

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**Prácticas de las comunidades profesionales de  
aprendizaje: experiencia de los docentes de  
portugués de un instituto de idiomas de Lima, en el  
periodo 2017-2022**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación  
con mención en Gestión de la Educación que presenta:

***Gracieli da Silva Reis***

Asesor:

***Maria Elizabeth Salcedo Lobatón***

Lima, 2022


## Informe de Similitud

Yo, Elizabeth Salcedo Lobatón, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis de investigación titulada: Prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje: experiencia de los docentes de portugués de un instituto de idiomas de Lima, en el periodo 2017-2022, de la autora Gracieli Da Silva Reis; dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 17 de mayo del 2023. He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 31 de Julio del 2023

Salcedo Lobatón, María Elizabeth	
DNI: 07594217	
ORCID: 0000-0003-1075-8811	

## RESUMEN

La presente sistematización recupera críticamente las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje que han posibilitado el desarrollo profesional de los docentes de portugués de un Instituto privado de Lima, en el periodo de 2017-2022. Los objetivos se enfocaron en describir -en primer lugar- los procesos que dieron origen a las prácticas de aprendizaje en comunidad de los docentes de portugués; segundo, en describir las características y la dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje. Se analizaron las estrategias individuales y colectivas que permitieron el desarrollo profesional de los docentes de portugués; y finalmente, se identificaron los aprendizajes logrados por los docentes que contribuyeron al fortalecimiento de la comunidad. El método usado es la sistematización de experiencias y la recuperación de esta se realizó mediante las técnicas revisión documental, grupo de discusión y la entrevista semiestructurada, este último fue validado por especialistas y aplicado a los siete docentes del instituto, en el cual he cumplido el rol de facilitador. El siguiente paso, fue la elaboración de una matriz en la cual se hizo el vaciado de información, para el respectivo análisis y discusión de los resultados. De esa manera, se logró identificar las prácticas emergentes de las comunidades profesionales de aprendizaje, las cuales posibilitan y contribuyen al desarrollo profesional del colectivo docente. El grupo se caracteriza por el aprendizaje colectivo, trabajo colaborativo, liderazgo compartido entre docentes y por el intercambio de experiencias confirmando que hay una comunidad profesional de aprendizaje en desarrollo, sin embargo, requiere del interés por parte de la organización para su formalización o institucionalización como espacio de desarrollo profesional. De igual manera, el trabajo colaborativo ha sido la principal estrategia utilizada por los docentes para su desarrollo profesional.

Palabras clave:

Desarrollo Profesional Docente; Comunidades Profesionales de Aprendizaje; Sistematización; Trabajo Colaborativo; Aprendizaje Colectivo

## **ABSTRACT**

The current systematization critically recovers the practices of professional learning communities that have enabled the professional development of Portuguese teachers from a private Institute in Lima, in the period 2017-2022. The objectives focused on describing -primarily- the processes that gave rise to the community learning practices of Portuguese teachers; secondly, in describing the characteristics and dynamics of professional learning communities. Individual and collective strategies that allowed the professional development of Portuguese teachers were analyzed; and finally, the learning achieved by the teachers that contributed to the strengthening of the community was identified. The method used is the systematization of experiences and the recovery of this was carried out through document review, the discussion group and the semi-structured interview, the latter was validated by specialists and applied to the seven teachers of the institute, in which I have fulfilled the role of facilitator. The next step was the elaboration of a matrix in which the information was emptied, for the respective analysis and discussion of the results. In this way, emerging practices of professional learning communities were identified, which enable and contribute to the professional development of the teaching community. The collective is characterized by collective learning, collaborative work, shared leadership among teachers and by the exchange of experiences confirming that there is a potential professional learning community, however, it requires interest on the part of the organization for it to be institutionalized. Similarly, collaborative work has been the main strategy for the professional development of Portuguese Teachers.

Keywords:

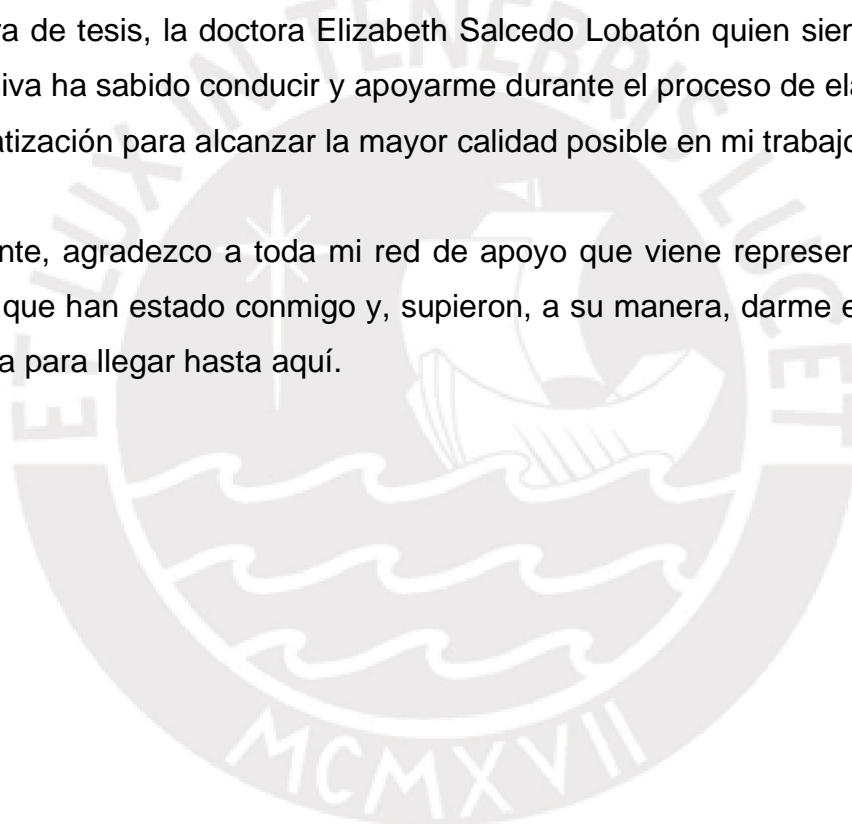
Teacher Professional Development; Professional Learning Communities; Systematization of experience; Collaborative work; Collective Learning

## **AGRADECIMIENTOS**

La presente sistematización es resultado de días y noches de mucho trabajo y lecturas; de ausencias y llantos en momentos en que he querido desistir. En primer lugar, soy agradecida por saber elegir mis retos y equilibrar mis prioridades. Las noches despiertas eran balanceadas con mañanas de domingo con abrazos, besos y paseos en el parque. Agradezco inmensamente el amor incondicional de mis hijas que, a su manera, han comprendido que la “mamãe” tenía que estudiar; y de mi esposo que ha estado en estos momentos para apoyarme.

En segundo lugar, agradezco el soporte, las palabras de aliento y la paciencia de mi asesora de tesis, la doctora Elizabeth Salcedo Lobatón quien siempre solícita, comprensiva ha sabido conducir y apoyarme durante el proceso de elaboración de la sistematización para alcanzar la mayor calidad posible en mi trabajo.

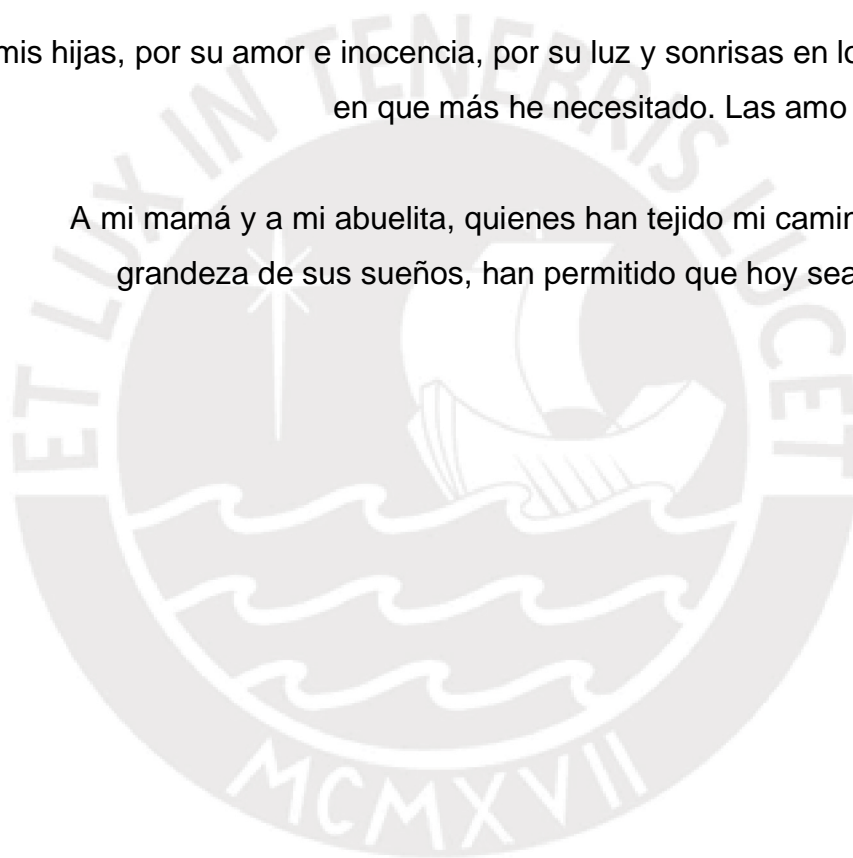
Y finalmente, agradezco a toda mi red de apoyo que viene representada por las personas que han estado conmigo y, supieron, a su manera, darme el aliento que necesitaba para llegar hasta aquí.



