes es compartida entre los docentes y las autoridades (casos 3 y 4), a quienes delegan la responsabilidad de las dificultades en la aplicación de los programas del Minedu y también se responsabiliza a los padres de familia por no brindar el suficiente

apoyo a sus hijos, lo que dificulta el trabajo del docente (caso 4). Esa postura se asocia a las características de su participación en la CAP, donde los docentes optan, como un mecanismo de defensa ante sus propias dificultades, delegar la responsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes a los directivos y padres de familia.

Sobre el diálogo reflexivo y la práctica reflexiva en los cuatro casos, la CAP desarrolla actividades que propician la reflexión de los docentes y tiene como estrategia principal el análisis de evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes se encuentran en permanente cuestionamiento de su práctica pedagógica y para ello cuentan con la orientación de los directivos, que formulan preguntas reflexivas que guían la reflexión entre los docentes. Incluso en las CAP donde se presenta una participación dirigida de los docentes (casos 3 y 4) también se fomenta el diálogo reflexivo entre los docentes a través de diferentes intervenciones guiadas por preguntas reflexivas aunque con un matiz de evaluación en la práctica reflexiva (caso 4). En los cuatro casos, los docentes se encuentran en una fase de evolución de la reflexión técnica a la reflexión práctica, que les permite incorporar cambios directos en su práctica de enseñanza.

En cuanto al aprendizaje colaborativo en la CAP, en los cuatro casos se presenta la dimensión pedagógica de las reuniones con el objetivo de fortalecer el desempeño docente. En las CAP con participación activa de los docentes, se observa el aprendizaje entre pares (casos 1 y 2) y se reconoce a los docentes participantes que comparten sus experiencias en el aula, como referentes de aprendizaje para los otros docentes que asisten a la reunión. Compartir la experiencia del aula, explicar la resolución de problemas enfrentados o sugerir ideas para atenderlos es muy valorado por los docentes, quienes se identifican pues experimentan las situaciones expuestas por el colega.

La quinta y última característica de una CAP es el trabajo en red con el apoyo de profesionales externos. En los cuatro casos, los directivos tuvieron el apoyo de la ATGE de la DIF - Minedu, lo que fortaleció su liderazgo pedagógico para el desarrollo de las CAP en sus escuelas. En un caso particular, se contó con apoyo de la UGEL local para atender la problemática del dominio de las TIC (caso 3).

Si bien es cierto que las cinco características definidas por Stoll et al. (2006) están presentes en los cuatro casos estudiados, es importante resaltar que en esta investigación no se ha medido el grado de desarrollo de cada dimensión, que en conjunto consolidan a la CAP de una escuela. De las observaciones realizadas, así como del análisis transversal, se desprenden similitudes que favorecen la identificación de la CAP, pero también es importante prestar atención a las diferencias y particularidades de cada caso. Al respecto, se podría decir que en dos casos las reuniones observadas se encuentran en un proceso de migración del formato de taller o capacitación hacia una CAP (casos 3 y 4). Esa transición también muestra las dificultades y limitaciones del liderazgo pedagógico de los directivos de las escuelas (casos 3 y 4) para profundizar en cada una de las dimensiones de la CAP a favor del desarrollo docente.

Aunado a esa situación, es importante considerar la transición, lograda en algunos casos, entre el docente pasivo formado en capacitaciones donde el aprendizaje se presentó de modo vertical (casos 3 y 4) y el docente que asume el empoderamiento de su propio aprendizaje entre pares en su centro de trabajo (casos 1 y 2). La CAP representa para los directivos y docentes conocer un nuevo esquema de aprendizaje en la escuela diferente de las formaciones tradicionales propuestas por las autoridades del sector educación. En ese sentido, el apoyo de la ATGE ha favorecido en estas cuatro escuelas la innovación en

la formación docente continua, pues la estrategia de la CAP es también la propuesta oficial del Minedu.

#### 5.4 Análisis de la percepción de los docentes de una CAP respecto a cómo aporta a su DPD a través de la práctica reflexiva.

En el presente análisis transversal, el tercer punto corresponde al objetivo tres de esta investigación y se analiza mediante las percepciones de los docentes respecto a la práctica pedagógica en la CAP sobre la base de matrices comparativas de los cuatro casos.

**Tabla 31**

*Percepción de los docentes de una CAP respecto a la práctica reflexiva*

Percepciones sobre la práctica reflexiva	Caso 1 CAP Trujillo	Caso 2 CAP Sullana	Caso 3 CAP Cusco	CASO 4 CAP Pucallpa
Reflexión en la práctica	Reorienta su secuencia didáctica ante la pregunta disruptiva del estudiante o la autocuestionamiento			
Reflexión sobre la práctica	Al culminar la sesión de aprendizaje, después de la clase y durante la revisión de las evidencias de aprendizaje			
Definición de la práctica reflexiva	Diferentes conceptos: 1. Planificar su sesión de aprendizaje 2. Identificar necesidades de mejora 3. Ser conscientes de su práctica 4. Medir sus logros		Diferentes conceptos: 1. Identificar necesidades de mejora 2. Ser conscientes de su práctica 3. Medir sus logros	Diferentes conceptos: 1. Identificar necesidades de mejora 2. Medir sus logros 3. Evaluar su desempeño docente
Integración de la dinámica de reflexión de la CAP en la práctica pedagógica	Técnica de preguntas y repreguntas para guiar la reflexión en el estudiante			
Ventajas de la reflexión	Aporte mediante cambios en las prácticas pedagógicas y mejor atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes			

Nota. La Tabla 31 muestra las Percepción de los docentes en relación a la práctica reflexiva en la CAP en los cuatro casos.

Los hallazgos reportados del análisis cualitativo sobre las percepciones de los docentes en relación con la práctica reflexiva muestran que en los cuatro casos se reconoce a la CAP como el espacio formal en la escuela donde los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Sin embargo, en cada caso, este espacio de reflexión tiene características propias de cada comunidad de docentes. En lo referente a la dimensión organizacional, en el desarrollo de la CAP, cada caso tiene un espacio reservado para la reflexión de los docentes con el nombre de bloque o secuencia en la organización de la reunión. En la dimensión reflexiva, hay una tendencia en cuanto a los momentos destinados por el docente para la reflexión. Así tenemos que la reflexión en la práctica, durante la acción con los estudiantes no es común en los docentes, pues este tipo de reflexión solo fue declarado por un docente con varios años de experiencia (caso 1) y en los cuatro casos de estudio fue una actividad reflexiva personal aislada. Como se ha visto en las dimensiones organizacional, participativa y pedagógica, la CAP se desarrolla, en los cuatro casos, en escuelas focalizadas por sus bajos resultados en las evaluaciones ECE 2018 aplicadas a los estudiantes. También se presentan las dificultades en el dominio de conocimientos pedagógicos y técnicos por parte de los docentes. Se puede entender, entonces, que la reflexión en la práctica no sea una actitud habitual.

Frente a esta realidad, la reflexión sobre la práctica se impone en los cuatro casos estudiados. Es una actividad reflexiva que el docente realiza al concluir la sesión de aprendizaje, después de la clase y durante la revisión de las evidencias de aprendizaje. Es en este espacio personal que puede analizar su práctica pedagógica y al ser compartida en la CAP, de manera personal (casos 1 y 2) o indirecta (casos 3 y 4), se cuenta con el apoyo

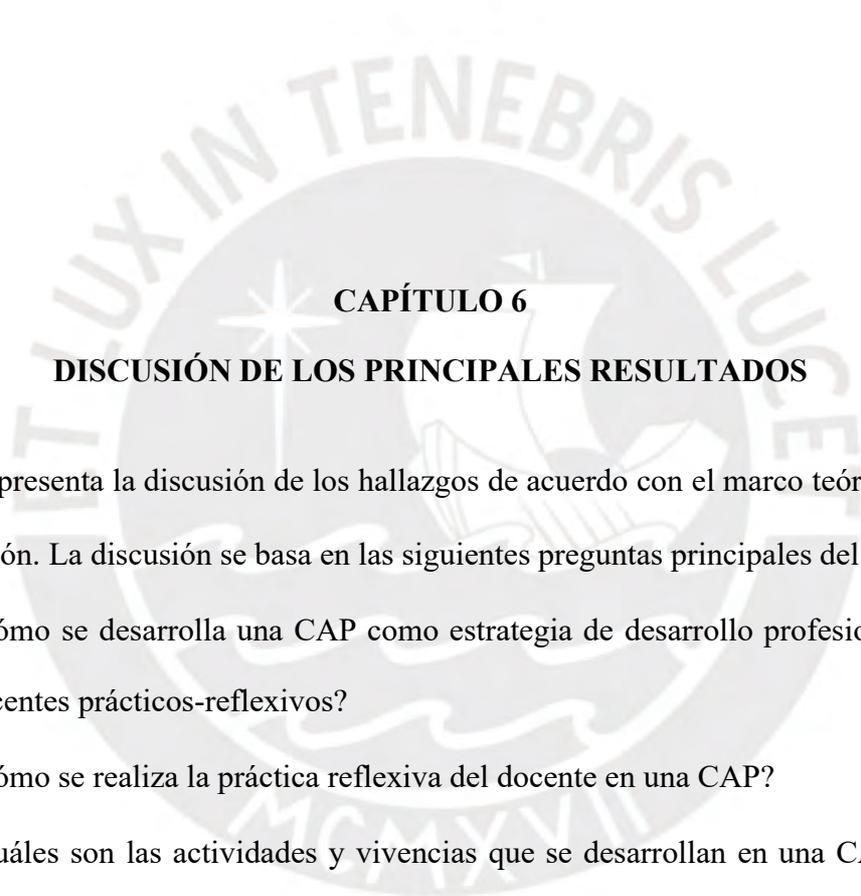
de los otros docentes para fortalecer el análisis personal inicial. De igual manera, el docente recibe retroalimentación del directivo y de sus pares ante su reflexión sobre la práctica y en cada sesión se incrementa este proceso de aprendizaje reflexivo.

Este proceso de reflexión sobre la práctica en la CAP influye en la percepción de los docentes sobre lo que significa reflexionar para ellos. Al respecto, los hallazgos muestran que no existe un único término que defina la práctica reflexiva para los docentes y esa definición está asociada al desempeño en el aula. Así encontramos que se define la practica reflexiva como planificar la sesión de aprendizaje (casos 1 y 2) en las CAP, donde los docentes están inmersos en la aplicación de nuevas estrategias, mientras que en todos los casos, las definiciones recurrentes son identificar necesidades de aprendizaje y medir los logros de su práctica reflexiva. En las CAP donde los docentes mantienen una postura de responsabilidad frente a los aprendizajes de sus estudiantes (casos 1, 2 y 3) definen la práctica reflexiva como ser conscientes de su práctica pedagógica en el aula y se basan en las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera, la CAP enfocada en la evaluación del desempeño docente (caso 4) define la práctica reflexiva a partir de la evaluación del desempeño del docente en al aula. Existe una relación directa entre la percepción del docente y las actividades que realiza en la CAP.

Como resultado de las actividades que propician la reflexión en la CAP, los docentes reconocen en sus prácticas pedagógicas el efecto positivo de la estrategia de hacer preguntas y repreguntas para guiar la reflexión en sus estudiantes, de la misma manera como ellos las usan en la CAP. Se observa que esta actividad es un hábito en la CAP y, por consiguiente, los docentes la han integrado a su enseñanza.

Finalmente, la importancia y aporte de la práctica reflexiva en la CAP, para los docentes de los cuatro casos, se encuentra en los cambios que logran hacer en sus prácticas pedagógicas de manera inmediata y contextualizada para lograr efectividad en el aula. La CAP atiende las necesidades que surgen en el cotidiano quehacer del docente y se refleja en los datos que ellos analizan. Se percibe de manera muy positiva la inmediatez de la atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que implica resolver los problemas de la práctica pedagógica que enfrentan los docentes en su quehacer diario y se vieron incrementados por las dificultades técnicas y la aplicación del nuevo programa educativo del Minedu durante la educación remota.





## **CAPÍTULO 6**

### **DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS**

Se presenta la discusión de los hallazgos de acuerdo con el marco teórico de esta investigación. La discusión se basa en las siguientes preguntas principales del estudio:

- ¿Cómo se desarrolla una CAP como estrategia de desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos?
- ¿Cómo se realiza la práctica reflexiva del docente en una CAP?
- ¿Cuáles son las actividades y vivencias que se desarrollan en una CAP para el desarrollo profesional docente?
- ¿Qué percepción tienen los docentes de su participación e implicación en una CAP respecto a la práctica reflexiva y a su desarrollo profesional docente?

La discusión está organizada en seis ideas centrales que buscan responder las preguntas planteadas y sintetizar los temas de la investigación, como son la organización

de la CAP, las prácticas pedagógicas, la desprivatización de la práctica, el andamiaje para la reflexión, la centralidad del directivo y la CAP como puente en el desarrollo profesional docente.

### **6.1 La organización de la CAP: de la normativa a la sostenibilidad**

La normativa del MINEDU y el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) fomentan el desarrollo de una CAP en las instituciones educativas con énfasis en el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes. Dentro de este marco normativo, la investigación realizada evidencia que las escuelas desarrollan la CAP como parte del programa de asistencia técnica a directivos, dirigido por la DIF-MINEDU. Dado que la normativa es anterior al programa citado, el surgimiento de la CAP en las escuelas no se produjo como resultado de una necesidad identificada por los directivos o los docentes para atender las dificultades que atravesaban.

En cuanto a la organización de la CAP, los docentes y directivos aceptan participar voluntariamente en las reuniones (Vangrieken *et al.*, 2017) porque las reconocen como un espacio formal, estructurado, con fines pedagógicos directamente conectados a los temas del aula y que contribuyen a su desarrollo profesional sin la distracción de temas administrativos o de otra índole (Vescio y Adams, 2015). Cada escuela usa una denominación propia para esas reuniones estructuradas, como CAP, CAP de letras o taller y lo medular de la estrategia no es la nomenclatura, sino la integración de los docentes y el reconocimiento de esta actividad como parte de su desarrollo profesional en la escuela (Bolívar, 2019; Bolam, 2008; Fayfant, 2017).

El elemento clave que marca la diferencia respecto a otras reuniones de formación docente en la escuela es el uso de las evidencias de los aprendizajes logrados por los estudiantes (Leclerc, 2012; Vescio *et al.*, 2008) y estas provienen de diferentes fuentes, cuya recopilación y sistematización está a cargo de los directivos (Jones y Thessin, 2015). A partir de la identificación de esos datos, los docentes y los directivos destierran las percepciones para dar paso a las evidencias concretas de los aprendizajes de sus estudiantes (Labelle y Jacquin, 2018) y las analizan con un enfoque profesional (Leclerc *et al.*, 2015) que les permite tomar decisiones informadas basadas en evidencias.

En este enfoque profesional, los datos identifican las necesidades de formación docente, que definen el tema central de la CAP. De esta manera, los contenidos de la formación están estrechamente vinculados con las dificultades que los docentes experimentan en el aula y, por consiguiente, con sus conocimientos y aprendizajes (Vangrieken *et al.*, 2017). Esta práctica sistematizada del uso de datos por parte de los directivos en la CAP es lo que Bolívar (2019), Domingo-Segovia *et al.* (2020), DuFour (2004), Leclerc (2012) y Krichesky y Murillo (2018) consideran como indicador de que las reuniones de desarrollo profesional docente en la escuela se encuentran en el proceso de instalación o consolidación de una comunidad de aprendizaje profesional.