## DEDICATORIA

A mis hijas, por su amor e inocencia, por su luz y sonrisas en los momentos en que más he necesitado. Las amo con mi alma.

A mi mamá y a mi abuelita, quienes han tejido mi camino y desde la grandeza de sus sueños, han permitido que hoy sea mi realidad.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
<b>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b> .....	<b>13</b>
• Dimensiones del desarrollo profesional docente.....	20
<b>1.2. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE</b> .....	<b>28</b>
• Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	31
<b>1.3. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b> .....	<b>38</b>
<b>1.4 CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE</b> .....	<b>41</b>
1.4.1 Avances en el conocimiento de producción de experiencias de las CPA	41
1.4.2 La sistematización de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	43
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>46</b>
<b>OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1 OBJETO Y OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN</b> .....	<b>46</b>
2.1.1 Objeto .....	46
2.1.2 Objetivo general .....	46
2.1.3 Objetivos específicos .....	46
<b>2.2 METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN</b> .....	<b>47</b>
2.2.1 Enfoque y método .....	47
2.2.2 Técnica e instrumentos .....	48
<b>2.3 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS</b> .....	<b>49</b>



2.4	PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
<b>CAPÍTULO III.....</b>		<b>53</b>
<b>SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA .....</b>		<b>53</b>
3.1	<b>CONTEXTO Y PROCESOS QUE DIERON ORIGEN A LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE .....</b>	<b>53</b>
3.1.1	Contexto histórico-institucional en el que se desarrolla la sistematización de la experiencia.....	54
3.1.2	Procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje	56
3.2	<b>CARACTERÍSTICAS Y LA DINÁMICA DE LAS CPA.....</b>	<b>60</b>
3.2.1	Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	61
3.2.2	La dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje	68
3.3	<b>ESTRATEGIAS DE LA COMUNIDAD QUE HAN PERMITIDO EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES .....</b>	<b>70</b>
3.3.1	Estrategias colectivas.....	70
3.3.2	Estrategias individuales .....	72
3.4	<b>APRENDIZAJES LOGRADOS POR EL COLECTIVO Y SU CONTRIBUCIÓN CON EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNIDAD .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>		<b>75</b>
<b>INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA .....</b>		<b>75</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>81</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>		<b>83</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>		<b>85</b>
<b>APÉNDICES.....</b>		<b>90</b>
	ANEXO 1: Proceso de Evaluación de la elaboración de la Tesis.....	90
	ANEXO 2: Guion de preguntas – Grupo de discusión .....	91
	ANEXO 3: Guion de preguntas: Entrevista semiestructurada.....	92

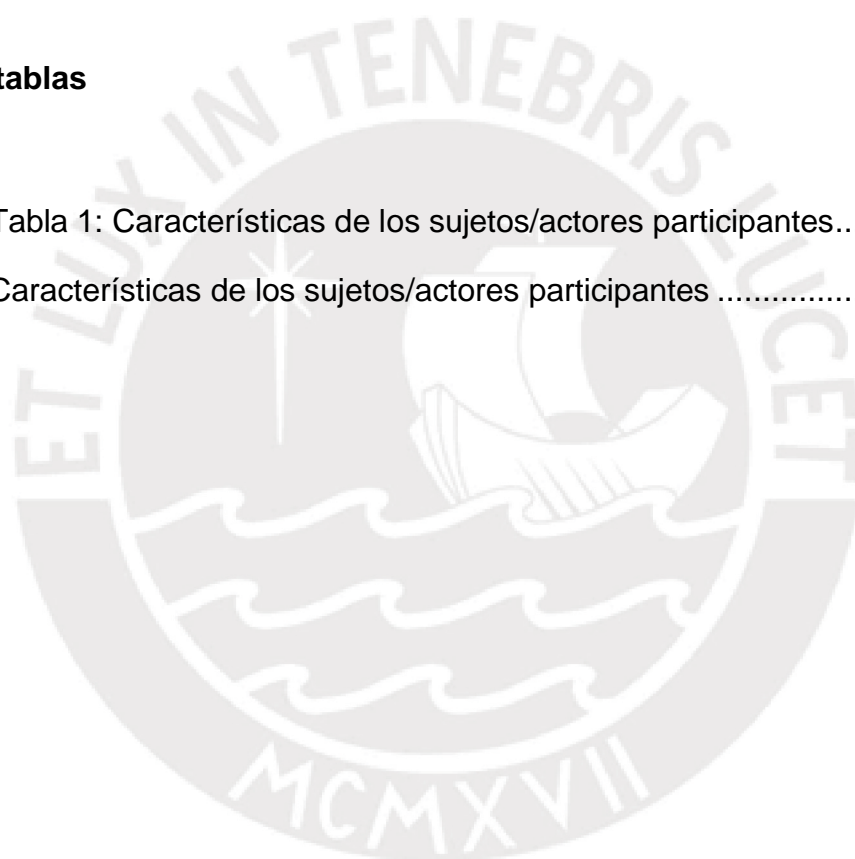


## Lista de figuras

Figura 1: Recuperación del concepto de desarrollo profesional docente .....	18
Figura 2: Dimensiones del desarrollo profesional docente .....	27
Figura 3: Dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje .....	38
Figura 4: Línea del tiempo de los hitos institucionales y prácticas de aprendizaje del colectivo 2010-2020 .....	57

## Lista de tablas

Tabla 1: Tabla 1: Características de los sujetos/actores participantes.....	50
Tabla 2: Características de los sujetos/actores participantes .....	50



## INTRODUCCIÓN

La docencia es una actividad profesional cargada de complejidades, no solamente por toda la responsabilidad que el docente tiene con él mismo y con los demás, sino también por todas las demandas cotidianas de saberes y las implicaciones en la relación con el otro y en la manera de expresarse y desarrollar sus conocimientos. El papel del profesor no se ubica únicamente en el acto de enseñar, pues es necesario que el docente contemple, dentro de su práctica, el aprender continuamente, mediante su desarrollo como profesional y, principalmente, como ser humano. Es a través de ello que posibilitará elementos y herramientas para que su estudiante, de igual manera, pueda mejorar su aprendizaje y desarrollarse como ser social y profesional.

Desde el desarrollo profesional docente se requiere –en el acto de aprender– una construcción de sentido y una relación más próxima entre el personal y el profesional en sus ambientes de actuación. Es un compromiso con aprendizajes continuos durante toda su carrera docente –conscientes y planificados con la intención de beneficiar a todo el contexto escolar (Day, 1999)-. Este mismo compromiso se vincula a las necesidades de un entorno que está constantemente cambiando y exigiendo nuevas habilidades y competencias.

Sin embargo, el aprender se construye a partir del intercambio de experiencias con un colectivo y de la reflexión acerca de la práctica y actuación docente. Por ello, Marcelo (2009) entiende el desarrollo profesional como un proceso individual y colectivo, que ocurre de manera continua dentro del espacio de trabajo del docente con vistas al desarrollo de competencias y habilidades por medio de diferentes tipos de actividades de formación, sean espacios formales o informales, de manera planificada o no; sea para atender a una necesidad colectiva o individual. Por esta razón, Sime (2004) relaciona el docente como sujeto de enseñanza y aprendizaje, pues es mediante la reflexión y, consecuentemente, de

la acción que van a generar las estrategias que tienen por objetivo construir conocimientos prácticos para aprender desde su propia experiencia (Marcelo, 2009) y de los demás.

Por lo tanto, es por medio del intercambio de conocimientos y experiencias que se genera una cultura de aprendizaje permanente y colaborativa (Sime, 2004), generando así oportunidades para la construcción de prácticas dentro del colectivo y de la organización que buscan el fortalecimiento del equipo con vistas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la actuación del instituto (Bolívar, 2017). Finalmente, se comprende el desarrollo profesional docente como base para lograr competencias colaborativas que buscan dejar de lado una visión individualista para dar espacio a un enfoque inclusivo con el propósito de colaborar y potenciar la construcción de conocimientos que beneficie a todo el colectivo docente y, de igual manera, los coordinadores y directivos.

El trabajo colaborativo es una práctica de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la que se considera a un grupo de individuos que desarrollan su actuar docente en un contexto de constantes investigaciones y reflexiones, en el que la contribución de cada integrante aporta para la construcción del desarrollo profesional, influyendo de manera directa e indirecta en los aprendizajes de los y las estudiantes (Guerra, Rodríguez y Zañartu, 2020).