Sin embargo, en la práctica de sistematización de datos por parte del directivo, surge la interrogante sobre el grado de confiabilidad de los datos usados y la capacidad para analizarlos. Respecto a la confiabilidad de datos, se cuenta con las evaluaciones censales y, aunque existan cuestionamientos sobre su aporte en el sistema educativo, para los efectos de la CAP lo importante es que los datos provienen de una evaluación estandarizada. Por lo tanto, los directivos y los docentes cuentan con una base de datos

confiable y elaborada de manera independiente. En contraposición, los datos sistematizados en la escuela y basados en informes de los docentes u observaciones en el aula por parte del directivo cuestionan la exactitud y confiabilidad de los mismos. La decisión sobre qué fuente de datos usar en la CAP recae directamente en el directivo. El punto medular seguirá siendo la experiencia y la reflexión para analizar los datos e identificar el tema en el que el docente necesita fortalecerse para responder a sus necesidades de aprendizaje y a la de sus estudiantes.

Otro aspecto significativo de esta organización estructurada de las reuniones pedagógicas radica en las condiciones para la sostenibilidad de la CAP. Al respecto, se identifican dos barreras institucionales en la escuela pública: la primera es la falta de asignación de horas dentro del horario docente para las reuniones formales de desarrollo profesional; la segunda es la designación de directivos en la escuela.

En cuanto a la asignación de horas para la formación docente, solo la secundaria cuenta con dos horas colegiadas semanales, mientras que en la primaria los docentes invierten su tiempo personal para ese fin. La organización de la CAP en primaria se asienta en la tradición de colaboración de los docentes en estas actividades pedagógicas y se espera que dediquen su tiempo libre y energías (Chen, 2020). Al respecto, coincido con Kinyota *et al.* (2019), quienes afirman que los directivos y docentes aportan su tiempo personal para desarrollar la CAP. Esta organización es aún precaria y susceptible de retroceder o cesar en cualquier momento, debido a que la asunción de nuevas responsabilidades por parte de los docentes les genera trabajo suplementario (Day, 2020) y consiguientemente más dedicación a la escuela (Anijovich y Capelletti, 2018).

Con respecto a la designación de directivos, la situación es precaria debido a que en muchas escuelas los directivos son docentes encargados de la dirección y en algunos casos retornan al aula al finalizar el periodo asignado; en otros casos, son reemplazados por un directivo nombrado. Estos cambios de directivos no permiten una gestión del conocimiento en la dirección de la CAP como experiencia adquirida y respecto al proyecto educativo de la escuela tampoco asegura la continuidad de la estrategia de desarrollo profesional docente ligada a la atención de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, la normativa declarativa del MINEDU, si bien fomenta el desarrollo de la CAP, no formaliza su implementación de manera institucional en las escuelas ni asegura las condiciones estructurales necesarias para su sostenibilidad ni su buen desempeño (Labelle y Jacquin, 2018). La organización administrativa de la escuela pública no considera la implementación de este tipo de estrategias y por lo tanto plantean dos problemas: el primero es la asignación de horas remuneradas para el trabajo colegiado de los docentes con diferentes estatus contractuales según el nivel educativo que atienden, lo que también se reportó en las escuelas de Malasia (Ismail *et al.*, 2020). El segundo, atañe a la rotación e inestabilidad del directivo en el cargo. La respuesta al primer problema, la asignación de tiempo de trabajo docente remunerado fuera del aula es doblemente importante. En primer lugar, porque es una condición del éxito de la CAP y de su permanencia en el tiempo (Stoll *et al.*, 2006), además, marca “la ventaja competitiva sostenible en el futuro” en cuanto al desarrollo profesional docente en el centro de trabajo (Kools *et al.*, 2020, p. 26), como lo muestra la experiencia de varias décadas en las escuelas de China (Chen, 2020). En segundo lugar, porque se refuerza la creencia en la escuela tradicional de que la misión y el trabajo docente se plasman únicamente frente a los estudiantes (Jones y Thessin, 2015), sin considerar otros espacios de desarrollo

profesional en el centro de trabajo (Domingo-Segovia *et al.*, 2020; Feyfant, 2017; Gibert, 2018; Robalino, 2020) en beneficio de los aprendizajes.

## **6.2 Las prácticas pedagógicas utilitarias y contextualizadas en la CAP**

La atención del día a día en el aula marca qué se aprende en la CAP. Los hallazgos mostraron que las CAP son una reunión estructurada en bloques o secuencias que reproducen una sesión de aprendizaje, que cada escuela ha encontrado la manera de desarrollar sus reuniones, así como su ruta metodológica (DuFour *et al.*, 2006; Ismail *et al.*, 2020) y que los docentes, en varios casos, los reproducen como modelo de aprendizaje con sus estudiantes en el aula (Hauge, 2019).

Lo fundamental de este aprendizaje en la CAP es su alto grado de conexión con la actividad cotidiana de los docentes en la escuela (Kaur y Debel, 2019; Postholm, 2018) y, por lo tanto, son actividades compartidas por todo el equipo de la escuela que participa en la CAP. Este tipo de aprendizaje es el elemento más valorado por los docentes, quienes confirman que los aprendizajes de la CAP tienen mayor sentido para ellos que otros espacios formativos en los que han participado anteriormente. Este sentido positivo de su participación en la CAP está ligado al aprendizaje contextualizado que mejora la práctica pedagógica. Es interesante observar que la inmediatez de los aprendizajes de la CAP se relaciona con la formación inicial del docente. En la contextualización de esta investigación, se mencionó que la ENDO 2018 muestra que los docentes tiene alta demanda de temas sobre planificación de los aprendizajes y metodologías para la enseñanza, por lo que la CAP, por un lado, materializa el espacio pedagógico estructurado

en la escuela para atender esas demandas no cubiertas en la formación inicial y, por otro, establece un puente entre la formación inicial y la práctica del docente considerando tanto sus necesidades como las de la escuela (Labelle *et al.*, 2020).

Así, la participación de los docentes en la CAP cobra sentido para su práctica pedagógica y desarrollo profesional. Se trabaja por un objetivo común, que es aprender de manera concreta lo que ellos, como docentes, necesitan aprender para resolver los problemas reales de su aula (Bolívar 2019; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Krichesky y Murillo, 2018) y ser solventes profesionalmente frente a sus estudiantes. Esa atención al día a día del aula constituye uno de los incentivos primordiales para que los docentes y directivos participen en el aprendizaje colaborativo y contribuye a la permanencia de la CAP en la escuela (Labelle y Jacquin, 2018).

En este contexto, coincido con Stoll y Kools (2017) y Vescio y Adams (2015) cuando afirman que el aprendizaje entre docentes en la escuela no es *per se*, no se da por el hecho de asistir a la reunión, sino por el tipo de actividades de formación que les permite fortalecer sus conocimientos, cubrir las brechas de la formación inicial y mejorar la práctica pedagógica en su aula. Esta manera de abordar el aprendizaje en la CAP motiva a los docentes, quienes participan activamente en las reuniones y asisten a las convocatorias, porque tiene efectos positivos y sobre todo inmediatos en sus propios aprendizajes y en el de sus estudiantes (Kools *et al.*, 2020; Stoll y Kools, 2017).

Al aprendizaje práctico en la formación del docente a través de la CAP, se suma el contexto de una escuela con bajos logros del aprendizaje, una plana docente en la que la mayoría tiene varios años de antigüedad en la docencia y en algunos casos hay docentes

que no son especialistas en su área académica. Por ello, concuerdo con Hauge (2019), quien sostiene que es necesario conocer el contexto en el que se desarrolla la CAP para comprender en profundidad las condiciones y las actividades que realiza, como el aprendizaje utilitario, que inciden en la manera cómo los docentes aprenden en este espacio.

### **6.3 La desprivatización de la práctica pedagógica en la CAP**

La desprivatización de la práctica pedagógica se refiere al aprendizaje entre pares en la CAP. Los docentes aceptan presentar en plenaria sus experiencias de aprendizaje en un espacio compartido en la escuela, como es la CAP, y el aprendizaje se da en la interacción entre pares a través del análisis colaborativo de las evidencias del aprendizaje de los estudiantes (Hauge, 2019). Esta estrategia es una práctica reconocida y valorada por los docentes, porque identifican de manera concreta y ligada a la problemática del aula cómo mejorar su práctica pedagógica, a la vez que logran distanciarse del aislamiento de la clase para desprivatizar su actividad pedagógica al servicio del aprendizaje colaborativo entre colegas. Esta actividad también contribuye de manera práctica y concreta a reforzar la idea de que un docente puede ser un referente de aprendizaje para sus colegas en la escuela.

Un factor clave de esta estrategia de desprivatización de la práctica pedagógica para el aprendizaje entre pares es mantener la perspectiva del aprendizaje en la CAP ligado a los logros del aprendizaje de los estudiantes. En los diálogos y entrevistas se observa una relación fuerte, verbalizada de forma abierta en las reuniones, entre el aprendizaje de los docentes y los logros del aprendizaje de los estudiantes. Esa relación

facilita los cambios que se introducen en las prácticas y sobre todo en las creencias de los docentes, lo que a su vez representa un aporte a su desarrollo profesional (Kaur y Debel, 2019).

Otro factor de esta estrategia de aprendizaje en la CAP es que el equipo se consolida como comunidad, lo que es fundamental para la interacción entre los docentes, así como el clima de confianza que predomina en la reunión, puesto que el docente se siente seguro y libre de expresar sus ideas, de aprobar o disentir el análisis de evidencias presentadas, así como de manifestar abiertamente su desconocimiento del tema, sus dificultades en el aula o los cambios positivos que incorporó en su práctica pedagógica luego de asistir a la CAP. Es en esta comunidad donde el docente logra desprivatizar su práctica pedagógica para elaborar su reflexión personal que se nutre de la reflexión colaborativa de sus pares (Bolam *et al.*, 2005; Calvo, 2014; Charlier, 2017; García-Martínez *et al.*, 2018a; Hauge, 2019; Kools *et al.*, 2020; Korthagen, 2017; Krichesky y Murillo, 2018; Leclerc, 2012; Postholm, 2018; Stoll y Temperley, 2009; Vossen *et al.*, 2020).

Durante la presente investigación, este marco de trabajo y el sentido de comunidad de la CAP cobró doble realce por el contexto de la pandemia del COVID-19 y la educación remota durante los años 2020 y 2021 en las escuelas del Perú. Esa situación generó, en los docentes y directivos, estrés y sentimiento de soledad, no solo por los temas de salud, sino también por los problemas que enfrentaron al enseñar (Hargreaves, 2019) con una modalidad educativa para la cual no estaban preparados. Eso afectó la salud emocional y cognitiva de los docentes (Descoedres y Méard, 2019). En ese contexto sensible a la gestión de emociones, la CAP representó para los docentes un espacio de

apoyo y soporte para enfrentar las dificultades del aula (Bolívar, 2019; Postholm, 2018) y fortaleció el sentido de comunidad entre los docentes (Korthagen, 2017; Postholm, 2018).

La construcción de ese sentido de comunidad se recogió en frases como “mi CAP” para referirse a la reunión en la que el docente aprende de las experiencias de sus colegas y cuenta con el apoyo de ellos para resolver los problemas del aula que comparten en la escuela (Postholm, 2018). En algunos casos, esto reforzó la colegialidad entre los docentes, así como la escucha activa y la empatía, y sobre todo disipó el sentimiento de soledad ante las dificultades. Las intervenciones y el compartir sus experiencias de aprendizaje fluyeron cuando los docentes se sintieron en un clima de confianza y reconocieron que contaban con el respaldo del directivo y de sus colegas (Datnow, 2018). La confianza de la comunidad es un elemento clave de la CAP que favorece el desarrollo de las actividades de aprendizaje y reflexión para desprivatizar la práctica pedagógica de los docentes (Korthagen, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005).

Sin embargo, en esta estrategia de desprivatización de la práctica pedagógica surgieron dos situaciones que confluyeron entre sí, como son el aprendizaje colaborativo entre docentes y el liderazgo tanto pedagógico como distribuido. Al respecto, los docentes manifestaron que las actividades de formación docente inicial y continua no enfatizaron las estrategias que implicaran compartir experiencias del aula para reflexionar y analizarlas. Los espacios de aprendizaje en la escuela se enfocaron en liderazgos directivos verticales de transmisión de actividades a través de la ejecución de normativas. Predominaron el trabajo individual, así como las capacitaciones generales en la escuela,

y a pesar de existir una tradición de trabajo en equipo entre los docentes de primaria, esos equipos no contaron en su formación inicial ni tampoco en la continua con el andamiaje necesario para analizar su práctica reflexiva a partir del trabajo colaborativo.

En relación con el liderazgo distribuido, los docentes tienen pocos espacios para la toma de decisiones y, en la CAP, solo comparten roles previamente asignados. Por lo tanto, su liderazgo es poco afirmado entre sus pares. Esto repercute en su posicionamiento en las reuniones de la CAP, donde se espera que pasen de un rol pasivo a un rol activo sin mayores o con pocas experiencias previas, según las dinámicas de la escuela. En cuanto al liderazgo pedagógico, antes de implementar la CAP, las formaciones para los docentes dentro de la escuela estuvieron a cargo de terceros con un formato de capacitación en temas generales. A pesar de que la investigación recoge buenas experiencias de esta actividad, es importante resaltar que la dinámica de aprender entre pares necesita tiempo y andamiaje (Anijovich y Capelletti, 2018). Los docentes reconocen que en su formación inicial y continua no tuvieron oportunidad de aprender entre pares y que las actividades de reflexión de sus prácticas estuvieron centradas en modelos de ejecución de una sesión de aprendizaje. Ese tipo de aprendizaje dificulta que algunos docentes logren ser protagonistas en la CAP por falta de recursos no solo pedagógicos, sino de liderazgo y falta de verbalización de su propia actividad en el aula. Aquellos que están en esta dinámica activa en su aprendizaje necesitan el andamiaje necesario para profesionalizarla, sistematizarla y elevarla a un nivel de análisis crítico.

Finalmente, estas situaciones nos llevan a cuestionar las prácticas pedagógicas en la formación inicial y continua de los docentes y de los directivos, así como las normativas para la gestión escolar en la propia escuela que favorezcan el diálogo, la reflexión y el

aprendizaje colaborativo como estrategias de formación en el centro de trabajo de manera que fomenten la innovación y el cambio.

#### **7.4 El andamiaje para la práctica reflexiva en la CAP**

Para abordar la práctica reflexiva en la CAP, primero es interesante identificar la noción de reflexión de los docentes. Para ellos, si bien la noción de reflexión se relaciona directamente con su práctica pedagógica, esta contiene diferentes acepciones (Beauchamp, 2015). Se encuentra que el docente considera que la práctica reflexiva significa planificar la sesión de aprendizaje, identificar las necesidades de aprendizaje y ser consciente de su práctica. En términos generales, el concepto de reflexión está orientado a medir los logros de la práctica pedagógica en el aula. A través de la reflexión, el docente cuestiona su enseñanza y la relaciona con el rendimiento de su desempeño docente. Ese concepto es reforzado en las reuniones cuando se evocan los lineamientos del Marco del Buen Desempeño Docente. Como señala Cuenca, (2015) el docente asocia su formación continua con su desempeño en el aula.