Una comunidad profesional de aprendizaje está constituida por equipos colaborativos y comprometidos con objetivos comunes, que son constantemente empoderados y motivados a trabajar de manera conjunta con fines a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, desde la indagación y reflexión sobre la práctica impactando directamente en el desarrollo profesional (Aparicio-Molina y Sepúlveda-Lopez, 2018; Brown et al., 2018; Krichesky y Murillo, 2011; Salvatierra, 2020).

Llegado a este punto, el propósito es situar los conceptos abordados en la presente sistematización, que servirán como base para la recuperación de la experiencia. No obstante, los avances en el conocimiento de experiencias de las comunidades profesionales de aprendizaje también han contribuido para el desarrollo de importantes reflexiones. Es importante destacar que algunos de los estudios se han enfocado en la identificación de las características de las comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas; otros han destacado el liderazgo educativo; y otros, la gestión escolar. Solamente dos trabajos

identificados han enfocado sus estudios hacia la formación docente y hacia el desarrollo profesional desde la mirada de las comunidades de aprendizaje.

Hay que mencionar que el tema de las CPA viene desarrollándose en Latinoamérica, pero aún en el Perú es una experiencia reciente a la que se suma la ausencia de estudios e investigaciones sobre el tema. Además, si sumamos el desarrollo profesional docente, todavía no hay estudios que lo mencionen de manera específica.

La presente sistematización pretende describir: ¿de qué manera las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje de los docentes de portugués de un instituto privado de Lima permiten su desarrollo profesional? Y para ello se han establecido cuatro objetivos específicos: (1) describir los procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje en comunidad de los docentes de portugués; (2) describir las características y la dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje; (3) analizar las estrategias individuales y colectivas que han permitido el desarrollo profesional de los docentes de portugués; y (4) identificar los aprendizajes logrados por los docentes que han contribuido con el fortalecimiento de la comunidad; que permitirán contestar al objetivo principal de la sistematización, que consiste en recuperar críticamente las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje que han posibilitado el desarrollo profesional de los docentes de portugués de un instituto privado de Lima en el periodo 2017-2022. En cuanto al método, se utilizó la sistematización que, según Jara (2018), busca la producción de conocimientos y aprendizajes desde la apropiación (de manera crítica) de las experiencias para poder comprenderlas a partir de la teoría y dirigirlas hacia una perspectiva que tiene por objetivo la transformación. Para la recuperación del proceso, las técnicas empleadas han sido la revisión documental al inicio del proceso, el grupo de discusión y las entrevistas semiestructuradas y, como instrumento, el guion de preguntas. Los testimonios o las experiencias recuperadas servirán como base para el análisis e identificación de los aprendizajes. Por último, se presentarán las conclusiones y reflexiones finales.

Es importante mencionar que esta sistematización busca contribuir, desde la mirada de las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje y su apoyo al desarrollo profesional docente, por medio de la descripción de estrategias -individuales y colectivas-, que logran el fortalecimiento y la construcción de nuevos

saberes dentro de un colectivo docente. Por otro También aporta al cuerpo teórico que se viene desarrollando alrededor de las comunidades profesionales de aprendizaje, aun cuando esta comunidad no se haya institucionalizado. Por ello, este estudio también pretende, de una manera muy humilde, por medio de las prácticas o características aquí descritas promover un acercamiento a las estrategias de las CPA con vistas a facilitar la iniciación de una comunidad de aprendizaje en cualquier institución que busca promover una mejora escolar eficaz y eficiente.

Esta sistematización se encuentra dentro de la línea de investigación “Organizaciones educativas”, en el eje de “Las organizaciones que aprenden” del programa de maestría en Educación con mención en Gestión de la PUCP.

Finalmente, la presente sistematización está dividida en cuatro capítulos: el primero hace referencia al marco conceptual en donde se presentan los aspectos que orientan la recuperación de la experiencia: desarrollo profesional docente; comunidades profesionales de aprendizaje; las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia para el desarrollo profesional docente y los conocimientos de experiencias de comunidades profesionales de aprendizaje. El segundo capítulo está orientado al diseño metodológico, en donde se describen el objeto y los objetivos de la sistematización, y la metodología aplicada: enfoque, método, técnicas e instrumentos; además de una breve descripción de los actores involucrados y principios éticos de la investigación. El tercer capítulo es la sistematización de la experiencia que corresponde al tercer tiempo de Jara (2018); el cual busca la interpretación y discusión de los resultados a partir de los cuatro objetivos planteados. En el cuarto capítulo se hace una interpretación crítica de la experiencia, que corresponde al cuarto tiempo de Jara (2018) y finalmente, las conclusiones y recomendaciones a partir de los datos analizados.



# **CAPÍTULO I**

## **COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

En este capítulo se explora el marco conceptual de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y su relación con el desarrollo profesional docente (DPD). De igual modo, se presentan algunos de los Modelos de Desarrollo Profesional (Marcelo, 1999), las dimensiones del Desarrollo Profesional Docente según Richit (2021), y las dimensiones de las comunidades profesionales (Stoll et al., 2006; Krichesky y Murillo, 2011 y Bolívar, 2017)

Además, se presentan las comunidades profesionales como una significativa y poderosa estrategia para impulsar la formación y desarrollo profesional individual y colectivo. También, la revisión de literatura acerca de avances en el conocimiento de producción de experiencias acerca de las CPA.

### **1.1 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Al elegir la carrera de docente, los profesores se dan cuenta de que aprender a enseñar es un proceso de investigación directamente articulado con las prácticas educativas. Todo el conocimiento es autoconocimiento. Según Freire (2011), enseñar no existe sin aprender y por esta razón, el trabajo docente es unabúsqueda permanente que exige criticidad y reflexión, porque es pensando en la práctica de ayer y de hoy que se puede mejorar la práctica de mañana. Freire, en su obra *Pedagogía de la autonomía*, refuerza que no hay enseñanza sin investigación y, por tanto, no puede existir investigación sin enseñanza:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade<sup>1</sup>. (Freire, 2011, p. 24)

De esa manera, pensar en el desarrollo profesional docente (en adelante DPD) es, sobre todo, pensar acerca del aprendizaje de los profesores y de cómo aprenden a convertir sus saberes en práctica para beneficio de sus estudiantes. Para lo cual, se requiere reflexión acerca de sus certezas y creencias, la observación y puesta en práctica de posibilidades adecuadas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje (Ávalos, 2011, como se cita en Bautista, y Ortega-Ruiz, 2015).

Marcelo (2009) sostiene que la denominación de desarrollo profesional se ajusta mejor a la idea del profesor en cuanto a profesional de la enseñanza. A partir de este concepto, el autor justifica que el término “desarrollo” implica evolución y continuidad. En ese sentido, el autor defiende que el desarrollo profesional es entendido como un proceso individual y colectivo, y que tiene por finalidad, concretarse en el local de trabajo del profesor: la escuela; y que contribuye para el desarrollo de sus competencias profesionales, por medio de experiencias en diferentes contextos, tanto formales como informales. Además de ser un proceso a largo plazo, en el cual se integran diferentes tipos de oportunidades y experiencias, planeadas sistemáticamente para la promoción o crecimiento del desarrollo del docente. Desde esta perspectiva, Marcelo (2009) afirma que el desarrollo profesional “é uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (Marcelo, 2009, p. 7).<sup>2</sup>

En esta misma línea, Sime (2004) también afirma que el desarrollo profesional docente es un proceso que tiene como personajes principales los profesionales de la educación en dos niveles, individual y colectivo, que busca la comprensión y mejora de su quehacer docente y las circunstancias de trabajo guiado por un proyecto institucional y de sociedad.

---

<sup>1</sup> [Mientras enseño, yo busco. Enseño porque he buscado, porque he indagado, porque indago y yo mismo me indago. Hago investigaciones para confirmar, al confirmar yo intervengo, al intervenir educo y me educo. Hago investigación para conocer lo que todavía no conozco y comunicar o dar a conocer algo novedoso]

<sup>2</sup> [es una construcción del *yo* profesional que evoluciona a lo largo de su trayectoria profesional]



En esta ruta para el desarrollo profesional, Sime (2004) sostiene que juntamente con la reflexión, la acción forma el corazón de una formación profesional que crea y comunica “un saber pedagógico relevante y emergente” (p.65), involucrando así, múltiples experiencias espontáneas de aprendizaje, de manera que el aprendizaje se definirá como un agrupamiento de estrategias que objetivan facilitar la reflexión docente acerca de su práctica, contribuyendo para generar conocimientos prácticos y estratégicos, capaces de aprender desde su propia experiencia (Marcelo, 1999).

El profesor reflexivo está asociado, además de la idea de un sujeto de enseñanza, a un sujeto de aprendizaje, una vez que durante su proceso de desarrollo profesional alienta una cultura de aprendizaje permanente y colaborativo. Es a través de la necesidad de aprender que se valora el conocimiento acumulado y finalmente se buscan formas de compartirlo con vistas a mejorar las prácticas de mañana (Freire, 2011 y Sime, 2004). Y es a través de la cultura de colaboración que se construyen las redes de aprendizaje colectivo que tienen por objetivo debatir, reflexionar y construir una enseñanza con vistas al futuro y “abiertas a enfrentar las tensiones propias del quehacer profesional con actitud de aprender para comprender y aprender para mejorar” (Sime, 2004, p. 64).

Por esta razón, el desarrollo profesional debe ser comprendido en dirección a la búsqueda de una identidad profesional que va a tener la influencia de la escuela, de sus creencias etc., una vez que configura una compleja red de historias, experiencias, saberes, procesos y rituales (Marcelo, 2009) con la reafirmación de la idea de que la construcción del profesional docente se desarrolla y evoluciona en el transcurso de la vida.

En conformidad con esto, Marcelo (1999) presenta algunos modelos de desarrollo profesional:

1. Modelo de desarrollo profesional autónomo: desde la concepción de un autoaprendizaje en el cual los docentes aprenden de manera autónoma aquellos conocimientos o competencias que consideran relevantes para su desarrollo profesional o personal. Marcelo (1999, p. 150).
2. Modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión, en el apoyo profesional mutuo y en la supervisión: hace referencia al uso de estrategias que proporcionan la reflexión y el desarrollo de

competencias metacognitivas; al conocimiento y análisis del trabajo docente compartido o supervisado por otro profesional o colega. Marcelo (1999, p. 153).

3. Modelo de desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro educativo: involucra actividades de adaptación curricular y adaptación de proyectos para la resolución de problemas de la propia organización escolar; promueve aprendizajes desde la necesidad de un problema a solucionar. Marcelo (1999, p. 166).
4. Modelo de desarrollo profesional a través del curso de formación: involucra espacios formales de formación y aprendizajes en la interacción y colectividad. Marcelo (1999, p. 177).
5. Modelo de desarrollo profesional a través de la investigación: implica una investigación de una situación del cotidiano escolar que posibilite aprendizajes en la docencia. Marcelo (1999, p. 182).

Según el autor, estos modelos deben coincidir con la necesidad del docente, los cuales deben ser entendidos y diferenciados para cumplir con cada etapa del desarrollo profesional en que se encuentra el docente. Dichas etapas pueden ser consideradas de manera individual, pero igual necesitan una evaluación grupal.

Tomando en cuenta lo anterior, el desarrollo profesional es continuo, de transformación y constitución del sujeto a lo largo del tiempo, asumiendo que los docentes aprenden y se desarrollan profesionalmente mediante participación en diferentes prácticas, procesos y contextos por medio de actividades planificadas y conscientes, que promuevan la formación o la mejora de la práctica docente para beneficio directo o indirecto, individual, del colectivo o de la escuela.

Day (1999) menciona que la planificación de las actividades de desarrollo profesional de manera consciente contribuye con la calidad de la educación dentro del aula. Desde este ángulo, el autor justifica, en su concepción, la mejor definición de desarrollo profesional como todas las experiencias naturales de aprendizaje, conscientes y planificadas que tienen la intención de beneficiar de manera directa o no, al individuo, al grupo o escuela, y que contribuyen por medio de ellas para la mejora de la educación. Para el autor, desarrollo profesional también es el proceso por el cual, solos y con otros, los docentes revisan, innovan y amplían su compromiso como sujetos del cambio en los intereses morales de la enseñanza; y

por lo cual alcanzan y desarrollan el conocimiento, las competencias y la inteligencia emocional necesarias para un buen pensamiento, preparación y práctica profesional con niños, jóvenes y colegas a lo largo de cada etapa de su vida docente.

Por tanto, el desarrollo profesional contribuye con la idea de crecimiento, evolución y de una ampliación de las posibilidades de actuación del profesor; lo cual es el último aspecto fundamental para la manutención del desarrollo profesional en una comunidad de aprendizaje colectivo. En referencia al término de las comunidades de aprendizaje, Day (1999) cita a Hord (1997) que, a través de una extensa revisión bibliográfica, ha identificado algunos factores de las comunidades profesionales de aprendizaje que contribuyen con el desarrollo de los estudiantes y, consecuentemente, de los docentes: i) aportes significativos de los directores de las escuelas para brindar ambientes de apoyo; ii) participación del personal en la toma de decisiones, diálogo reflexivo por medio de prácticas compartidas, y revisión por pares e indagación; y iii) enfoque 'sin desviaciones' en el aprendizaje de los estudiantes y del personal. Finalmente, la autora resalta que la construcción de redes colaborativas de aprendizaje toma cierto tiempo; no obstante, la literatura sugiere que hay beneficios para toda la comunidad escolar (Day, 1999).

Desde esta perspectiva, Darling-Hammond et al. (2009) afirman que los estudios de Day (1999) encuentran fuertes efectos del desarrollo profesional en la práctica cuando se enfoca en mejorar el conocimiento de los docentes sobre cómo participar en habilidades pedagógicas específicas y cómo enseñar tipos específicos de contenido a los alumnos. Igualmente, se pone atención en el aprendizaje de los estudiantes, incluido el análisis de la comprensión conceptual y de las capacidades que se espera que los alumnos demuestren.

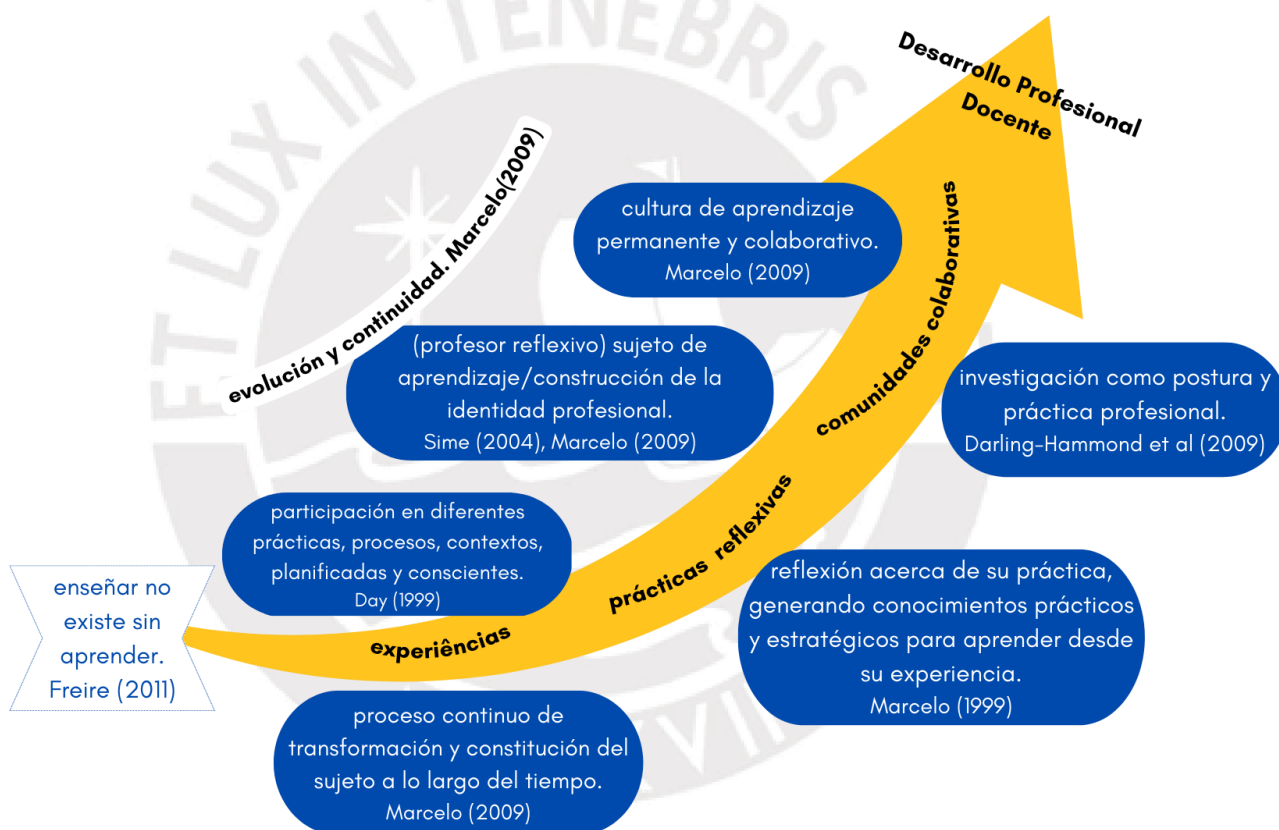
Darling-Hammond et al. (2009) destacan también que las experiencias eficaces de desarrollo profesional suelen ser intensas y continuas, y siempre conectadas a las prácticas de los profesores; el propósito es siempre el aprendizaje de los alumnos; son creadas y planificadas para atender a temas curriculares específicos; son alineadas a las especificidades y los logros de mejora de la enseñanza; y tienen como objetivo la construcción de relaciones fuertes entre los profesores.