En la CAP, la práctica reflexiva se realiza a través de un andamiaje basado en preguntas reflexivas que guían la reflexión de los docentes (Ruffinelli, 2017) de manera holística durante las actividades de aprendizaje con el soporte de la dimensión organizacional, participativa y emocional. La reflexión se presenta durante el análisis de los datos, la presentación teórica de nuevos conocimientos y el análisis de las evidencias del aprendizaje de los estudiantes. La reflexión en la plenaria de la reunión es social, colaborativa y contextualizada (Tardif *et al.*, 2012) y está guiada por el directivo, quien formula las preguntas reflexivas y cada docente participa en el análisis y en la

comprensión de la idea. Esto permite a los docentes interactuar con sus pares y contar con un andamiaje de forma organizada, sistemática y continua en la CAP, que se inicia con un autocuestionamiento y llega a la reflexión para resignificar su propia práctica pedagógica (Anijovich y Capelletti, 2018; Beauchamp, 2015; Crawford *et al.* 2012; Domingo, 2013; Rossi y Thorsen, 2019; Watanabe, 2017).

La reflexión en la CAP es un proceso cíclico que se inicia con la acción del docente en el aula, continúa con la presentación de evidencias del aprendizaje en la plenaria y termina con el análisis personal y colaborativo de esas evidencias para identificar los problemas y proponer posibles soluciones basadas en la teoría estudiada. Como resultado de esa reflexión, los docentes introducen cambios en su práctica pedagógica y se inicia un nuevo ciclo de reflexión en la siguiente reunión de la CAP. Como lo plantea Dewey (1933), es interesante resaltar que este ciclo de reflexión en la CAP es un proceso cognitivo secuencial, que permite al docente describir, comprender y explicar las situaciones concretas y reales del aula para diseñar una nueva práctica (Perrenoud, 2004).

En este punto y en el contexto de las CAP estudiadas, concuerdo con Dewey (1933) y Schön (1983) cuando postulan que el proceso de reflexión es cíclico y que la reflexión permite encontrar la respuesta a un problema para dar inicio a una nueva situación que necesita ser analizada otra vez de manera lógica y estructurada. Sin embargo, ese proceso reflexivo es colaborativo, pues el docente vuelve a compartir las evidencias del aprendizaje en las siguientes reuniones y con el aporte de sus colegas y su propia reflexión se percata de su propio progreso y del avance de sus estudiantes. Los docentes manifiestan que ese proceso reflexivo lo aprendieron y practican en la CAP. Por ese motivo, al no

haber contado con estrategias de desarrollo de la práctica reflexiva en la formación inicial, en muchos casos el poder de decisión y autonomía, tanto de docentes como de directivos, aún es limitado (Korthagen y Wubbels, 1995; Krichesky y Murillo, 2017). Por ello, al inicio de la educación remota, varias reuniones de la CAP se concentraron en atender los temas técnicos ligados al uso de la tecnología o la lectura de las fichas de trabajo del programa a distancia previsto por el MINEDU en ese periodo. En otros casos, los docentes manifestaron que ese proceso generó confianza, autonomía y poder de decisión en temas puntuales, como elaborar sus sesiones de aprendizaje a la luz de la comprensión y los conocimientos recién adquiridos, producto de la reflexión colaborativa realizada en la CAP (Ruffinelli *et al.*, 2020).

En ese proceso de reflexión, la investigación detectó que los docentes reflexionan mayoritariamente sobre la acción (Schön, 1983). Es en la CAP donde los docentes suelen reflexionar sobre su práctica pedagógica, especialmente durante el análisis de evidencias. Ellos manifiestan que con el andamiaje de la CAP, al finalizar una clase, vuelven a analizar con detenimiento las acciones realizadas en el aula y basándose en esa revisión aportan cambios en la siguiente ejecución de la misma actividad o secuencia didáctica.

En cuanto al momento de la reflexión en la acción, solo una docente reportó este tipo de reflexión propuesto por Schön (1983). Discrepo con la idea de que la falta de conocimiento de la propia experiencia profesional hace intervenir la reflexión en la acción. Los docentes que no encontraron respuestas ante una actividad concreta no se cuestionaron en la clase, porque estaban inmersos en el desarrollo de la actividad y priorizaron seguir el plan diseñado para la clase. La reflexión ocurrió durante el análisis de las evidencias de sus estudiantes en la CAP mediante la reflexión colaborativa.

La reflexión en la acción exige la movilización de saberes teóricos aplicados a la práctica y aquí coincido con Ruffinelli (2017), quien afirma que el docente necesita contar con una base sólida de conocimientos profesionales para llevar a cabo este tipo de reflexión en el aula. Al respecto, la investigación halló el caso de una docente con más de 25 años de experiencia profesional, quien manifestó haber reflexionado en la acción. Esta reflexión estuvo motivada por su dominio del tema y de la sesión de aprendizaje, así como por el conocimiento de la realidad social y el contexto de aprendizaje de sus estudiantes, lo que le permitió reflexionar en plena sesión de aprendizaje, dar respuesta a la pregunta de su estudiante y reorganizar la sesión prevista. Aquí, nuevamente surge el cuestionamiento sobre la formación inicial y continua de los docentes que permita desarrollar la reflexión en la acción.

De otro lado, también resulta interesante observar que el andamiaje en la práctica reflexiva favorece la construcción del lenguaje. Al realizar las actividades de reflexión durante el análisis personal y colaborativo de evidencias, el docente explicita lo implícito de su enseñanza a través de descripciones detalladas de la actividad realizada e, incluso, acompaña su explicación con comentarios sobre las respuestas y reacciones de sus estudiantes. A través de ese ejercicio reflexivo, el docente articula un discurso estructurado sobre sus actividades cotidianas en el aula y en este ir y venir entre la reflexión personal y la reflexión colaborativa, el conocimiento implícito de los docentes pasa a ser explícito en la plenaria de la CAP. Para los docentes, explicitar el conocimiento fue una tarea que se construyó con el transcurso del tiempo en la CAP (Anijovich y Cappelletti, 2018) y esa construcción continúa.

A pesar del esfuerzo de construcción del lenguaje pedagógico, las descripciones de los docentes se circunscribieron a la propia actividad y, en algunos casos, se observó confusión en la denominación de la acción o actividad pedagógica, lo que generó debate en la reunión. Esa situación se relaciona directamente con los conocimientos de base de los docentes y evidencia nuevamente los vacíos de la formación inicial. Por ello, la unificación de conceptos al iniciar el tratamiento de un tema se presenta como condición necesaria para que los docentes pasen a la reflexión y usen un lenguaje profesional sobre su práctica pedagógica.

No obstante, el andamiaje de la práctica reflexiva propuesto en la CAP, si bien permite que los docentes autorreflexionen a partir de la autoevaluación y el cuestionamiento, solo logran alcanzar un nivel técnico de reflexión (Van Manen, 1977). Las preguntas propuestas en las dinámicas de reflexión no propician un mayor nivel de profundidad sobre el tema abordado. La dinámica reflexiva los lleva a tomar decisiones técnicas sobre el uso de las herramientas y las estrategias de enseñanza que fueron analizadas exclusivamente en la CAP. Al respecto, se podría inferir que los docentes se encuentran en un nivel de iniciación en la reflexión con preguntas muchas veces descriptivas o de verificación y no pasan a un segundo nivel de reflexión práctica para elegir la metodología y menos a un tercer nivel de reflexión crítica debido a la falta de conocimientos sólidos sobre la materia, la carencia de una actitud reflexiva y la ausencia de un andamiaje que los guíe hasta esos niveles de reflexión. Esto se enlaza directamente con la insuficiente formación inicial y continua de los docentes y del directivo para liderar la práctica reflexiva en la CAP. Por consiguiente, constituye una limitación de la formación de los docentes práctico reflexivos.

En este punto, resulta interesante observar que algunos docentes consideran que este andamiaje para la reflexión es un factor positivo para su desarrollo profesional (Hauge, 2019), por lo que aplicaron la dinámica de preguntas y repreguntas reflexivas a sus estudiantes en el momento de realizar la retroalimentación de sus trabajos y ese procedimiento fue materia de análisis en la CAP. Esta situación también ocurrió con el modelado de estrategias de aprendizaje que fueron practicadas y analizadas en la CAP, lo que permitió a los docentes aplicar ese conocimiento con sus estudiantes. Como lo postula Bourdieu (2018), ese trabajo de reflexión estructurada y constante permitió que en varios casos se vaya construyendo un *habitus* reflexivo en los docentes y ellos, a su vez, lograron transferir el aprendizaje reflexivo de la CAP en el aula al aplicar la técnica de preguntas reflexivas. Sin embargo, esta práctica reflexiva, en muchos casos, es nueva para los docentes, quienes manifestaron que practican la reflexión en la CAP. Por lo tanto, este hábito aún está en construcción para algunos docentes y el nivel de reflexión está asociado tanto al dominio temático, como al interés por los temas ligados a los problemas del aula.

Al respecto, si bien la CAP tiene alta valoración para los docentes por ser una reunión pedagógica estructurada donde aprenden entre pares, no se aprecia que estimule la innovación educativa a través de la investigación y tampoco se consolida la difusión de las buenas prácticas pedagógicas (Kinyota, 2019; Livingston, 2016). Esta situación obedece al tipo de necesidades de aprendizaje utilitario de los docentes ligado a los vacíos de la formación inicial, pero también a las limitaciones del liderazgo pedagógico del directivo (Cuenca, 2020), que no logra profundizar la cultura investigativa en los docentes ni la difusión de la estrategia a otros grados y niveles de la escuela.

Al ser la reflexión colaborativa y, por ende, de carácter social en la CAP, se requiere para ello cualidades necesarias en los docentes. La primera cualidad es la mentalidad abierta (Dewey, 1933) con escucha activa para aceptar ideas nuevas e incluso puntos de vista diferentes. La segunda cualidad es estar atento a los contextos institucionales y culturales en los que se enseña (Tardif *et al.*, 2012; Tezgiden, 2016; Vacher 2015; Zeichner y Liston, 2014), lo que les permitió adaptar las actividades del programa de educación remota al contexto de aprendizaje de sus estudiantes. En el análisis de evidencias, se hacía especial referencia a los problemas de conectividad y de acompañamiento de las familias para que el estudiante realice las actividades. Esos factores fueron integrados en las prácticas pedagógicas y discutidos en las plenarios. La tercera cualidad es la disposición de los docentes para contar sus problemas del aula en la plenaria de la reunión (Korthagen *et al.*, 2006; Korthagen, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005), lo que es fomentado por la CAP. Esta situación es factible porque los docentes reconocen que en las reuniones encuentran respuestas o soluciones a los problemas que comparten. En consecuencia, el temor al error en el docente se disipa ante el beneficio del aporte de sus colegas, quienes enfrentan las mismas dificultades y comparten en la plenaria cómo lograron resolverlas. Si bien esas cualidades favorecen la participación del docente en la CAP, no significa necesariamente que se responsabilicen por su propio desarrollo profesional (Zeichner y Liston, 2014), sobre todo cuando esas cualidades están aún en desarrollo. Se plantea entonces la necesidad de que los docentes y directivos desarrollen las cualidades mencionadas, pues en algunos casos las participaciones son solo puntuales o incluso escuetas y hasta anónimas.

Otro de los elementos diferenciadores del proceso de reflexión en la CAP es el espacio de aprendizaje de la teoría. El andamiaje para la reflexión en la CAP se enfoca

en la práctica reflexiva generativa que vincula la teoría y la práctica a través de la reflexión. Por una parte, traslada la teoría a la práctica del aula y, por otra, complementa conocimientos de la formación inicial del docente. Aquí, el docente tiene la oportunidad de cuestionar y reflexionar sobre su práctica pedagógica ante la nueva información e idea, analiza en qué consiste y establece una relación de la teoría con su actividad concreta en el aula. En este sentido, concuerdo con Postholm (2018), quien sostiene que el nuevo conocimiento predispone al docente a reflexionar sobre su enseñanza de forma alternativa, lo que es positivo para su desarrollo profesional.

Finalmente, los efectos generativos de la práctica reflexiva, estructurada y guiada a través de preguntas y asentada en la base teórica permitió que los docentes no se limitaran a aplicar de manera técnica una actividad propuesta por la plataforma de educación remota. Más bien, recurrieron a la reflexión colaborativa de la CAP para comprender el sentido de la enseñanza, así como el contexto de las limitaciones sociales y económicas que enfrentaban sus estudiantes por la crisis sanitaria en el país a fin de establecer una relación efectiva de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes (Al Asmari 2016; Balarín y Escudero, 2019; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Hargreaves, 2019; Gibert, 2018; Liu y Ball, 2019; Paquay *et al.*, 2012; Tardif, 2012; Tardif y Moscoso, 2018; Vacher, 2015).

Aunque en investigaciones futuras se requiera medir los cambios que se logran al pasar de la teoría a la práctica, producto de la reflexión y el aprendizaje en la CAP, desde ya los docentes manifestaron que en la planificación de la sesión de aprendizaje identifican el concepto teórico en la actividad que realizan e introducen cambios puntuales, significativos y necesarios para atender las exigencias del aula en el contexto

de enseñanza remota de la escuela, con lo cual se observan los aportes de la práctica reflexiva generativa en la CAP (Ruffinelli, 2017; Ruffinelli *et al.*, 2020).

Al respecto, se advierte que estos efectos generativos de la práctica reflexiva son factibles gracias a que la teoría presentada en la CAP está estrechamente ligada a los problemas que los docentes enfrentan en el aula. Sin embargo, los temas son presentados por el directivo y no se observa que los docentes participen en la búsqueda de opciones de marcos teóricos, ni toman decisiones al respecto. Solo se observó el caso de una docente que presentó a otra autora sobre el tema tratado, pero de manera referencial y en la CAP se siguió trabajando con el autor propuesto por el directivo. Este direccionamiento en la elección del marco teórico podría deberse a la simplificación de la actividad o al poco dominio del tema por parte del directivo, lo cual iría en detrimento del desarrollo de la capacidad investigativa del docente y de la curiosidad intelectual que favorece la reflexión.

### **6.5 La centralidad del directivo en la CAP**

Si bien esta investigación no tiene previsto el estudio del directivo en la CAP, el liderazgo directivo en estas comunidades es una premisa esencial que se desprende del análisis de los hallazgos. El liderazgo directivo en la conducción de la CAP permite que los docentes transiten de reuniones genéricas expositivas hacia reuniones en las cuales se involucran de manera resuelta en actividades de aprendizaje y de reflexión estrechamente ligadas a su práctica en el aula (Hauge, 2019). También insta la creación de confianza para el aprendizaje entre pares, lo que fortalece el sentido de comunidad (Postholm, 2018) para desprivatizar la práctica pedagógica.

Sin embargo, los resultados muestran que la CAP no nace de la voluntad o inquietud de los docentes de la escuela. El directivo es quien toma la decisión de desarrollar una CAP en su escuela al ser asesorado por un mentor del MINEDU. Esto muestra en un primer momento la necesidad del directivo de contar con un especialista que lo apoye en temas de liderazgo pedagógico y al mismo tiempo pone en evidencia las limitaciones de la formación inicial y continua para encontrar una estrategia que ayude a la mejora de los aprendizajes en su escuela junto con su equipo pedagógico,.

En cuanto al liderazgo, cada directivo tiene una manera particular de gestionar la CAP y en ello manifiesta tanto sus recursos personales como su formación académica. Un primer aspecto transversal en la CAP resulta de los recursos personales del directivo para conducir la CAP. La manera cómo el directivo lidera la reunión predispone las intervenciones y prácticas de los docentes en la CAP. El liderazgo del directivo tuvo primacía ante las características culturales de las cuatro ciudades donde se desarrollaron las CAP y los recursos personales del directivo marcaron una diferencia entre las reuniones con participación activa versus reuniones con participación concisa. Así, se evidenció que un directivo que asume el rol de guía y que permanentemente aporta estímulos verbales y genera un clima de confianza en la CAP, produce reuniones en las que los docentes participan de forma espontánea en la reflexión y logran expresar sus dificultades. Mientras que un liderazgo técnico y orientado a la evaluación del desempeño docente propicia que los docentes participen de forma puntual y que expresen las dificultades de manera general y no personalizada. Es importante señalar que el directivo comparte roles con los docentes en los diferentes segmentos de la reunión de la CAP sin llegar a compartir la toma de decisiones. En los roles compartidos se observó que los

docentes seguían el estilo de liderazgo de los directivos en la conducción de la reunión. Esta influencia de los líderes en la CAP también fue reportada en las escuelas de Malasia por Tiong (2019).

Los recursos personales y académicos del directivo muestran el liderazgo centralizado en la persona que conduce la CAP. Además, el hecho de que el directivo distribuya roles puntuales a los docentes en la conducción de la CAP, mas no en la toma de decisiones, no sugiere un liderazgo distribuido pleno, pues como afirman Labelle *et al.*, (2020) es importante fortalecer al docente en todas las dimensiones de su ejercicio profesional para que logre desarrollar sus conocimientos y liderazgo personal. De igual manera, el hecho de presentar a los docentes una nueva práctica pedagógica, en reemplazo o ausencia de esta, no significa que el directivo genere aprendizajes nuevos en los docentes o que cubra sus aprendizajes iniciales. En algunos casos, los sujetos manifestaron que el directivo no respondía de forma satisfactoria a sus interrogantes y que quedaban dudas y preguntas sin respuesta, que tampoco eran atendidas por los otros miembros de la CAP. Esto también indica que ante la ausencia de respuesta del directivo, los docentes no están empoderados social ni académicamente para resolver en equipo esas situaciones.

Un segundo aspecto del liderazgo directivo resulta de la formación académica para el liderazgo pedagógico, en el cual la investigación de nuevas prácticas pedagógicas forma parte de las actividades realizadas por los directivos en la CAP. En algunos casos, estas actividades son compartidas con los especialistas de las escuelas. Para los docentes, esta actividad cobra relevancia en la CAP, porque es a través de este espacio de aprendizaje privilegiado en la escuela que ellos actualizan sus conocimientos y establecen

un puente entre su formación inicial y su formación continua para estar a la vanguardia de las mejores prácticas pedagógicas (Leclerc, 2012; Postholm, 2018; Qureshi y Demir, 2019; Stoll y Kools, 2017; Timperley, 2011; Tiong, 2019; Vangrieken, 2017). Sin embargo, el nivel de profundización de los temas tratados está en función del dominio del tema por parte del directivo, lo que nuevamente incide en la característica de la CAP marcada por el liderazgo directivo.

Un tercer aspecto de la capacidad de liderazgo directivo efectivo está determinado por la recarga administrativa del director en la escuela. Si bien la normativa declara que el director ejerce el liderazgo pedagógico en la escuela, al mismo tiempo prevé un número alto de funciones que debe realizar y rendir cuentas de ellas. Sobre este punto, Cuenca (2020) muestra que en América Latina la normativa sobre el trabajo administrativo del director abarca 60% del tiempo de su trabajo efectivo. Claramente, las condiciones para desarrollar y fortalecer el liderazgo pedagógico declarado en los documentos ministeriales no comulgan con la realidad, pues sobrepasa toda expectativa de cambio en la escuela. A esta situación, se suma la falta de autonomía de los directivos en la escuela, por ejemplo, organizar los equipos pedagógicos desde el proceso de selección.

Sobre esta realidad del liderazgo directivo resulta interesante conocer lo que sucede en otras CAP del extranjero. En la revisión de la literatura sobre escuelas de Malasia, Ismail *et al.* (2020) encontraron que el liderazgo era el segundo factor crítico en el desarrollo de las CAP. Esto se debe a la falta de recursos académicos de los directivos y características personales limitadas para dirigir la CAP, como ser rígidos, poco innovadores y autoritarios. El estudio concluyó que los docentes participan en las

reuniones según su jerarquía de antigüedad y en cuanto a la manera de socializar está mal visto ser directo en las reuniones.

Finalmente, se puede concluir que la forma de promover nuevas prácticas docentes para el desarrollo profesional está estrechamente ligada al liderazgo pedagógico y distribuido del directivo en la CAP (Bolívar, 2019; Domingo-Segovia *et al.*, 2020) y no a la localidad donde se desarrolla la reunión.

### **6.6 La CAP como puente en el desarrollo profesional docente**

Como cierre de este capítulo, respecto al desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos, los hallazgos muestran que la CAP establece un puente entre la formación inicial y continua en los docentes, siendo este uno de los temas más valorados por los docentes y directivos. Al respecto, los modelos de formación continua tecnicistas e instrumentalistas con enfoques remediales, como se ha visto en la revisión de la literatura y en las percepciones de los docentes, estuvieron alejados de la realidad del aula en términos de formación y gestión para los docentes.

Para superar esa fragmentación y desarticulación de la formación, emergen en América Latina y en otros continentes las formaciones focalizadas en la escuela centradas en el aprendizaje entre pares. En el Perú, se identifica que las CAP estudiadas cobraron realce por su vinculación a las situaciones del aula en tiempo real y a la vez son significativas para el grupo de docentes que comparten el mismo espacio de trabajo en la escuela. Este enfoque de desarrollo profesional docente basado en la normativa de los marcos del buen desempeño docente y directivo permitió que el docente reflexione a partir de su práctica. Sin embargo, es imprescindible que el directivo como el docente

reconozcan que la importancia de la reflexión no se enfoca únicamente en la enseñanza, sino que su valor radica en que es el objetivo propio de la educación en el sentido más amplio del concepto (Van Manen, 1995).

Es así como la CAP en sus reuniones materializa los lineamientos declarativos de las normas y establece un puente entre la formación inicial y continua en los momentos de reflexión colaborativa cuando ocurre el aprendizaje entre pares a través del análisis de evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Ese momento de interacción entre pares también fortalece el rol del docente como referente de aprendizaje para sus colegas en el centro de trabajo. El directivo juega un rol decisivo en los aprendizajes, pues acompaña al docente a cruzar ese puente, a transitar entre lo que aprendió o no en su formación inicial y lo que su práctica en el aula le exige aprender. Desde esa perspectiva, la CAP se constituyó como un proceso continuo de desarrollo profesional para los docentes y marcó distancia respecto a las formaciones aisladas o la colección de estrategias en la escuela sin mayor incidencia en los problemas cotidianos del aula. En la CAP, el concepto de desarrollo adquirió una connotación de continuidad y evolución en ese tránsito del conocimiento, ya que aportó en cubrir vacíos de la formación inicial y fortaleció las prácticas pedagógicas durante la formación continua en el centro laboral.

Sin embargo, los hallazgos muestran algunos límites y a la vez desafíos de la CAP en las escuelas estudiadas. Así, para fortalecer el desarrollo profesional docente son requisitos imprescindibles:

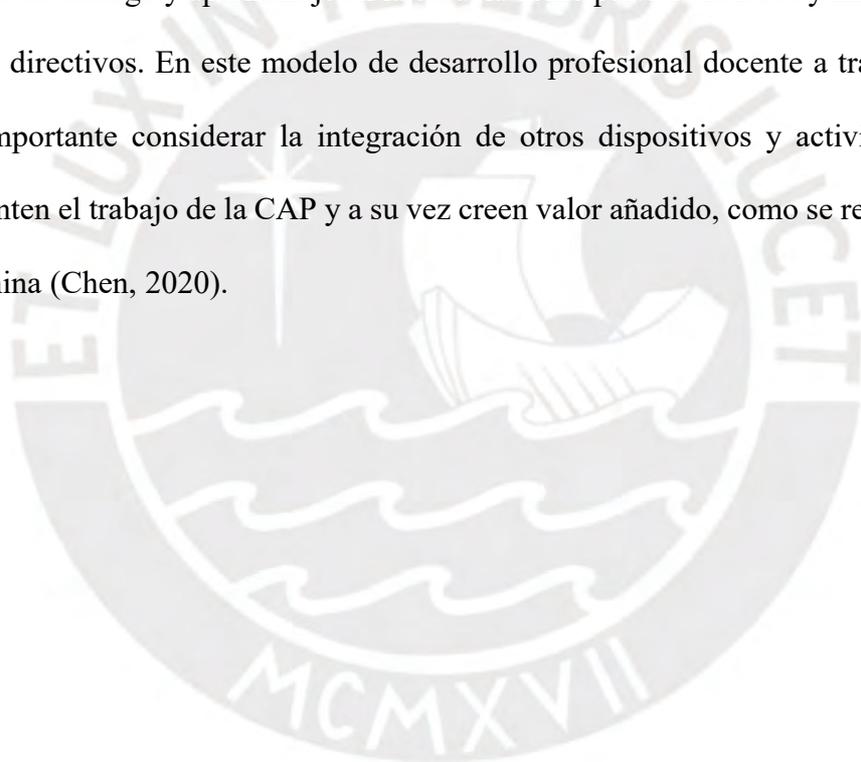
1. Posicionar la reflexión a través de la práctica reflexiva sistemática.
2. Consolidar la cultura de colaboración entre pares.
3. Asegurar el uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas.

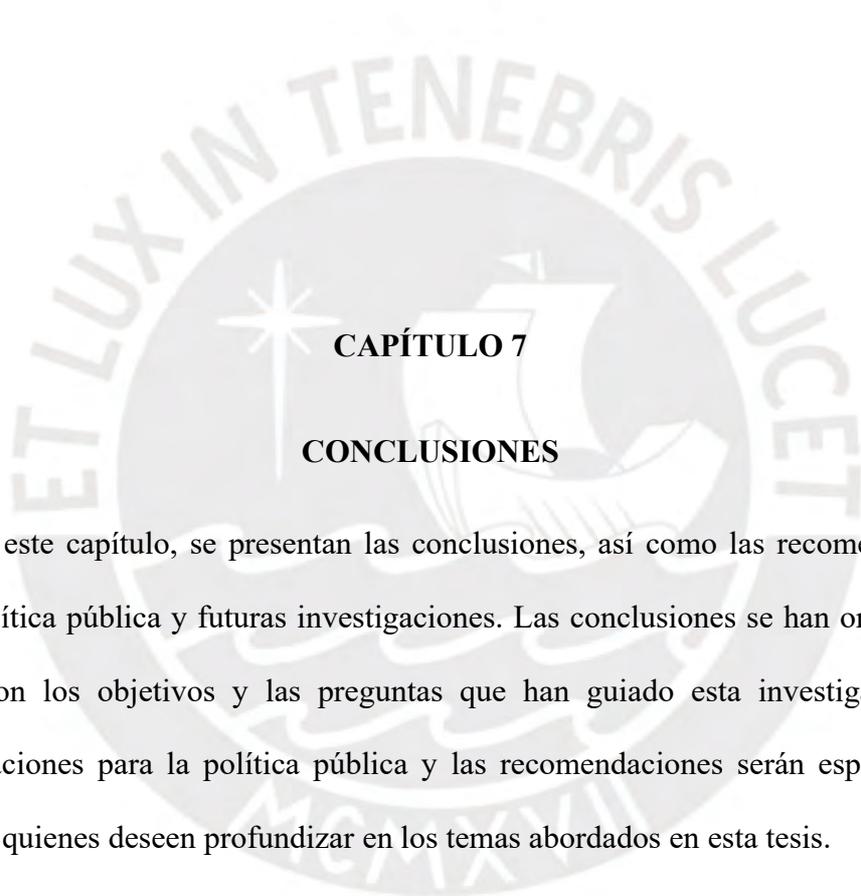
4. Fortalecer a los directivos en el desarrollo de sus recursos personales y académicos para generar un diálogo reflexivo crítico entre los docentes que les permita transitar del aprendizaje utilitario hacia reflexiones en temas, como el currículo o generar nuevas prácticas pedagógicas, por citar algunos temas de interés y trascendencia en toda escuela.

Es importante tener claridad en que el objetivo principal de desarrollar y fortalecer la reflexión social en los docentes busca, por una parte, desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes y, por otra, permitirles comprender su contexto social para resignificar su práctica profesional y así construir y consolidar en el tiempo su identidad profesional que los ayude a ubicar su rol fundamental en los aprendizajes que la escuela y la sociedad requieren (Farrell, 2016; Farrell y Kennedy, 2019).

La dinámica de reflexión social y de aprendizaje en la que se encuentran las escuelas estudiadas muestran la necesidad de que el desarrollo profesional docente cuente con espacios como la CAP para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera de manera dinámica, ágil y basada en evidencias para adaptarse a los cambios y exigencias de la sociedad. Este espacio de reflexión abre las posibilidades de innovar a partir del propio aprendizaje y las necesidades contextualizadas de la escuela. A la vez, fortalece progresivamente la identidad del docente y del directivo, quienes cobran sentido en su desempeño profesional en el aula y asumen su rol político y social en la construcción de una sociedad con equidad, igualdad e inclusión (Bolívar, 2019; Cuenca, 2015; Hargreaves, 2019; Tardif *et al.*, 2012).

En este sentido, completar los vacíos de conocimiento de la formación inicial por parte de los docentes, así como la práctica reflexiva por parte de los docentes y los directivos son fundamentales para cimentar el andamiaje necesario que los conduzca a los niveles críticos de la reflexión y logren superar la etapa del aprendizaje utilitario. Esta situación también se encontró en una revisión de la literatura realizada por Quereshi y Demir (2019) en Pakistán, donde los docentes no tienen oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva por falta de bases teóricas, lo que limita su participación en una CAP. A esto se suma, en nuestro contexto, las condiciones materiales necesarias para reconocer los espacios de diálogo y aprendizaje en la escuela como parte de la labor y misión de los docentes y directivos. En este modelo de desarrollo profesional docente a través de las CAP es importante considerar la integración de otros dispositivos y actividades que complementen el trabajo de la CAP y a su vez creen valor añadido, como se reportó en el caso de China (Chen, 2020).





## **CAPÍTULO 7**

### **CONCLUSIONES**

En este capítulo, se presentan las conclusiones, así como las recomendaciones para la política pública y futuras investigaciones. Las conclusiones se han ordenado de acuerdo con los objetivos y las preguntas que han guiado esta investigación. Las recomendaciones para la política pública y las recomendaciones serán especialmente útiles para quienes deseen profundizar en los temas abordados en esta tesis.

#### **7.1 Conclusiones sobre los objetivos**

A continuación, se presentan las conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación.

En la presente investigación, se han analizado las actividades que desarrolla la CAP orientadas al desarrollo profesional de docentes prácticos-reflexivos. Se encontró que la CAP desarrolla la dimensión organizacional, participativa y emocional como soporte de las dimensiones pedagógica y reflexiva. En la escuela, la CAP es un espacio de reuniones pedagógicas formales que cuenta con una organización estructurada para la realización de actividades pedagógicas orientadas al aprendizaje y la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes. El objetivo principal de la CAP está enfocado a fortalecer a los docentes en su desarrollo profesional para aportar cambios en su práctica pedagógica a través de la práctica reflexiva realizada de manera colaborativa y el aprendizaje utilitario y contextualizado para desprivatizar las prácticas del aula. Este aprendizaje constituye un puente entre la formación inicial y continua de los docentes.