Por tanto, la práctica reflexiva del docente gana fuerza y poder de desarrollo profesional si es compartida y desarrollada en comunidades colaborativas que

asumen la investigación como postura y práctica social. Por medio de esas comunidades es que los profesores tendrán la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos, y en ese proceso, desarrollarse profesionalmente. Se configura así la idea de que el aprendizaje docente y el desarrollo profesional resultan de emprendimientos colectivos que involucran alianzas, sea por parte del profesor con su interés en compartir sus experiencias, o por parte del formador o de la escuela para incentivarlo a hacerlo.

A seguir, la figura 1 busca representar el concepto de DPD a partir de los autores aquí mencionados:

Figura 1: Recuperación del concepto de desarrollo profesional docente



Elaboración propia

La figura 1 está compuesta por los principales elementos que visan el desarrollo profesional docente. De esa manera, considerando los modelos presentados por Marcelo (1999), el DPD se da en contextos de desarrollo personal, reflexión, de aprendizaje en la colectividad, innovación curricular e investigación. La seta y sus elementos representan la evolución y continuidad a través de los aspectos que la componen provocando cambios a lo largo de la vida del docente.

Por medio de ese proceso es que la identidad del profesor es constantemente reconstruida.

En esa perspectiva, Marcelo (1999) afirma que el desarrollo profesional docente comprende la formación inicial, la formación continua, la formación en servicio, los procesos de autoformación y aprendizaje; ocurre en contextos de la práctica; involucra procesos de mejora de las competencias profesionales y personales del profesorado; procesos colectivos e individuales; implica y es influido por las condiciones de trabajo; ocurre en el ámbito personal y social, y sigue por un camino con vistas a unir prácticas educativas pedagógicas escolares y de enseñanza. El DPD es un proceso que oscila entre sus variables, involucra y es influido por creencias y por las experiencias personales, experiencias con base en el conocimiento formal (e informal) y experiencias escolares, sean como estudiantes o profesores.

En suma, el desarrollo profesional docente es multidimensional y sufre influencias individuales, colectivas, sociales y profesionales. Por lo tanto, implica saberes, prácticas y reconstrucción de identidad profesional, pues también es un proceso direccionado a la persona del profesor. Además, busca promover la construcción de conocimientos, los cambios (en la enseñanza, en la escuela, en los procesos y en el profesor) y la construcción de los aprendizajes.

De esa manera, los elementos mencionados acerca del desarrollo profesional docente en donde se supone un profesor reflexivo y como sujeto del aprender, que busca lograr una cultura de aprendizaje permanente y colaborativa por medio de prácticas conscientes y planificada, nos aproximan al reconocimiento de que las prácticas de ese colectivo docente, objeto de sistematización, es una experiencia de desarrollo profesional en la que cumple tales y cuales características presentadas en este marco. Sumando a eso, también se tomarán en cuenta los siguientes modelos de Marcelo (1999) –Modelo de desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro educativo; modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión, en el apoyo profesional mutuo y en la supervisión y modelo de desarrollo profesional a través del curso de formación– para complementar el aporte teórico en la sistematización de la experiencia aquí presentada.



- **Dimensiones del desarrollo profesional docente**

La naturaleza de la práctica docente, cuya dimensión principal es la enseñanza, requiere de los profesores un compromiso en un proceso de desarrollo profesional a lo largo de su profesión (Day, 2001, como se cita en Richit, 2021) que les pueda permitir alcanzar los objetivos de la enseñanza mediante la realización de prácticas calificadas y bien hechas. Entonces, el concepto de DPD está relacionado con la evolución del aprendizaje del docente, tanto en el ámbito personal como profesional, individual o colectivo, con vistas a mejorar su conocimiento, sus competencias, sus creencias y su comprensión del papel en la educación a través de un proceso continuo, dinámico y multidimensional.

Conforme se ha podido ver en el apartado anterior, el concepto de DPD involucra varios aspectos. Richit (2021), a través de un estudio de revisión de literatura, ha podido identificar las principales dimensiones teóricas subyacentes relacionadas con el concepto. La sistematización de esos autores, según la autora, puede favorecer la comprensión de mecanismos que tienen influencia en el crecimiento personal y profesional del profesor, apuntando caminos para discusiones futuras acerca de la formación docente (Richit, 2021).

- **Conocimientos profesionales**

Esta primera dimensión está compuesta por las 7 categorías centrales de conocimiento de Shulman (1986 y 1987 como se cita en Richit, 2021): “content knowledge, curriculum knowledge y pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, como se cita en Richit, 2021, p. 5) y general pedagogical knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts y knowledge of educational ends” (Shulman, 1987, como se cita en Richit, 2021, p. 5)<sup>3</sup>.

La primera categoría llamada conocimiento del contenido (*content knowledge*) hace referencia al conocimiento propiamente dicho, una vez que el dominio del contenido amplía las posibilidades de intervención docente y su

---

<sup>3</sup> [conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico del contenido (o didáctico), conocimiento de la pedagogía, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines de la educación]

deficiencia restringe los caminos que deben ser seguidos en la enseñanza, pues va a comprometer la capacidad del profesor para reconocer el nivel de aprendizaje y dificultades de los estudiantes (Shulman, 1986, como se cita en Richit, 2021).

El conocimiento pedagógico del contenido o didáctico (*pedagogical content knowledge*) trata del conocimiento acerca de la dimensión didáctica, o sea, las estrategias que el profesor va a utilizar para explicar el conocimiento del contenido (Shulman, 1986, como se cita en Richit, 2021). Incluyendo la comprensión de lo que hace que el aprendizaje de determinado tema sea fácil o difícil; los conceptos y preconceptos que diferentes alumnos, de diferentes procedencias y edades, traen consigo cuando son expuestos al aprendizaje de los temas y las lecciones que se enseñan con más frecuencia (Lee Chin, Mohd Saat y Heng Loke, 2015).

El conocimiento del currículo (*curriculum knowledge*) es el conocimiento de lo que se debe enseñar a un grupo particular de alumnos. Eso requiere comprender el potencial de aprendizaje de los niños, los planes de estudios nacionales, la planificación escolar, documentos y planes de grupos anuales (Richit, 2021). Para Darling-Hammond, Hyler, y Gardner, 2017 (como se cita en Richit, 2021), esa categoría está relacionada con la capacidad del profesor de transformar el conocimiento del contenido de la disciplina de una manera que lo haga interesante y comprensible a sus estudiantes. Es desde el conocimiento curricular que teoría y práctica se articulan, fundamentando la práctica profesional del profesor.

Para Richit (2021) el desarrollo del conocimiento del currículo involucra la formación inicial y los aprendizajes a lo largo de la carrera profesional por medio de actividades de planificación e intervención en clase, que constituyen en contextos para análisis, discusión, reflexión y proposición de prácticas y materiales de enseñanza.

El conocimiento de la pedagogía (*general pedagogical knowledge*) involucra principios y estrategias generales de conducción y organización de la clase; de manera que el desarrollo de estrategias y abordajes de enseñanza y aprendizaje ocurran de forma fluida y dinámica, enfocada en objetivos de aprendizajes bien definidos (Richit, 2021). Desde ese enfoque, la docencia exige del profesor una preparación didáctico-pedagógica diferenciada, visando la participación en



procesos de formación continua y permanente (Shulman, 1987, como se cita en Richit, 2021).

Conocimiento de los alumnos y sus características (*knowledge of learners and their characteristics*). Para Shulman, 1987 (como se cita en Richit, 2021) la enseñanza está influida por la interacción entre profesor-alumno, de modo que el profesor conozca a sus estudiantes, sus características físicas y psicológicas. Day, 2001 (como se cita en Richit, 2021) considera que hay 3 conocimientos que informan la práctica docente: conocimiento de sí mismo, conocimiento del contexto y conocimiento del estudiante. Por lo tanto, esos conocimientos interactúan entre sí, e influyen la pedagogía y el currículo construido y desarrollado en cada clase. En la misma perspectiva, Borko, 2004 (como se cita en Richit, 2021) defiende la idea de que, además del conocimiento acerca del contenido a enseñar, el profesor necesita conocer a sus alumnos, y su manera de pensar y aprender sobre determinado contenido, sus estrategias para solucionar problemas y sus dudas conceptuales.

El conocimiento de los contextos educativos (*knowledge of educational contexts*) es la categoría que menciona el conocimiento desde lo micro, como el funcionamiento del grupo o escuela; hasta lo macro, como la organización, gestión, políticas educacionales y dinámicas de interacción entre los agentes escolares, igual que el carácter de la comunidad y culturas (Hargreaves, 1995; Fullan, 1995, como se cita en Richit, 2021).