La actividad de la CAP, que marca una diferencia sustancial con otros tipos de reuniones pedagógicas realizadas en la escuela, es el análisis de datos de logros del aprendizaje o del monitoreo de la práctica pedagógica que define el tema de la reunión. Esta actividad es reconocida por directivos y docentes como tal, orienta el trabajo pedagógico de la CAP y facilita la reflexión de los docentes sobre los aprendizajes de ellos y de sus estudiantes. En la CAP, se trabaja sobre la base de evidencias y datos, y se dejan de lado las percepciones sobre la enseñanza en la escuela. No obstante, se cuestiona la experiencia para recoger y analizar los datos de la propia escuela por parte de los directivos y docentes.

La actividad de aprendizaje entre pares de la CAP se centra en compartir experiencias de aprendizaje concretas del aula y de esta manera desprivatizan su práctica y salen del aislamiento del aula. Esta actividad también es valorada y reconocida por los

directivos y docentes como un giro importante de las formaciones en la escuela. Los docentes manifestaron que su participación, atención y aprendizaje estuvieron altamente influenciados porque la CAP atendió la problemática del día a día en el aula a partir de sus propias experiencias de aprendizaje. Ante el aprendizaje utilitario y contextualizado cobró importancia y respondió a las necesidades específicas de los docentes que encontraron satisfacción profesional porque aplicaron en el aula de manera inmediata lo previsto en el programa de educación remota y atendieron a los estudiantes de manera pedagógica. De igual manera, los docentes en la CAP fueron reconocidos como docentes referentes de aprendizaje y esto fortaleció su integración y reconocimiento en el equipo.

En los cuatro casos estudiados, la CAP realiza la actividad de uso de fuentes bibliográficas a través de la investigación para presentar el marco teórico de las actividades. Ese trabajo es realizado por los directivos y en casos muy puntuales los docentes manifestaron investigar fuera de la CAP. Esta actividad es reconocida principalmente por los docentes porque aporta nuevo conocimiento que constituye un puente entre su formación inicial y su formación continua en la CAP. La dimensión emocional permitió que los docentes manifestaran abiertamente su desconocimiento sobre el tema y que lo relacionaran con las dificultades que enfrentaban en el aula. Sin embargo, la CAP no incluyó la participación de expertos externos que ayudaran a dinamizar el aprendizaje y que los docentes avanzaran hacia la reflexión crítica.

Las actividades de la práctica reflexiva generativa en la CAP permitieron que el docente logre pasar de la teoría a la práctica e introduzca cambios en su práctica pedagógica que eran aplicados de manera inmediata en el aula y luego analizados en la siguiente reunión a través de las evidencias del aprendizaje de sus estudiantes. Este

análisis y confrontación con la realidad del trabajo en el aula motivó a los docentes a continuar con la CAP, porque evidenciaba los progresos de sus estudiantes y a la vez constituían sus propios progresos en la enseñanza. Sin embargo, la teoría fue presentada solo por el directivo y no se impulsó la capacidad investigativa de los docentes.

Resaltan las actividades orientadas a fortalecer las relaciones interpersonales como actividad transversal de la CAP. Esta actividad favorece el clima de confianza entre los asistentes y a través de estímulos verbales se mantiene la atención y participación de los docentes durante la reunión. El clima de confianza propicia el diálogo abierto de los docentes, se disipa el temor al error y se valora el compartir experiencias entre colegas. Estas conversaciones en confianza entre pares es identificada por los docentes como apoyo y soporte emocional para enfrentar las dificultades del aula.

En esta organización de desarrollo profesional en la escuela, un factor decisivo para el éxito de la CAP es la provisión del tiempo de los docentes fuera del aula de clase. Solo los docentes de secundaria cuentan con dos horas semanales de su carga horaria destinadas a la realización de reuniones colegiadas en la escuela. El trabajo fuera del aula no es reconocido. El liderazgo directivo a través de actividades de fortalecimiento de las relaciones interpersonales y estímulos verbales permanentes mantiene la motivación de los docentes para participar en la CAP. Sin embargo, esta organización no asegura un trabajo de largo plazo y a esto se suma la rotación de personal directivo o de docentes encargados en el puesto.

En el primer objetivo de esta investigación, la CAP cobró protagonismo ante la dificultad y la incertidumbre frente a la educación remota. Se resaltó el liderazgo

pedagógico y motivacional de los directivos y docentes de la escuela para organizarse, implementar la estrategia de la CAP y adaptarse a una estructura de reunión que se basa en el aprendizaje entre pares a través de la reflexión y las evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes aceptaron participar, confiaron en sus colegas, en su propia fortaleza para adaptarse al cambio y construir un clima de confianza en el que pudieron aprender de sus logros y sus dificultades. Sin embargo, en todos los casos estudiados, la CAP está influenciada por el propio liderazgo pedagógico y distribuido de los directivos, de allí la importancia de su formación académica inicial y continua para construir el andamiaje necesario que conduzca al desarrollo profesional de los docentes.

En cuanto al aporte de la CAP al desarrollo profesional de docentes prácticos-reflexivos, este objetivo se orientó a analizar el desarrollo de la práctica reflexiva de los docentes. Al respecto, se encontró que la CAP desarrolla la dimensión reflexiva mediante un andamiaje estructurado a cargo del directivo a través del uso de la estrategia de preguntas y repreguntas reflexivas. La reflexión de la práctica pedagógica del docente se presentó en el análisis de datos de los logros del aprendizaje o del monitoreo de la práctica docente y en el análisis de evidencias del aprendizaje que permite deconstruir la actividad, analizar lo que se logró y no se logró realizar en el aula para construir de manera colaborativa un nuevo aprendizaje. Esta actividad es reconocida por los docentes porque les permite pasar de la teoría a la práctica, a través de la práctica reflexiva generativa, y aportar cambios inmediatos en su práctica pedagógica.

En las actividades de la práctica reflexiva se desarrolló el autocuestionamiento y la autorreflexión de la práctica pedagógica a partir de la acción. Esta reflexión fue

abordada por el docente de manera personal y de manera colaborativa. Los docentes manifestaron que si bien de manera personal analizan su práctica pedagógica, es en la CAP, durante las actividades de reflexión entre colegas y al escuchar las experiencias que comparten, que ellos lograron profundizar el análisis de su práctica en el aula e integrar los nuevos conocimientos. Por ende, se constata que la práctica reflexiva del docente es social, se realiza en interacción con otros docentes que comparten las mismas situaciones de clase y la misma escuela, y que esta reflexión generativa aporta cambios en la práctica pedagógica.

Sin embargo, la CAP al realizar sus actividades de reflexión para atender y resolver problemas pedagógicos del aula se concentró en la autorreflexión personal y la reflexión colaborativa y se identificó que los docentes se encontraban en una etapa de iniciación en el proceso de reflexión. La reflexión crítica estuvo ausente y en muy pocas oportunidades se cuestionó la práctica del aula en relación con el sistema educativo para aportar cambios o mejoras. Los docentes no avanzaron en esta reflexión más allá de reclamar por las dificultades personales respecto a la aplicación del material pedagógico previsto para la educación remota. Se requiere un andamiaje que los conduzca a un nivel de reflexión crítica. Esta situación se relaciona con la propia formación académica de los directivos para proporcionar el andamiaje necesario que conduzca a los docentes a la reflexión crítica.

Tanto para el objetivo uno como para este segundo objetivo, se halló que si bien los directivos han logrado un andamiaje en el aprendizaje entre pares y la reflexión de los docentes en la CAP, no se contó con invitados externos expertos en un tema que permita dar nuevas perspectivas al análisis y al aprendizaje. Se contó con la participación de

docentes de la escuela y los propios docentes de la CAP; sin embargo, en un caso en especial se manifestó la falta de profundización en los temas debido a los conocimientos limitados por parte de los directivos o docentes. Se hizo evidente la falta de andamiaje para llegar a un nivel crítico de reflexión que contribuya a la construcción de la identidad profesional.

En la presente investigación se han analizado las percepciones de los docentes de la CAP en relación con la práctica reflexiva. Al respecto, se halló que las percepciones de los docentes son positivas. La aceptación de la CAP está asociada al beneficio que aporta al docente para comprender y analizar su actividad en el aula y lo más importante para ellos es lograr atender a los estudiantes en sus aprendizajes. Esto se consiguió gracias al aprendizaje utilitario y contextualizado en la CAP, así como a las actividades de reflexión colaborativa y generativa que permitieron atender los vacíos de la formación inicial.

Los docentes manifestaron satisfacción en su desarrollo profesional asociado a la reflexión colaborativa realizada en la CAP y al aprendizaje de nuevos conocimientos que les da solvencia, confianza y seguridad en sus actuaciones en el aula. Estos aportes lograron en ellos su identificación con el equipo pedagógico y el sentimiento de formar parte de una comunidad que les brinda ayuda y soporte. El soporte está asociado a la dimensión emocional. La situación sanitaria afectó emocionalmente a los docentes y se encontraron vulnerables ante los nuevos retos de la educación remota. En ese contexto, la CAP es reconocida porque los ayudó a analizar su práctica pedagógica de manera concreta y no fue una capacitación descontextualizada de los problemas del aula y de su escuela, como ocurrió en el pasado. Los docentes reconocen que la práctica reflexiva les

dio seguridad, confianza y autonomía para tomar decisiones pedagógicas y evaluar su progreso profesional en la CAP.

Finalmente, a pesar de la falta de asignación de horas de reunión para los docentes de primaria, se logró organizar la CAP en la escuela. Los docentes aceptaron participar y desarrollaron la práctica reflexiva porque contaron con un espacio organizado y formal que respondía a las características propias de la escuela. Los docentes señalaron esta característica como fundamental comparado con otros tipos de formaciones en la escuela.

## **7.2 Recomendaciones para la política educativa pública**

A partir de los hallazgos de la presente investigación se formulan algunas recomendaciones para las políticas educativas públicas agrupadas en cinco líneas de acción enfocadas en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional, el desarrollo profesional docente y la formación de directivos.

- **Formalizar en la normativa las horas de reunión para la CAP en la escuela.** Se requiere asignar tiempo para las reuniones pedagógicas fuera del horario de clases de los docentes de primaria del Perú. Los docentes de primaria tienen la tradición de reunirse en equipo para el trabajo colaborativo. Sin embargo, organizar un espacio formal para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica requiere mayor esfuerzo, lo que influenciará en su compromiso y asistencia a esas reuniones. En el caso de los docentes de secundaria, que sí cuentan con provisión de tiempo en la escuela, será importante impulsar estrategias pedagógicas para destinar esas horas principalmente al aprendizaje colaborativo, la práctica reflexiva y la investigación de nuevas maneras

de enseñar ligadas a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se hace necesario contar con directivos nombrados en las escuelas y que se pueda asegurar la gestión del conocimiento de la CAP en los casos de cambios en la dirección de la escuela.

De igual manera, la CAP en su implementación requiere contara con medios de comunicación institucional y espacios colaborativos de trabajo virtual donde los directivos y docentes puedan interactuar.

- **Acompañar técnicamente el desarrollo de la CAP en las escuelas.** Las normas y marcos de desempeño que impulsan el desarrollo de la CAP en la escuela requieren estrategias de asistencia técnica para acompañar y orientar la formación de directivos y docentes en esta estrategia de formación continua en la escuela. De esta manera, podrán integrar, fortalecer y consolidar experiencias de aprendizaje entre pares, la práctica reflexiva, el trabajo con datos de resultados del aprendizaje, mejorar las interacciones entre docentes y directivos, en algunos casos practicadas con otras denominaciones, sin desvirtuar las características y los principios de la CAP. Es importante considerar que para el buen funcionamiento de la CAP es necesario diversificar la plana directiva y docente entre escuelas de alto, medio y bajo rendimiento académico con el objetivo de reforzar el aprendizaje entre pares y la práctica reflexiva de los equipos pedagógicos con especial atención a las escuelas de bajo rendimiento.
- **Dar continuidad y sostenibilidad a los programas de mentoría a directivos que integren en su plan operativo el desarrollo de la CAP para el acompañamiento y monitoreo de la práctica docente.** Estos programas de intervención focalizada, como

el caso de la ATGE - DIF MINEDU, cuentan con experiencias exitosas de desarrollo de la CAP en escuelas de bajo rendimiento gracias a la atención personalizada y el aprendizaje entre pares para directivos. Sin embargo, es necesario atender la formación continua de directivos y la formación de mentores. Para la formación continua de directivos, es recomendable contar con equipos de formación multidisciplinaria que integren experiencias en el ámbito público y privado con énfasis en el liderazgo pedagógico, transformacional y con altas competencias en gestión educativa. En cuanto a la formación de mentores, es necesario fortalecer el dominio de temas sobre la práctica reflexiva, el aprendizaje entre pares, el análisis de datos del aprendizaje y las habilidades sociales para la interacción entre pares. Para ello, será importante considerar la certificación de mentores (1) que acompañen la gestión directiva, lo que supone definir estándares de reclutamiento, que en el nivel normativo permitan incluir a directivos en ejercicio, y establecer un plan de formación (2) a cargo de equipos multidisciplinarios en ciencias sociales con un enfoque de investigación cualitativa y cuantitativa con experiencia en el campo educativo, así como prever la vigencia de la certificación (3) con posibilidad de renovación previa evaluación.

- **Construir la cultura de colaboración en la formación inicial de docentes y consolidarla durante el desarrollo de la CAP en la escuela.** Al ser el centro de la CAP el aprendizaje entre pares a través de la práctica reflexiva, es necesario que los docentes y directivos cuenten con experiencia en el aprendizaje colaborativo y dominio de alguna metodología para reflexionar sobre su práctica ligada al análisis de los aprendizajes de los estudiantes. Para la formación inicial será importante fortalecer de manera efectiva y práctica la reflexión y aprendizaje entre pares en los programas de formación de docentes mediante equipos de formación multidisciplinaria con

enfoque en la investigación cualitativa y cuantitativa, y dominio en el uso de la tecnología como un medio de desarrollo de estas prácticas. Para la formación continua en el centro de trabajo, será un aporte establecer alianzas estratégicas con las universidades de manera que contribuyan con expertos académicos que se integren a la CAP para dinamizar el aprendizaje de temas contextualizados en la escuela a fin de que los docentes y directivos alcancen un nivel de reflexión crítica en el desarrollo de la CAP y en la integración institucional.