El conocimiento de los fines de la educación (*knowledge of educational ends*) hace referencia a los logros, las finalidades, los valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos. También menciona la capacidad de comprensión de las necesidades y perspectivas de la realidad de los alumnos y de la comunidad a la cual la institución pertenece. Ante eso, Shulman afirma que la docencia es una actividad por medio de la cual el profesor pretende equilibrar los objetivos de la enseñanza, promover una práctica calificada y orientada por finalidades educativas y sociales más prolongadas, por las cuales se presupone igualdad de oportunidades y equidad entre alumnos de diferentes historias y culturas (Shulman 1987;2004, como se cita en Richit, 2021, p.8).

- **Aprendizajes profesionales**

En la dimensión aprendizajes profesionales, se hace referencia al desarrollo profesional desde la perspectiva del aprendizaje como un proceso dinámico, interactivo y multidimensional. El desarrollo profesional atribuye centralidad en los aprendizajes profesionales realizados por el docente a lo largo de su carrera, involucrando experiencias espontáneas de aprendizaje y diversas actividades planificadas y concretizadas para el crecimiento individual y colectivo, las cuales favorecen la calidad de la enseñanza dentro del aula.

A partir de este mismo concepto, Darling-Hammond (1997, como se cita en Richit, 2021) define el desarrollo profesional como un aprendizaje profesional estructurado, que resulta en mudanzas en las prácticas de los docentes y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. El aprendizaje profesional sería el resultado de actividades realizadas tanto fuera de la profesión como actividades incorporadas al trabajo cotidiano; las cuales provienen de subsidios que sirven para aumentar el conocimiento del profesor, para modificar su práctica profesional y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Para complementar el concepto de desarrollo profesional, Darling-Hammond, Hyler y Garder (2017, como se cita en Richit, 2021) se apoyan en principios por los cuales los profesores concretan su aprendizaje profesional. En primer lugar, destacan el proceso que es *enfocado en el contenido*; luego *incorpora el aprendizaje activo* involucrando profesores en la concepción y experimentación de estrategias de enseñanza; *ofrece soporte en colaboración* una vez que proporciona espacio para que los docentes compartan experiencias y colaboren en el aprendizaje mutuo; el proceso se enfoca *en modelos de buenas prácticas*; *promueve formación y soporte especializado* por el hecho de involucrar el intercambio de conocimientos acerca de contenidos y prácticas basadas en evidencia; *promueve el feedback y reflexión* a través del ofrecimiento de tiempo integrado para que los profesores reflexionen, reciban sugerencias y promuevan cambios en su práctica; y finalmente, *tiene su duración sustentada* una vez que el desarrollo presupone tiempo adecuado para que el profesor aprenda, practique, implemente, reflexione acerca de nuevas estrategias que favorezcan cambios en

su práctica docente (Darling-Hammond, Hyler, y Gardner, 2017, como se cita en Richit, 2021).

Finalmente, el aprendizaje profesional efectivo pretende ayudar al docente a establecer estrategias necesarias y adecuadas para desarrollar las capacidades de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; 2001, como se cita en Richit, 2021)

- ***Dimensión ética de la docencia***

Reflexionar sobre la dimensión ética en la docencia implica regresar al propio ejercicio de su proceso de trabajo: al comportamiento de alumnos, padres, de otros colegas; a la organización educativa en que el docente ejerce su profesión y a la sociedad a la cual pertenece. Sin embargo, es necesario resaltar que evidenciar la dimensión ética del proceso del trabajo docente se trata únicamente de distinguirla como un componente de ese proceso; el cual se debe sumar a las demás dimensiones aquí mencionadas. Según Fullan (1995; 2007, como se cita en Richit, 2021), la literatura todavía carece de estudios acerca de conocimientos y demás componentes que sustentan la docencia, y mucho más sobre la dimensión moral y ética docente. Para Hargreaves (1995, como se cita en Richit, 2021), la teorización acerca del DPD debe abarcar otros aspectos, como el papel y los propósitos morales de la enseñanza, la toma de conciencia sobre el papel de la educación y la responsabilidad de los agentes que están involucrados en el proceso educativo, las relaciones entre los docentes y trabajo colectivo.

El profesor cumple un papel social, por ende, la educación y la formación del estudiante también es un compromiso y una responsabilidad individual del docente. Es por medio de la intervención del profesor a través de actividades educativas que se favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión social y ética de los estudiantes, y son las mismas actividades que también van a promover la mejora de las disposiciones individuales en relación con la práctica profesional y las comunidades que colaboran entre sí.

Para Day (2001; 2006, como se cita en Richit, 2021), la dimensión ética valida el desarrollo intelectual de los estudiantes para la realización de propósitos educativos y morales. La ética profesional sería, por tanto, el medio por el cual el profesor toma conciencia de que su práctica profesional es una actividad

interactiva, dinámica y flexible enfocada en el colectivo y comprometida con el interés y las necesidades de ese mismo colectivo (Richit, 2021).

No obstante, Hargreaves (1995, como se cita en Richit, 2021) resalta que ninguna de las dimensiones puede por sí sola comprender todo lo que es importante. Lo que realmente interesa es la integración entre ellas. Por esa razón, el profesor al orientar su práctica profesional docente debe tener en cuenta que la dimensión ética constituye un elemento intrínseco al proceso educativo.

- ***Cultura profesional***

La dimensión cultura profesional está relacionada con la manera en la que los docentes se relacionan entre pares, con la resolución de problemas, cómo se perciben e interactúan en el contexto profesional, cómo desarrollan el currículo, cómo son motivados a experimentar los cambios en la práctica, etc. (Richit, 2021). Es en la escuela y en el diálogo con otros profesores que se aprende la profesión, hecho que, aparentemente, es confirmado en primera persona por los docentes que identifican los abordajes colaborativos como uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo de su profesión.

Una práctica común de colaboración es la discusión acerca de los recursos de aprendizaje de los estudiantes con los pares o el compartir de materiales. Sin embargo, para Hargreaves, las culturas profesionales o de colaboración son el conjunto de valores, hábitos y prácticas asumidas en el grupo de profesores frente a situaciones cotidianas; además de eso, la perspectiva cultural en que las culturas profesionales están insertas se apoya en las relaciones humanas; por eso, la perspectiva parte de la idea de que en cualquier organización existe una cultura compartida (Hargreaves, 1995, como se cita en Richit, 2021). De una manera resumida, las creencias acerca de la enseñanza en general son ampliamente derivadas de la experiencia del salón de clase al mismo tiempo en que las prácticas profesionales cotidianas son influidas por la cultura profesional establecida en las instituciones (Fullan, 1995, como se cita en Richit, 2021).

Hargreaves (1995; 2003, como se cita en Richit, 2021) sustenta que la cultura de colaboración tiene como base el diálogo y en la acción entre colegas de trabajo, en las decisiones compartidas y en el apoyo mutuo. Por lo tanto, en

contextos de colaboración, en espacios que pueden conocer la experiencia de otros docentes, se sienten motivados a diversificar sus estrategias de enseñanza, y así enfrentar los cambios y reflexionar frente a la propia práctica.

- ***Cambios en la práctica***

Una de las más importantes dimensiones, según Richit (2021) y destacadas por teóricos como Thomas Guskey, Michael Fullan y Christopher Day, dice respecto a los cambios en la práctica. Según la autora, la práctica profesional se refiere al contexto más largo de la enseñanza, que trasciende las fronteras del trabajo en clase con los alumnos y que involucra las demás actividades realizadas por el profesor, directa o indirectamente relacionadas con la enseñanza. De otra manera, podríamos decir que el profesor contextualiza los conocimientos desarrollados en el proceso de formación, concretiza la articulación entre teoría y práctica y promueve acciones en función del desarrollo cultural e intelectual de los estudiantes (Richit, 2021). Por lo tanto, por medio de la articulación entre teoría y práctica, el profesor repasa su rutina, reflexiona sobre esta práctica (Day, 2001, como se cita en Richit, 2021), acepta riesgos y experimenta cambios (Hargreaves, 1995, como se cita en Richit, 2021).

Para Guskey (2002), el desarrollo profesional involucra cambios en la práctica profesional del profesor en 3 aspectos principales: cambios en las prácticas dentro del aula, que se refieren a las rupturas cotidianas en la manera de promover la enseñanza; cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que aluden al progreso y desarrollo cognitivo y; cambios en las creencias y actitudes del profesor que se caracteriza por los movimientos en las creencias, concepciones y maneras de actuar que fundamentan el desarrollo del profesor (Guskey, 2002, como se cita en Richit, 2021).

En concordancia, Fullan (como se cita en Richit, 2021) menciona que los cambios en las creencias y actitudes preceden los cambios en la práctica docente. Para este autor, los cambios en las actitudes y creencias son más susceptibles de estimular cambios en la práctica que en el aprendizaje de los alumnos (Richit, 2021). No obstante, los cambios son procesos graduales y difíciles para los profesores, pues sabemos que para ser competente en algo y atribuir un significado distinto para algo toma tiempo y esfuerzo, además de la disposición para tomar



riesgos. Desde esa perspectiva, los profesores se vuelven comprometidos con las nuevas prácticas solamente después de haberse comprometido activamente en usarlas en su salón de clase.