- **Evaluar el reclutamiento y la formación de directivos.** El desarrollo de la CAP mostró al directivo la importancia de la formación docente ligada a los logros del aprendizaje de los estudiantes, pero también evidenció los límites que ello supone, así como las dificultades en el acompañamiento docente en la escuela. Entre los criterios de reclutamiento de directivos será importante considerar los estándares de desempeño académico y de gestión en términos de aprendizajes de los estudiantes que evalúen la experiencia profesional previa necesaria para asumir e incluso ratificarse en el cargo. En este sentido, es necesario reflexionar sobre la formación inicial de directivos que ofrezca un plan de formación en las diferentes disciplinas y que integre experiencias del sector público como privado, que permita construir y consolidar sólidos liderazgos pedagógicos y transformacionales con altas competencias en gestión educativa. De igual manera, será importante considerar en el plan de formación continua para los directivos la línea de acción de la formación inicial, asociada a una línea de carrera que ofrezca mayores posibilidades de desarrollo profesional y ascensos académicos en el escalafón acompañados de beneficios salariales con diferentes opciones, como la mentoría a directivos noveles, la consejería entre pares, la formación continua a docentes o el liderazgo de redes de CAP de directivos de la zona, entre otras

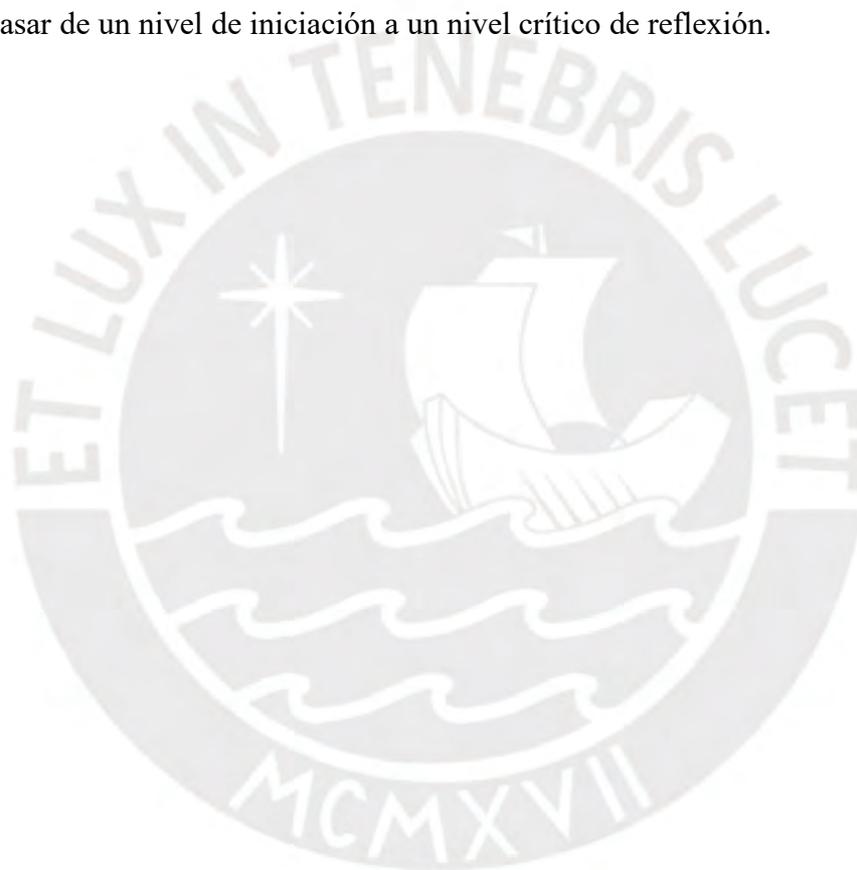
alternativas. Sin embargo, para este enfoque es necesario abordar temas estructurales de gestión en la escuela pública, como la autonomía de los directivos y las prioridades normativas que el directivo debe atender con prioridad de lo pedagógico frente a lo administrativo.

### **7.3 Recomendaciones para futuras investigaciones**

Los aportes de esta investigación permiten presentar algunas recomendaciones para futuras investigaciones que contribuyan al fortalecimiento de la práctica reflexiva de los directivos y docentes en las escuelas, así como al aprendizaje colaborativo entre docentes ligados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se considera importante seguir investigando sobre la formación del directivo de manera que dirija reuniones pedagógicas que incentiven la práctica reflexiva de los docentes. También se considera importante profundizar en el conocimiento de los cambios que introducen los docentes en su práctica pedagógica fruto del aprendizaje colaborativo y los aprendizajes que logran los docentes en la CAP como puente entre la formación inicial y continua en la escuela.

A la luz del material empírico recogido, resulta interesante proponer una futura investigación con una perspectiva comparativa y un diseño metodológico que facilite profundizar el análisis a partir de tres niveles de observación, como son los diferentes tipos de poblaciones de docentes y directivos, la organización institucional de cada escuela, así como el contexto social y cultural de cada región donde se ubican las cuatro escuelas.

Finalmente, para las escuelas que están desarrollando la CAP desde hace algún tiempo en el Perú y sobre todo las que tuvieron el acompañamiento de los mentores de la DIF del MINEDU, se recomienda investigar los niveles de desarrollo de las CAP, cómo lograron avanzar en los aprendizajes, así como su sostenibilidad sin el apoyo del programa de mentores del MINEDU. En cuanto a los niveles de reflexión de los docentes, será interesante analizar la aplicación de un modelo de andamiaje que permita a los docentes pasar de un nivel de iniciación a un nivel crítico de reflexión.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I., y Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Troquel.
- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef.
- Al Asmari, A. (2016). Continuous professional development of English language teachers: Perception and practices. [*El desarrollo profesional continuo de los profesores de inglés: Percepción y prácticas*] *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 117-124.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Pr xis Educativa*, 13(2), 278-293.
- Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and Practices of EFL Pre-service Teachers about Reflective Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(4), 62-73. doi:10.24093/awej/vol10no4.5
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., y Perrenoud, P. (Eds.). (2013). *Former des enseignants r flexifs : Obstacles et r sistances [Formación de profesores reflexivos: Obstáculos y resistencias]*. De Boeck Supérieur.
-  lvarez Cifuentes, P. (2015). Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.
-  lvarez, C.  ., y Sáiz, G. S. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 43-58.

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (28), 74-92.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Ed. S. A.
- Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. [*Facilitar a los profesores como investigadores de la acción y profesionales reflexivos: Nuevas cuestiones y propuestas*]. *Educational Action Research*, 28(2), 175-191. doi:10.1080/09650792.2019.1654900
- Azizah, U. A., Nurkamto, J., y Drajadi, N. A. (2018). Reflective practice: The experience of pre-service EFL teachers in teaching English. [*La práctica reflexiva: La experiencia de los profesores de inglés en formación en la enseñanza del inglés*] *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 133-144.
- Balarín, M., y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Unesco.
- Barragán, G. D. F. (2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum* 57(163), 155-176.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Battersby, S. L. (2019). *Reimagining Music Teacher Collaboration: The Culture of Professional Learning Communities as Professional Development Within Schools*

and Districts. *[Reimaginar la colaboración entre profesores de música: La cultura de las comunidades profesionales de aprendizaje como desarrollo profesional en las escuelas y los distritos]* *General Music Today*, 33(1), 15-23.  
doi:10.1177/1048371319840653

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature [Reflexión en la formación docente: Cuestiones que surgen de una revisión de la literatura actual]. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.  
doi:10.1080/14623943.2014.982525

Beltrán Villamizar, Yolima, I, Martínez Fuentes, Y. L. y Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2),57-72.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476648794004>

Bharuthram, S. (2018). Reflecting on the process of teaching reflection in higher education. *[Reflexión sobre el proceso de enseñanza de la reflexión en la educación superior]* *Reflective Practice*, 19(6), 806-817.  
doi:10.1080/14623943.2018.1539655

Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teachers' professional development. *[Comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores]* In *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 159-179). Springer.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Kate Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities [Crear y mantener comunidades profesionales de aprendizaje eficaces]*. University of Bristol.  
<https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*(62), 181-198. doi:10.1590/0104-4060.47877
- Bolívar Ruano, M. R. (2017). Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje: Adaptación, validación y descripción del PLCA-R. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle. [Esbozo de una teoría de la práctica. Precedido por Tres estudios de etnología cabila]* Éditions du Seuil.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development. [Revisión de la literatura. Calidad en el desarrollo profesional continuo de los profesores]* Education and Training 2020. Comisión Europea. <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf>
- Calderhead, J., y Gates, P. (Eds.). (2003). *Conceptualising reflection in teacher development. [Conceptualización de la reflexión en el desarrollo del profesorado]* Routledge.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>

- Calvo, G. (2019). El docente: Responsable de la investigación pedagógica. En J. I. Díaz Tafur, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. Investigación e innovación en el aula* (pp. 87-98). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1564>
- Charlier, B. (2017). Enjeu pour la formation des adultes : (re)connaître l'Individu Plus. [*El reto de la educación de adultos: (re)conociendo al individuo*] *Raisons éducatives* (21), 45-60. doi:10.3917/raised.021.0047
- Chaubet, P., Correa Molina, E., y Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. [*Consideraciones metodológicas para abordar la competencia de "reflexionar" o "hacer reflexionar" sobre la propia práctica docente*] *Phronesis*, 2(1), 28-40. doi:10.7202/1015637ar
- Chen, L., (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. [*Una revisión histórica de las comunidades profesionales de aprendizaje en China (1949-2019): algunas implicaciones para el desarrollo profesional docente colaborativo*] *Asia Pacific Journal of Education*, 40:3, 373-385, doi: 10.1080/02188791.2020.1717439
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. [*Relaciones de conocimiento y práctica: El aprendizaje del profesorado en las comunidades*] *Review of Research in Education*, 24, 249-305. doi:10.2307/1167272
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T., y Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: [*Investigación sobre la preparación del profesorado*] *Charting the Landscape of a Sprawling Field*. En D. H. Gitomer,

- y C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (5a. ed., pp. 439-547). American Educational Research Association.
- Collier, S. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. [*Características del pensamiento reflexivo durante la experiencia docente de los estudiantes*] *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Convery, A. (1998). A Teacher's Response to 'Reflection-in-action'. [*La respuesta de un profesor a la "reflexión en la acción"*] *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 197-205.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De la Cruz, E., y Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. [*El profesional reflexivo en la enseñanza: Hacia una agenda de investigación*] *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347-359.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., y Gervais, C. (2010). Concept de reflexión: un regard critique [El concepto de reflexión: un enfoque crítico]. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135–154. doi:10.7202/1002160ar
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86.
- Crawford, S., O'Reilly, R., y Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the Reflective Framework for Teaching in Physical Education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. [*Evaluación de los efectos de la integración del Marco Reflexivo para la Enseñanza de la Educación Física (RFTPE) en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes universitarios de estudios deportivos y educación física*] *Reflective Practice*, 13(1), 115-129. doi:10.1080/14623943.2011.626025

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches. [Indagación cualitativa y diseño de la investigación. Elegir entre cinco enfoques]* Sage.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Cuenca, R., y Cáceda, J. (2017). Ideales normativos, normas y praxis: Patologías sociales sobre los directivos escolares en el Perú. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5-29. doi:10.15366/reice2017.15.2.001
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Cuenca, R., y Vargas, J. C. (2018). *Perú: El estado de políticas públicas docentes*. Instituto de Estudios Peruanos. [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/1121/3/Cuenca-Ricardo\\_Vargas-Julio\\_Peru-estado-politicas-publicas-docentes.pdf](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/1121/3/Cuenca-Ricardo_Vargas-Julio_Peru-estado-politicas-publicas-docentes.pdf)
- Cuenca, R. (2020). *Ser director/a escolar: ¿una “otra” identidad profesional?* En, G. Martini y L.F. de la Vega (Eds.), *Profesión docente y educación continua en América Latina: Aprendizajes y desafíos* (págs. 82-88). Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/xhan-6020>
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development [La revolución silenciosa: Repensar el desarrollo de los maestros]. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10. <http://www.ascd.org/publications/educational->

leadership/mar96/vol53/num06/The-Quiet-Revolution@-Rethinking-Teacher-Development.aspx

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? [*La formación del profesorado en el mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional?*] *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. [Desarrollo profesional eficaz del profesorado] Learning Policy Institute.

Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. [*¿Es hora de cambiar? Las emociones de la colaboración y la reforma del profesorado*] *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157-172. doi:10.1108/JPCC-12-2017-0028

Davis, A., y McDonald, D. (2019). Teachers' reflections of instructional effectiveness: Self-assessment through a standards-based appraisal process. [*Reflexiones de los profesores sobre la eficacia de la enseñanza: La autoevaluación a través de un proceso de valoración basado en estándares*] *Reflective Practice*, 20(1), 125-141. doi:10.1080/14623943.2019.1569508

Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, processes and partnerships. [*Desarrollo profesional y práctica reflexiva: Propósitos, procesos y asociaciones*] *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233. doi:10.1080/14681366.1999.11090864

Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. [*Cómo la autonomía individual de los profesores puede obstaculizar el progreso y el rendimiento*

- académico de los alumnos: La profesionalidad en la práctica*] *British Educational Research Journal*, 46(1), 247-264. doi:10.1002/berj.3577
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Stavenhagen, R., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K. S., Stavenhagen, R., Myong, W. S., Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Kornhauser,
- Descoedres, M., y Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. [*La dimensión emocional del desarrollo profesional del profesor principiante en formación en alternancia: una revisión de temas*] *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 41, 175-190. <http://hdl.handle.net/20500.12162/2980>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. (Primera edición 1933)
- Díaz, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. CIAIQ2018, 1.
- Dionne, L., Lemyre, F., y Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel [Hacia una definición inclusiva de la comunidad de aprendizaje (CA) como mecanismo de desarrollo profesional]. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. doi:10.7202/043985ar
- Dogan, S., Pringle, R. y Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. [*El impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje en los*

*conocimientos, la práctica y el aprendizaje de los alumnos de los profesores de ciencias: una revisión*]. *Professional Development in Education*, 42:4, 569-588, DOI: 10.1080/19415257.2015.1065899

Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S., y Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: Translation and validation in Spanish context. [*Cuestionario de Evaluación de la Comunidad Profesional de Aprendizaje-Revisado (PLCA-R): Traducción y validación en el contexto español*] *Learning Environments Research*, 1-21. doi:10.1007/s10984-020-09306-1

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? [¿Qué es una “comunidad profesional de aprendizaje”?]. *Educational leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>

DuFour, R., y Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement* [Comunidades profesionales de aprendizaje en el trabajo: Mejores prácticas para aumentar el rendimiento de los estudiantes]. National Educational Service.

DuFour, R., Eaker, R., y Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* [Aprender haciendo: Un manual para las comunidades profesionales de aprendizaje en el trabajo]. Solution Tree.

Edwards, C. P., Hamel, E., Miller, J. L., y Ren, L. (2020). Improving reflective practice: A documentation rubric for mentoring preservice and in-service teachers. [*Mejorar la práctica reflexiva: Una rúbrica de documentación para la tutoría de*

*profesores en formación y en activo*]. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 2-17. doi:10.1080/10901027.2018.1463321

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Graó.

Fakazli, Ö., y Kuru Gönen, S. (2017). Reflection on Reflection: EFL University Instructors' Perceptions on Reflective Practices. [*Reflexión sobre la reflexión: Percepciones de los instructores universitarios de EFL sobre las prácticas reflexivas*]. *H. U. Journal of Education*, 32(3), 708-726. doi:10.16986/HUJE.2017025118

Farrell, T. S. (2016). Does writing promote reflective practice? [*¿Promueve la escritura la práctica reflexiva?*]. En W. Renandaya, y H. Widodo (Eds.), *English language teaching today: Linking theory and practice* (pp. 83-94). Springer.

Farrell, T. S., e Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. [*Exploración de las creencias de los profesores y las prácticas en el aula a través de la práctica reflexiva: Un estudio de caso*]. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.