Por lo tanto, el cambio en la práctica es un proceso que, por un lado, presupone del profesor la capacidad de promover la articulación entre teoría y práctica y, por otro, propicia esa articulación. O sea, en su punto de partida, el cambio en la práctica emerge de la superación de la dicotomía entre teoría y práctica profesional, en la medida en que el docente procura anclar teóricamente su práctica y reflexionar sobre esta por la perspectiva de la teoría.

Figura 2: Dimensiones del desarrollo profesional docente



*Adaptado de: "Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico", Richit, 2021, p.15)*

Entonces, podemos concluir que el desarrollo profesional asume una naturaleza dinámica y procesal, fundamentado en la apropiación de nuevos conocimientos y la exploración de conocimientos previamente adquiridos en la realización de diferentes aprendizajes profesionales, en la promoción de rupturas en la cultura profesional y en la concretización de la colaboración profesional, en la disponibilidad para experimentar nuevas prácticas y en la toma de conciencia de la dimensión ética en la enseñanza. Asimismo, caracteriza un proceso continuo a lo largo de la vida del profesor, volviéndose esencial en la búsqueda por programas y

actividades que permitan la ampliación y revisión de prácticas, la mejora de las creencias, disposiciones y conocimientos, que favorecen el crecimiento personal y profesional del profesor. En otras palabras, el desarrollo profesional presupone aprendizajes y rupturas profesionales, las cuales dan oportunidad para los cambios en la práctica. Tales cambios son alimentados por un elemento que sustenta la enseñanza: la reflexión acerca de la docencia y sus procesos intervinientes.

Para esta sistematización, se tomarán como base las dimensiones de aprendizaje profesional, cultura profesional y cambios en la práctica asumiendo que estos aspectos acompañan toda la experiencia de las prácticas colectivas docentes.

## **1.2. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE**

El concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, según Hord (2009, como se cita en Chediak, 2018), sugiere el protagonismo de las tres palabras que la componen: (i) comunidades es un grupo de individuos que se unen para relacionarse en actividades significativas y aprender profundamente con sus colegas acerca de un tema específico; (ii) profesionales son aquellos individuos que son responsables y responsabilizados por un programa instruccional efectivo para que cada uno de los integrantes aprenda. Ellos demuestran un alto grado de compromiso con su aprendizaje y con el aprendizaje de los estudiantes; y (iii) aprendizaje es la actividad en la cual los profesionales se comprometen para aumentar sus conocimientos y habilidades.

No obstante, es necesario resaltar que no hay un único concepto para el término Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante CPA). Y para comprender el concepto es importante saber cómo surgen.

Las CPA han sido pensadas desde la teoría de aprender haciendo y en su implementación han posibilitado el desarrollo de muchas innovaciones en organizaciones educativas desde la dirección y orientación de las prácticas del profesorado al logro de aprendizajes por medio de la colaboración entre docentes (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018).

En esa misma línea, Bolívar (2008, como se cita en Krichesky y Murillo, 2011) afirma que el aprendizaje organizativo pasa de una concepción del fomento del aprendizaje continuo a otra en la que el mismo aprendizaje se usa para la



mejora y para el cambio. Al mismo tiempo, se ha pasado de considerar las relaciones como una forma de compartir conocimientos a comprender lo importante que es incentivar esas relaciones dentro de la organización. Partiendo de este punto, las organizaciones realmente aprenderán cuando den más capacidad y más poder a los grupos e individuos que las componen (Krichesky y Murillo, 2011).

Por consiguiente, las comunidades profesionales de aprendizaje asumen características tanto de un espacio intelectual como de un grupo de personas. Ante eso, las comunidades profesionales de aprendizaje poseen configuraciones intelectuales, sociales y organizativas que apoyan el desarrollo profesional del profesorado, posibilitando oportunidades para discusiones y reflexiones colectivas de manera planificada e intencional. La idea de las comunidades profesionales de aprendizaje surge con el propósito de aprender de manera colectiva para mejorar la práctica educativa y por consecuencia incidir en el aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2013).

Sin embargo, las CPA no fueron pensadas solamente en el tipo de contenido que el estudiante va a aprender, sino también para crear espacios para que los profesores puedan reflexionar acerca de cómo actuar cuando ellos no aprenden (Brown, Horn y King, 2018). En otras palabras, las comunidades profesionales de aprendizaje se refieren a un grupo de profesionales que se ayudan, inquiriendo de manera reflexiva, para aprender sobre su actuación docente enfocada en mejorar el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2013); y en que las estrategias para mejorar la enseñanza se dan por medio de las experiencias cotidianas (Krichesky y Murillo, 2011) colaborando de manera conjunta para el empoderamiento docente, la mejora en las relaciones escolares y la satisfacción de los profesores como profesionales (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López 2018).

Además de la visión concentrada en el alumno y en el docente, también hay un concepto de las CPA que se enfoca en la visión de una comunidad escolar más amplia (Krichesky y Murillo, 2011), en donde las CPA son una táctica organizacional muy poderosa que impulsa y fortalece a todos los integrantes de la comunidad a conocer y trabajar juntos para impulsar el progreso de todos los participantes. Por ello, las CPA se definen también como una forma de vida en la que prima la preocupación no solamente por los alumnos, sino también por la comodidad de todos los integrantes de la comunidad (Krichesky y Murillo, 2011). Por esta razón, las CPA deben ser espacios que incluyan, que sepan responder a la diversidad que

traen los estudiantes, que estén comprometidas con el propósito de la justicia social, y que busquen que el Gobierno y sus burocracias tengan la responsabilidad por esa misma misión (Hargreaves, 2008, como se cita en Krichesky y Murillo, 2011).

Para Dufour et al. (2006, como se cita en Chediak, 2018), la esencia de una comunidad profesional de aprendizaje está en el compromiso con el aprendizaje del profesor y, en consecuencia, del alumno. Sin embargo, para que eso ocurra es necesario que haya constancia en el aprendizaje, o sea, que el aprender sea un compromiso profesional. Además de eso, es importante tener una visión común acerca de la educación, de la escuela y del aprendizaje, ya que la visión compartida y colectiva fortalece la idea de la comunidad misma.

Stoll et.al. (como se cita en Chediak, 2018) afirman que el concepto de las CPA se ha desarrollado de forma bilateral, pues por comunidades de aprendizaje se entiende una cosa y por comunidades profesionales, otra. Para el autor, las “comunidades de aprendizaje” se relacionan con el aprendizaje por medio de servicios comunitarios, TIC, educación superior y otras comunidades de aprendizaje. Asimismo, las “comunidades profesionales” se han constituido como una investigación que empezó en 1980, con un amplio enfoque en las escuelas y departamentos mediadores de contextos para la enseñanza; sin embargo, de una manera más formal y estructurada. La autora también menciona que la presencia de la palabra “aprendizaje” entre “profesional” y “comunidad” (en inglés *Professional Learning Community*) tiene un significado especial una vez que en ambos los casos el foco es el aprendizaje.

Por esta razón, hay que resaltar que en esa sistematización se usará el enfoque de las comunidades profesionales de aprendizaje con la visión desde el aprendizaje continuo y desde el desarrollo del profesor como profesional de manera individual y colectiva. Es necesario destacar también que el proceso de aprendizaje del profesor dentro de las CPA se da de manera colectiva, no obstante, ese trabajo colaborativo podrá ocurrir en diferentes contextos sean ellos formales o informales. Para Vaillant (2016) el aprendizaje entre docentes ocurre en “contextos espaciales y temporales” (Vaillant, 2016, p.8), los contextos espaciales hacen referencia al ambiente de la organización y el contexto temporal conecta con la idea de las necesidades de desarrollo profesional del docente durante su vida. La autora también menciona un cambio en el aprendizaje docente a partir de los años 2000

(y con más fuerza en los últimos dos años de la pandemia<sup>4</sup>) que es el aprendizaje en diferentes espacios y en cualquier momento, lugar o compañía.

Finalmente, si bien la recuperación de la experiencia no se da en una comunidad profesional (aprendizaje formal), hay características identificadas en el colectivo docente que se presentan como dimensiones de las CPA. De acuerdo con Stoll (2010, como se cita en Bolívar, 2017) es necesario que la organización educativa esté en un cierto grado de gestación antes de lanzarse en un aprendizaje colectivo que se defina como una comunidad profesional de aprendizaje formal. El colectivo docente puede ser considerado una comunidad de aprendizaje y que no necesariamente se formalice como tal, pero que presenta dentro del grupo, características o atributos (en esta recuperación de experiencia fueron nombradas las prácticas) de una CPA. Por esta razón, nos apoyamos en el concepto de Hord (2009, como se cita en Chediak, 2018), en el cual separa las tres palabras: comunidad, aprendizaje y profesional para unir las en sus características que las vuelven únicas. De igual manera, recuperamos los conceptos de Bolívar (2013), Krichesky y Murillo (2011) y Aparicio-Molina y Sepúlveda-López (2018) para reafirmar que una CPA es un grupo de sujetos que promueven el apoyo mutuo y la reflexión como medio para aprender y mejorar su práctica para así hacer mejor el aprendizaje estudiantil a través de estrategias que se desarrollan durante las experiencias del día a día, colaborando así para el empoderamiento del profesor y del grupo.