Farrell, T. S., y Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for Tesol teachers: One teacher's reflective journey. [*Marco de la práctica reflexiva para los profesores de Tesol: El viaje reflexivo de un profesor*]. *Reflective Practice*, 20(1), 1-12. doi:10.1080/14623943.2018.1539657

Fergusson, L., Van der Laan, L., y Baker, S. (2019). Reflective practice and work-based research: A description of micro- and macro-reflective cycles. [*Práctica reflexiva e investigación basada en el trabajo: Una descripción de los ciclos micro y macro*

*reflexivos*]. *Reflective Practice*, 20(2), 289-303.

doi:10.1080/14623943.2019.1591945

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants [La escuela, un espacio de trabajo y de formación del profesorado]. *Dossier de veille de l'IFÉ*(87), 1-10. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>

Feyfant, A. (2017). À la recherche de l'autonomie des établissements. [*En busca de la autonomía institucional*]. *Dossier de veille de l'IFÉ*(118), 1-24. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/118-mai-2017.pdf>

Furman, C. E., y Larsen, S. M. (2019). Interruptions: Reflecting-in-Action in Preservice Math Methods Courses. [*Interrupciones: La reflexión en la acción en los cursos de métodos matemáticos para el pre servicio*]. *The New Educator*, 15(2), 101-115. doi:10.1080/1547688X.2018.1551588

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata

García-Martínez, I., Díaz-Delgado, M. Á., y Ubago-Jiménez, J. L. (2018a). Educational Leadership Training, the Construction of Learning Communities. A Systematic Review. [*La formación en liderazgo educativo, la construcción de comunidades de aprendizaje. Una revisión sistemática*]. *Social Sciences*, 7(12), 1-13. doi:10.3390/socsci7120267

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018b). 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*, 16(2), 117-132.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/681605>

- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué [Trabajo colectivo de enseñanza, entre informal e instituido]. *Dossier de veille de l'IFÉ*(124), 1-40. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>
- Goetz, J. P y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata
- Gómez, M. y Muñoz, A. (2018). Un nuevo modelo, comunidades de aprendizaje: CEIP Martín Chico de Segovia. España. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 27-40.
- Gripsrud, B. H., Mellon, K., y Ramvi, E. (2018). Depth-hermeneutics: A psychosocial approach to facilitate teachers' reflective practice? [*Profundidad-hermenéutica: ¿Un enfoque psicosocial para facilitar la práctica reflexiva de los profesores?*] *Reflective Practice*, 19(5), 638-652. doi:10.1080/14623943.2018.1538955
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. [*La colaboración del profesorado: 30 años de investigación sobre su naturaleza, formas, limitaciones y efectos*]. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. doi:10.1080/13540602.2019.1639499
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation [Reflexión en la formación del profesorado: Hacia la definición y la aplicación]. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X9400012U>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. [*El desarrollo profesional colectivo de los profesores en la escuela: Un*

*estudio de revisión*]. *Cogent Education*, 6(1), 1-20.  
doi:10.1080/2331186X.2019.1619223

Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35, 298-301. <https://www.scielosp.org/pdf/ga/2021.v35n3/298-301/es>

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement [Comunidades profesionales de aprendizaje: Comunidades de investigación y mejora continua]*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>

Ismail, K., Ishak, R., y Kamaruddin, S. H. (2020). Professional Learning Communities in Malaysian Schools: A Contemporary Literature Review. *[Comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas de Malasia: Una revisión de la literatura contemporánea]*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1535-1541. doi:10.13189/ujer.2020.080447

Jones, C. M., y Thessin, R. A. (2015). A review of the literature related to the change process schools undergo to sustain PLCs *[Una revisión de la literatura relacionada con el proceso de cambio que las escuelas están llevando a cabo para sostener los CAP]*. *Planning and Changing*, 46(1-2), 193-211. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146267>

Kaur, J., y Debel, O. (2019). Teacher collaboration and professional development in secondary schools of Ethiopia: A literature review. *[Colaboración del profesorado y desarrollo profesional en las escuelas secundarias de Etiopía: Una revisión de la literatura]*. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 7(5), 1031-1034.

- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., y Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *[La escuela como organización de aprendizaje: El concepto y su medición]*. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. doi:10.1111/ejed.12383
- Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *[Vinculación de la práctica y la teoría: La pedagogía de la formación realista del profesorado]*. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (pp. 1-16). <https://bit.ly/3KdQAMs>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *[Verdades incómodas sobre el aprendizaje de los profesores: Hacia el desarrollo profesional 3.0]*. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *[Niveles de reflexión: La reflexión central como medio para mejorar el crecimiento profesional]*. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Korthagen, F., y Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *[Características de los profesionales reflexivos: Hacia una operacionalización del concepto de reflexión]*. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51-72.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices [Elaborar principios fundamentales para los programas y prácticas de formación de docentes]. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022

- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition. [*Promover la agencia de los profesores: La práctica reflexiva como disposición transformadora*]. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224. doi:10.1080/14623943.2018.1437405
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview [Una revisión de la taxonomía de Bloom: Una visión general]. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104\_2
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. doi:10.5944/educXX1.15080
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kinyota, M., Kavenuke, P. S., y Mwakabenga, R. J. (2019). Promoting teacher professional learning in Tanzanian schools: Lessons from Chinese school-based professional learning communities. [*Promover el aprendizaje profesional de los profesores en las escuelas de Tanzania: Lecciones de las comunidades de aprendizaje profesional de las escuelas chinas*]. *Journal of Education, Humanities and Sciences (JEHS)*, 8(1).
- Labelle, J., y Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse. [*El liderazgo transformacional del director y la comunidad profesional de aprendizaje: un análisis*]. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. doi:10.7202/1047142ar

- Labelle, J., Leclerc, M., y Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle : une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? [*La comunidad profesional de aprendizaje: ¿un enfoque pertinente de la formación del profesorado para la inclusión y la diferenciación?*]. *Spirale - Revue de recherches en éducation* (65), 155-170. doi:10.3917/spir.651.0155
- LaBoskey, V. K. (2003). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. [*Un marco conceptual para la reflexión en la formación de profesores en prácticas*]. En J. Calderhead, y P. Gates (Eds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp. 29-44). Routledge.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice [Desarrollo de una herramienta para evaluar el nivel de práctica reflexiva de los profesores]. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. doi:10.1080/14623940802207451
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92
- Livingston, K. (2016). Pedagogy and curriculum—teachers as learners. [*Pedagogía y currículo: los profesores como aprendices*]. *Curriculum, Pedagogy and Assessment*, 325-340.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires* [*Comunidad de aprendizaje profesional. Una guía para los líderes escolares*]. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M., y Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés [En el corazón del éxito académico: La comunidad de aprendizaje profesional y otros tipos de comunidades]. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. doi:10.7202/1021024ar

- Leclerc, M., Dumouchel, C., y De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire [La comunidad profesional de aprendizaje y su impacto en la organización escolar]. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. doi:10.18162/fp.2015.285
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D., y Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. [El director como pilar en la implementación de la comunidad profesional de aprendizaje entre los profesores de educación especial en las escuelas secundarias]. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. doi:10.7202/1021030ar
- Liu, K., y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. [Reflexión crítica y generatividad: Hacia un marco de formación docente transformadora para alumnos diversos]. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. doi:10.3102/0091732X18822806
- Lubbe, W., y Botha, C. S. (2020). The dimensions of reflective practice: A teacher educator's and nurse educator's perspective. [Las dimensiones de la práctica reflexiva: La perspectiva de un educador de profesores y de un educador de enfermeras]. *Reflective Practice*, 21(3), 287-300. doi:10.1080/14623943.2020.1738369
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: A systematic review and thematic synthesis across professional contexts. [El concepto de reflexión: Una revisión sistemática y una síntesis temática a través de los contextos profesionales]. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415. doi:10.1080/14623943.2019.1622520

- Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P., y Paquay, L. (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants? [¿Quién se beneficia de la capacitación docente en servicio?]*. De Boeck Supérieur.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Minedu. <https://drive.google.com/file/d/1JJN5rlYLIhdSf9Ngy6DjC7gFB7N9IY7Q/view>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación del Perú. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- Ministerio de Educación (2018). *Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU que aprueba la norma técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2019 en instituciones educativas y programas de educación básica”*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/263576/RM\\_N\\_712-2018-MINEDU.PDF.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/263576/RM_N_712-2018-MINEDU.PDF.pdf)
- Ministerio de Educación (2018). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO), 2018*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018.pdf>
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development. Theory and practice [Reflexión en el aprendizaje y desarrollo profesional. Teoría y práctica]*. Routledge.
- Nørskov, S. V., y Rask, M. (2011). Observation of online communities: A discussion of online and offline observer roles in studying development, cooperation and coordination in an open source software environment. *[Observación de comunidades en línea: Un debate sobre las funciones del observador en línea y fuera de línea para estudiar el desarrollo, la cooperación y la coordinación en*

- un entorno de software de código abierto*]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(3).
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (v. II): Politiques et pratiques pour des établissements performants*. [Resultados de PISA 2015 (v. II): Políticas y prácticas para las escuelas de alto rendimiento]
- OCDE. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. [Perspectivas de competencias 2019: prosperar en un mundo digital]. OECD. Publishing. doi:10.1787/df80bc12-en
- Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742003.pdf>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? [Formar a los profesionales de la enseñanza. ¿Qué estrategias? ¿Qué competencias?]* (4.ª ed.). De Boeck Supérieur.
- Parsons, M., y Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. [Desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes de magisterio: Colaboración y asociaciones críticas]. *Teachers and teaching*, 11(1), 95-116.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. [El desarrollo profesional de los profesores en la escuela: Un estudio de revisión]. *Cogent Education*, 5(1), 1-22. doi:10.1080/2331186X.2018.1522781

- Pourtois, J.P y Desmet, H. (2007). Epistémologie et instrumentation en sciences humaines. L'évolution des tendances [Epistemología e instrumentación en las ciencias humanas. La evolución de las tendencias]. Mardaga
- Qiao, X., Yu, S., y Zhang, L. (2018). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006-2015): Key findings and emerging themes. [Una revisión de la investigación sobre las comunidades profesionales de aprendizaje en China continental (2006-2015): Conclusiones clave y temas emergentes]. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 713-728. doi:10.1177/1741143217707523
- Qureshi, A. M., y Demir, K. (2019). A Comparative Review of the Literature on Pakistani Science Teachers' Professional Development. [Una revisión comparativa de la literatura sobre el desarrollo profesional de los profesores de ciencias paquistaníes]. *Science Education International*, 30(3), 223-235. doi:10.33828/sei.v30.i3.9
- Reynolds, M., y Salters, M. (1998). The Reflective Teacher and the Teacher Training Agency. [El profesor reflexivo y la agencia de formación del profesorado]. *Journal of Further and Higher Education*, 22(2), 193-200. doi:10.1080/0309877980220208
- Robalino, C. M. (2020). Reflexiones sobre la formación y el desarrollo docente: El complejo diálogo entre la formulación y la implementación de las políticas, desde la experiencia peruana. *Formação em Movimento*, 2(3), 105-124. doi:10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.105-124
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. [Definir la reflexión: Otra mirada a John Dewey y al pensamiento reflexivo]. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

- Rodríguez-Sosa, J., Ligan, S. K., Hernández, R. M., y Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-424.
- Rossi, K., y Thorsen, C. (2019). Validation of a reflective practice rubric for evaluating the complexity of teacher candidate digital and written reflections. [*Validación de una rúbrica de práctica reflexiva para evaluar la complejidad de las reflexiones digitales y escritas de los candidatos a profesores*]. *Reflective Practice*, 20(3), 325-338. doi:10.1080/14623943.2019.1598351
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29849949007.pdf>
- Ruffinelli, A., De la Hoz, S., y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: Conditions, strategies, and effects of reflective practice. [*Tutorías de prácticas en la formación inicial del profesorado: Condiciones, estrategias y efectos de la práctica reflexiva*]. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. doi:10.1080/14623943.2019.1708712
- Russell, T. (2003). Critical attributes of a reflective teacher: Is agreement possible? [*Atributos críticos de un profesor reflexivo: ¿es posible el acuerdo?*]. En J. Calderhead, y P. Gates (Eds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp. 150-159). Routledge.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. [*Las lecciones aprendidas por un formador de docentes a partir de la práctica reflexiva*]. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.

- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action: Un changement de paradigme. *[Reflexión en acción: un cambio de paradigma]. Recherche et Formation*(36), 17-27.
- Salmons, J. (2012). *Designing and Conducting Research with Online Interviews, Cases in Online Interview Research. [Diseño y realización de investigaciones con entrevistas en línea, Casos de investigación con entrevistas en línea].* [http://sagepub.com/sites/default/files/upmbinaries/43888\\_1.pdf](http://sagepub.com/sites/default/files/upmbinaries/43888_1.pdf). Diakses Jumat, 17.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2018; insights and interpretations. [Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje. TALIS 2018; percepciones e interpretaciones].* OCDE. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf)
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso.* Ediciones Morata
- Stoll, L., y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *[La escuela como organización de aprendizaje: Una revisión que revisa y amplía un concepto oportuno]. Journal of Professional Capital and Community, 2(1), 2-17.* doi:10.1108/JPCC-09-2016-0022
- Stoll, L., y Temperley, S. (2009). Creative leadership: A challenge of our times *[Liderazgo creativo: Un reto de nuestro tiempo]. School Leadership and Management, 29(1), 65-78.* doi:10.1080/13632430802646404
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature *[Comunidades profesionales de*

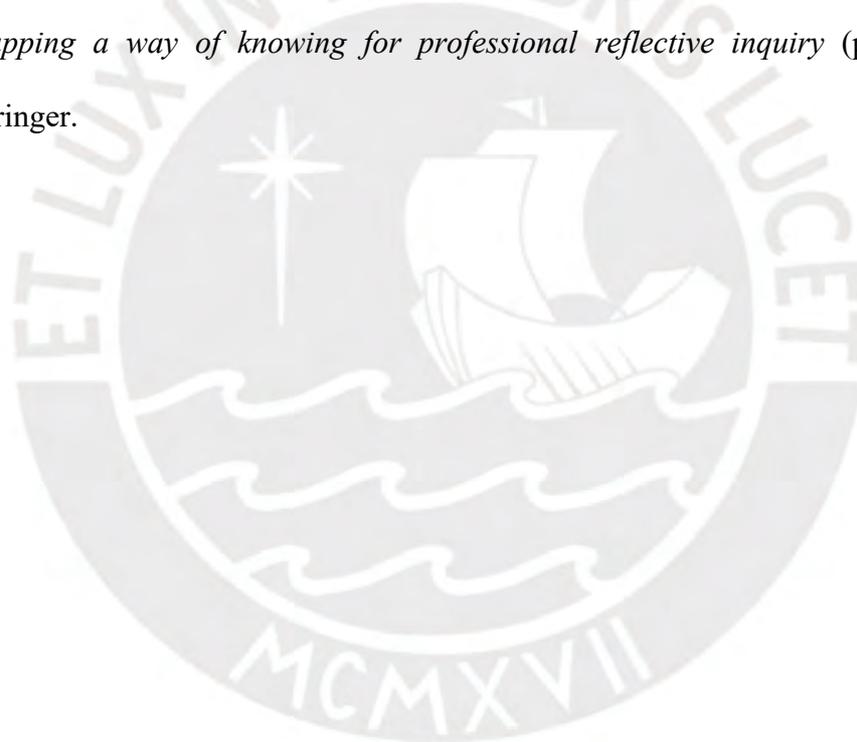
- aprendizaje: Una revisión de la literatura]. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tardif, M., (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le “praticien réflexif” à la lumière des traditions de la pensée réflexive en *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? [La reflexividad y la experiencia de la enseñanza: repensar el "profesional reflexivo" a la luz de las tradiciones del pensamiento reflexivo en la educación. ¿Dónde estamos 30 años después de Schön?]*. De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., y Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
- Tardif, M., Borgès, C., y Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? [El cambio reflexivo en la educación. ¿Dónde estamos 30 años después de Schön?]*. De Boeck Supérieur.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). A Critical Review of Teacher Education Models [Una revisión crítica de los modelos de formación de docentes]. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140. [https://www.researchgate.net/publication/335105727\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_Teacher\\_Education\\_Models](https://www.researchgate.net/publication/335105727_A_Critical_Review_of_Teacher_Education_Models)
- Thompson, N., y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice [Desarrollar la práctica de la reflexión crítica]. *Reflective Practice*, 13(2), 311-325. doi:10.1080/14623943.2012.657795
- Thorsen, C., y DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach [Analizar la reflexión sobre y para la acción: Un nuevo enfoque]. *Reflective Practice*, 14(1), 88-103. doi:10.1080/14623943.2012.732948

- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning. [El poder del aprendizaje profesional]*. Open University Press.
- Tiong, N. D. (2019). Appraising 'professional learning communities' (PLCs) for Malaysian schools through the lens of sociocultural theory: A critical review of literature with implications for research and practice. *[Evaluación de las "comunidades profesionales de aprendizaje" (CPA) en las escuelas de Malasia a través de la lente de la teoría sociocultural: Una revisión crítica de la literatura con implicaciones para la investigación y la práctica]*. *Malaysian Journal of ELT Research*, 16(2), 1-17.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Unesco. (2020). Humanistic futures of learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. *[Futuros humanistas del aprendizaje: perspectivas de las Cátedras UNESCO y las redes UNITWIN]*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir [Construir una práctica reflexiva. Comprender y actuar]*. De Boeck Supérieur.
- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*.(5), 5-21.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-291). Eds. Universidad Diego Portales.

- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. doi:10.14244/198271993073
- Vaillant, D., y Cardozo-Gaibisso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: Entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Vaillant, D., y Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), 125-148.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical [Vincular las formas de saber con las formas de ser práctico]. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi:10.1080/03626784.1977.11075533
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. [Sobre la epistemología de la práctica reflexiva]. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33-50.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. [Las comunidades de profesores como contexto para el desarrollo profesional: Una revisión sistemática]. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://bit.ly/3LFJXCU>
- Vescio, V., y Adams, A. (2015). Learning in a professional learning community: The challenge evolves. [Aprender en una comunidad profesional de aprendizaje: El reto evoluciona]. En D. Scott, y E. Hargreaves, *The Sage Handbook of Learning* (pp. 274-284). Sage.

- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *[Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje en la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos]*. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Vossen, T. E., Henze, I., De Vries, M. J., y Van Driel, J. H. (2020). Finding the connection between research and design: The knowledge development of STEM teachers in a professional learning community. *[Encontrar la conexión entre la investigación y el diseño: El desarrollo del conocimiento de los profesores de STEM en una comunidad profesional de aprendizaje]*. *International Journal of Technology and Design Education*, 30, 295-320. doi:10.1007/s10798-019-09507-7
- Watanabe, A. (2017). *Reflective practice as professional development. Experiences of teachers of English in Japan. [La práctica reflexiva como desarrollo profesional. Experiencias de profesores de inglés en Japón]*. Multilingual Matters.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles [El práctico reflexivo]. En B. Wentzel, y M. Mellouki (Eds.), *Actes de la Recherche N°8* (pp. 15-35). Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. <https://core.ac.uk/download/pdf/43661772.pdf>
- Williams, M., y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *[El arte de la codificación y la exploración temática en la investigación cualitativa]*. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* [Estudio de caso de investigación y aplicaciones: Diseño y métodos]. Los Angeles: SAGE.
- Zapata, O. A. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Pax.
- Zeichner, K., y Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. [La enseñanza reflexiva: una introducción]. Routledge.
- Zeichner, K., y Liu, K. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. [Un análisis crítico de la reflexión como objetivo de la formación del profesorado]. En N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 67-84). Springer.



## ANEXOS

### Anexo 1: Guía de la entrevista semiestructurada para docentes participantes en la CAP

**Presentación:** Buenos días, me llamo Olinda Vilchez y estoy realizando una investigación para mi tesis de doctorado en ciencias de la educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo de la investigación es analizar las actividades y vivencias de una CAP y por ello me interesa conocer cómo se desarrollan las reuniones colegiadas de docentes. Esta entrevista tomará una hora aproximadamente. Al contar con la aceptación de su participación a través de la firma del protocolo de consentimiento informado daremos inicio a la entrevista. Le agradezco su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación.

#### Datos de identificación

1. ¿Podría darme sus datos completos, cuál es su nombre, cuántos años tiene?
2. ¿Cuál es su especialidad?
3. ¿Cuántos años de servicio tiene en la carrera?
4. ¿Qué tipo de contrato tiene en la escuela?
5. ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?
6. Dentro de estas comunidades, ¿hace cuánto tiempo que usted asiste a estas reuniones?

#### Actividades de la CAP

##### 1. Cuénteme, ¿cómo se realizan las reuniones de la CAP en este contexto de educación remota?

- 1.1. ¿Qué tipo de temas sobre los aprendizajes tratan en estas reuniones?  
¿Cómo los eligen? ¿Podría darme algún ejemplo?
- 1.2. ¿Cómo hacen el seguimiento de los aportes de los docentes en las reuniones?

#### Desarrollo profesional docente

##### 2. ¿De qué forma le ayuda la CAP en su desarrollo profesional?

- 2.1. ¿Cómo ha aprendido o actualizado sus conocimientos en estas reuniones?
  - 1.2. ¿Cómo aprende de las intervenciones de sus colegas en estas reuniones?

- 1.3. ¿Qué decisiones pedagógicas toma usted después de participar en estas reuniones?  
¿Podría citar un ejemplo?
- 1.4. ¿Cómo diseña su siguiente sesión de aprendizaje después de participar en estas reuniones?
- 1.5. ¿Qué ventajas identifica para su desarrollo profesional?

### **La práctica reflexiva**

1. ¿Qué significa para usted reflexionar sobre la práctica pedagógica? ¿En qué momento lo hace?
2. ¿Cómo las reuniones de la CAP le ayudan a comprender una situación problemática de su práctica pedagógica en el aula?
3. ¿De qué manera su participación en la CAP le ayuda a desarrollar la reflexión sobre su práctica pedagógica? ¿Cómo era antes y cómo es ahora?
4. ¿Cómo usa los aportes teóricos en las reuniones para reflexionar sobre la práctica pedagógica?
5. ¿De qué manera contribuye a su desarrollo profesional el hecho de asistir a las reuniones de la CAP?
6. ¿Cómo percibe la reflexión de su práctica pedagógica después de asistir a estas reuniones?

### **Cierre**

1. ¿Cómo ve el desarrollo de esta comunidad en el futuro?
2. ¿Qué balance personal hace del funcionamiento de esta comunidad?  
¿qué propondría? ¿qué cambiaría?

## Anexo 2: Guía de la entrevista semiestructurada al directivo de la I. E.

**Presentación:** Buenos días, me llamo Olinda Vilchez y estoy realizando una investigación para mi tesis de doctorado en ciencias de la educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo de la investigación es analizar las actividades y vivencias de una CAP y por ello me interesa conocer cómo se desarrollan las reuniones colegiadas de docentes. Esta entrevista tomará una hora aproximadamente. Al contar con la aceptación de su participación a través de la firma del protocolo de consentimiento informado daremos inicio a la entrevista. Le agradezco su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación.

### 1 Datos de identificación

- 1 ¿Podría darme sus datos completos, cuál es su nombre, cuántos años tiene?
- 2 ¿Cuál es su especialidad?
- 3 ¿Con cuántos años cuenta de servicio en la carrera?
- 4 ¿Cuál es el tipo de contrato que tiene en la escuela?
- 5 ¿Hace cuantos años es directora en esta escuela?
- 6 ¿Cuál es el nombre de la escuela y en qué lugar se ubica?

### 2. Actividades de la CAP

#### 2.1 Organización de la CAP

- 2.1.1 ¿Por qué decidió organizar la CAP en su escuela?
- 2.1.2 ¿Por qué optó por este tipo de formación de desarrollo profesional en su escuela?
- 2.1.3 ¿Cómo organiza estas reuniones en el horario escolar de los docentes? ¿Qué plataforma virtual usa?
- 2.1.4 ¿Cómo se organizan los docentes para participar en las CAP? ¿Cada cuánto tiempo se reúnen?
- 2.1.5 ¿Cómo ha cambiado la escuela desde que se inició la CAP?
- 2.1.6 ¿Cómo considera su rol de directivo en el funcionamiento de la CAP?

#### 2.2 Desarrollo de las reuniones

2.2.1 Cuénteme, ¿cómo se realizan las reuniones de la CAP en la educación remota?

a) ¿Qué tipo de temas sobre los aprendizajes tratan en estas reuniones?

¿Cómo los eligen? ¿Podría darme algún ejemplo?

b) ¿Cómo hacen el seguimiento de los aportes de los docentes en las reuniones?

### **2.3 Desarrollo profesional del docente en la CAP**

2.3.1 ¿Cómo actualizan los docentes sus conocimientos en estas reuniones?

2.3.2 ¿Cómo aprenden los docentes de las intervenciones de sus colegas en estas reuniones?

2.3.3 ¿Qué decisiones pedagógicas toman los docentes después de participar en estas reuniones? ¿Podría citar un ejemplo?

2.3.4 ¿Cómo diseñan los docentes su siguiente sesión de aprendizaje después de participar en estas reuniones?

2.3.5 ¿Qué ventajas identifica usted para el desarrollo profesional de los docentes?

### **3. La práctica reflexiva**

3.1 ¿Cómo entienden los docentes lo que es reflexionar sobre la práctica pedagógica?

¿En qué momento lo hacen?

3.2 ¿Cómo las reuniones de la CAP ayudan a los docentes a comprender una situación problemática de su práctica pedagógica en el aula?

3.3 ¿Cómo usan los aportes teóricos en las reuniones para reflexionar sobre la práctica pedagógica?

3.4 ¿Cómo se implican los docentes en su desarrollo profesional al asistir a estas reuniones de la CAP?

3.5 ¿Cómo percibe el docente la reflexión de su práctica pedagógica después de asistir a estas reuniones?

### **Cierre**

1. ¿Cómo ve el desarrollo de esta comunidad en el futuro?

2. ¿Qué balance personal hace del funcionamiento de esta comunidad?

¿qué propondría? ¿qué cambiaría?

### **Anexo 3: Guía de la entrevista semiestructurada al coordinador de la CAP**

**Presentación:** Buenos días, me llamo Olinda Vilchez y estoy realizando una investigación para mi tesis de doctorado en ciencias de la educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo de la investigación es analizar las actividades y vivencias de una CAP y por ello me interesa conocer cómo se desarrollan las reuniones colegiadas de docentes. Esta entrevista tomará una hora aproximadamente. Al contar con la aceptación de su participación a través de la firma del protocolo de consentimiento informado daremos inicio a la entrevista. Le agradezco su tiempo y disposición para colaborar en esta investigación.

#### **1. Datos de identificación**

1. ¿Podría darme sus datos completos, su nombre y edad?
2. ¿Cuál es su especialidad?
3. ¿Cuántos años de servicio tiene en la carrera?
4. ¿Qué tipo de contrato tiene en la escuela?
5. ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?

#### **2. Actividades de la CAP**

##### **2.1 Organización de la CAP**

- 2.1.1. Cuénteme, ¿cómo fue elegido coordinador de la CAP y cuál es su función?
- 2.1.2. ¿Cómo es su relación con los participantes de la CAP?
- 2.1.3. ¿Cómo es su relación con los directivos respecto a la organización de la CAP?
- 2.1.4. ¿Cómo ha cambiado la escuela desde que se inició la CAP?
- 2.1.5. ¿Cómo considera su rol de coordinador en el funcionamiento de la CAP?

##### **2.2 Desarrollo de las reuniones**

- 2.2.1. Cuénteme, ¿cómo se realizan las reuniones de la CAP en la educación remota??
  - a) ¿Qué tipo de temas tratan sobre los aprendizajes en estas reuniones?  
¿Cómo los eligen? ¿Podría darme algún ejemplo?
  - b) ¿Cómo hacen el seguimiento de los aportes de los docentes en las reuniones

## 2.3 Desarrollo profesional del docente en la CAP

- 2.3.1 ¿Cómo actualizan los docentes sus conocimientos en estas reuniones?
- 2.3.2 ¿Cómo aprenden los docentes de las intervenciones de sus colegas en estas reuniones?
- 2.3.3 ¿Qué decisiones pedagógicas toman los docentes después de participar en estas reuniones? ¿Podría citar un ejemplo?
- 2.3.4 ¿Cómo diseñan los docentes su siguiente sesión de aprendizaje después de participar en estas reuniones?
- 2.3.5 ¿Qué ventajas identifica usted para el desarrollo profesional de los docentes y para usted?

## 3. La práctica reflexiva

- 3.1 ¿Cómo entienden los docentes lo que es reflexionar sobre la práctica pedagógica? ¿En qué momento lo hacen?
- 3.2 ¿Cómo las reuniones de la CAP ayudan a los docentes a comprender una situación problemática de su práctica pedagógica en el aula?
- 3.3 ¿Cómo usan los aportes teóricos en las reuniones para reflexionar sobre la práctica pedagógica?
- 3.4 ¿Cómo se implican los docentes y usted en su desarrollo profesional al asistir a las reuniones de la CAP?
- 3.5 ¿Cómo perciben el docente y usted la reflexión de su práctica pedagógica después de asistir a estas reuniones?

## Cierre

- 1. ¿Cómo ve el desarrollo de esta comunidad en el futuro?
- 2. ¿Qué balance personal hace del funcionamiento de esta comunidad?  
¿Qué propondría? ¿Qué cambiaría?

#### Anexo 4: Guía de la observación participante para las reuniones de la CAP

##### Datos de identificación

Nombre de I. E.:	
Fecha:	Hora:
Lugar de reunión:	
N.º de participantes y nombres	
1.	4.
2.	5.
3.	6.

##### Desarrollo de las reuniones

Observación y descripción	Interpretación y detalles

## Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado para participantes

### Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales (CEI) \* Vicerrectorado de Investigación – PUCP

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Olinda A. Vilchez Gonzales en el marco del doctorado en ciencias de la educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**La meta de este estudio es analizar las actividades y vivencias de una comunidad de aprendizaje profesional.**

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 45 minutos. La información obtenida será utilizada únicamente para la elaboración de una tesis. A fin de registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas en versión digital por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación. Al finalizar ese periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpirla en cualquier momento sin que ello genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente a fin de clarificarla oportunamente. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [a20176594@pucp.edu.pe](mailto:a20176594@pucp.edu.pe). Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados a través de una presentación a cargo del investigador.

Muchas gracias por su participación.

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluidos los datos relacionados con mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente un perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para ello, puedo comunicarme con Olinda Vilchez Gonzales al correo [a20176594@pucp.edu.pe](mailto:a20176594@pucp.edu.pe)

3. Nombre completo del (de la) participante	5. Firma	6. Fecha
4. _____	_____	_____
7. Nombre del investigador responsable	8. Firma	9. Fecha
_____	_____	_____

\*Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de consentimiento informado del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.