- **Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje**

Conforme hemos visto en el apartado anterior, las CPA no tienen un concepto único; no obstante, podemos considerarlas las acciones de los docentes que tienen la fuerza para dar origen a una identidad grupal con base en valores compartidos sobre el enseñar y aprender; por lo tanto, conducen a un mayor desarrollo profesional e interdependencia (Hord, Roussin, y Sommers, 2010, como se cita en Bolívar, 2014) y se apoyan mutuamente e indagan de manera reflexiva para aprender sobre su práctica profesional y mejorar la calidad de enseñanza de los alumnos.

---

<sup>4</sup> palabras de la autora

Para identificar una CPA formal, es necesario una mirada hacia sus dimensiones o características, las cuales deben estar entrelazadas y se pueden tomar como modelo para ver a qué grado una organización educativa puede llegar a ser considerada una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2014).

Para Stoll et al. (2006) son 5 las características claves para que una escuela sea efectivamente una CPA:

- *Shared values and vision*: tener una visión compartida y un sentido de propósito se considera centralmente importante, una vez que tener una base de valores compartidos proporciona un marco para la toma de decisiones ética, colectiva y compartida.
- *Collective responsibility*: La responsabilidad colectiva ayuda a mantener el compromiso.
- *Reflective professional inquiry*: hace referencia al diálogo reflexivo, conversaciones sobre temas educativos, desprivatización de la práctica, observación de los docentes y entre docentes, planificación conjunta y desarrollo curricular y aplicación de nuevas ideas para solucionar problemas que atiendan las necesidades de los estudiantes.
- *Collaboration*: Se destaca el vínculo entre la actividad colaborativa y el logro de un propósito compartido. Los sentimientos de interdependencia son fundamentales para tal colaboración: el objetivo de mejores prácticas docentes se consideraría inalcanzable sin la colaboración, mediante la vinculación de la actividad colaborativa y el logro del propósito compartido.
- *Group, as well as individual, learning is promoted*: todos los docentes aprenden de sus compañeros y con sus compañeros; por eso, el aprendizaje colectivo es evidente a través de la creación de conocimiento colectivo, mediante el cual la comunidad de aprendizaje escolar interactúa, entabla un diálogo serio y delibera sobre la información y los datos, los interpreta en comunidad y los distribuye entre ellos.

Krichesky y Murillo (2011) recuperan las características de Stoll et al. (2006) y de otros autores y seleccionan 8 condiciones necesarias para que una escuela sea o tenga una CPA institucionalizada:

- **Valores y visión compartida:** consenso en la visión de la escuela por todos que pertenecen a la comunidad escolar, de modo que la creencia de cada uno sea coherente con los del centro precisando objetivos y metas comunes a favor de los estudiantes.
- **Liderazgo distribuido:** brindar oportunidades y espacios para que todos fortalezcan su liderazgo en diferentes áreas de la organización, de modo que fomente la profesionalización del docente ayudándolo a hacer un mejor acompañamiento de sus tareas.
- **Aprendizaje individual y colectivo:** en una CPA se debe especificar los temas y contenidos que el colectivo necesita aprender y de qué manera deberá hacerlo para desarrollar ese aprendizaje en la organización. De igual modo, es necesario medir dichas necesidades a través de un diagnóstico de los resultados del aprendizaje de los alumnos.
- **Compartir la práctica profesional:** dentro de una CPA, la práctica docente es pública, o sea, es por medio de la observación entre pares, apuntes y devoluciones entre los docentes que se desarrolla la reflexión acerca de su práctica, de modo de garantizar un aprendizaje pragmático y de colaboración.
- **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** todos los integrantes de una CPA deben sentirse respaldados y respetados por la organización educativa. Por esta razón, es que se busca que prevalezca la sensación de confianza para que todos tengan la seguridad necesaria para estar comprometidos y activamente involucrados en los procesos en que se propone la mejora. Las diferencias que puede haber entre los miembros son aceptadas e insertadas en una reflexión crítica con foco en el desarrollo del grupo, sin existir en principio oposición entre individuo y colectivo.
- **Apertura, redes y alianzas:** Para el desarrollo de una CPA que trasciende los límites de la organización educativa, es necesario crear lazos sólidos entre todos los integrantes de la comunidad y su entorno. Las redes de aprendizaje se forman en esos espacios para generar saberes y conocimiento, y para fomentar la participación de profesores que van a adquirir nuevos conceptos mediante el contacto



directo con otros profesionales, y así incentivar la innovación dentro de la escuela.

- **La responsabilidad colectiva:** En una CPA los integrantes asumen su responsabilidad ante los aprendizajes de los estudiantes y, de igual manera, permite que sus profesores se sientan libres para innovar en la enseñanza y para que busquen ayuda ante situaciones problemáticas y compartan sus éxitos.
- **Condiciones para la colaboración:** En una CPA debe ofrecer espacios de orden físico y estructural de manera que se garanticen condiciones para que ocurra el trabajo colectivo, debiendo proveerse todos los recursos necesarios para que la comunidad educativa pueda hacer sus encuentros y de esa manera desarrollar el aprendizaje colectivo.

Para Krichesky y Murillo (2011) la principal fortaleza de una CPA es la capacidad de contribuir con el incremento del conocimiento de todos los integrantes de la comunidad, y de esa manera mejorar la práctica de enseñanza en todos los niveles de la organización, obviamente para que eso suceda, ciertas condiciones estructurales y culturales deben proveerse y las dimensiones o características por ellos mencionadas tienen por objetivo brindar ideas claves para la estructuración o implementación de una CPA.

Bolívar (2017) recupera las características de una CPA y las adopta a partir de las defendidas por Shirley Hord. Para cada componente de las comunidades profesionales de aprendizaje, la autora presenta sus atributos. La descripción presentada a seguir tiene como base el cuestionario “Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje-Revisado / Professional Learning Communities Assessment Revised)” (Bolívar, 2017, p. 301).

- **Visión y valores compartidos (Bolívar, 2017, p. 303)**
  - a. los docentes comparten visiones para la mejora del instituto centrándose en el aprendizaje;
  - b. las decisiones de la organización se toman a partir de la visión y los objetivos;
  - c. existe un proceso de colaboración para desarrollar una visión compartida entre los docentes;
  - d. las políticas curriculares son acordes a la visión del instituto.

- **Liderazgo compartido y de apoyo (Bolívar, 2017, p. 302)**
  - a. participación de los docentes en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos relevantes;
  - b. la dirección tiene en cuenta los aportes de los docentes en la toma de decisiones;
  - c. los docentes tienen acceso a informaciones importantes;
  - d. se dan oportunidades a los docentes para que implementen proyectos innovadores;
  - e. la dirección imparte responsabilidades y premia acciones innovadoras y;
  - f. Se promueve y apoya el liderazgo entre docentes.
  
- **Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica (Bolívar, 2017, p. 303)**
  - a. El trabajo conjunto de los docentes está enfocado en consolidar conocimientos, competencias y estrategias con vistas a mejorar su desempeño profesional;
  - b. Hay buenas relaciones entre el profesorado de manera que reflejan un compromiso con crecimiento del instituto;
  - c. Los docentes trabajan y planifican para buscar soluciones y así responder a las necesidades de los estudiantes;
  - d. Los docentes encuentran oportunidades para aprender del otro a través de un diálogo abierto y respetuoso;
  - e. El desarrollo profesional docente está centrado en la enseñanza-aprendizaje;
  - f. El colectivo aprende y aplica regularmente nuevos saberes para resolver problemas didácticos;
  - g. Los docentes tienen compromiso con la aplicación de nuevas estrategias a fin de facilitar el aprendizaje;
  - h. Los docentes analizan constantemente diferentes fuentes de información (exámenes, textos orales y escritos, proyectos), para evaluar la eficacia de las prácticas docentes.



- **Condiciones de apoyo (Bolívar, 2017, p. 304 y 305)**
  - a. *Relaciones*
    - i. Presencia de relaciones afectivas entre los profesores basadas en la confianza y el respeto;
    - ii. Los éxitos logrados en el instituto se reconocen y se celebran de manera habitual;
    - iii. Las relaciones entre los docentes permiten un análisis en el cual prevalece la honestidad y el respeto de la información, con el fin de mejorar las prácticas docentes.
  - b. *Estructura*
    - i. Hay tiempo adecuado para realizar el trabajo en equipo.
    - ii. Las horas colegiadas promueven la práctica compartida y el aprendizaje colectivo;
    - iii. Existen logros económicos disponibles para el desarrollo profesional,
    - iv. El colectivo dispone de la tecnología y los sistemas/los materiales adecuados para realizar su trabajo.
- **Práctica personal compartida (Bolívar, 2017, p. 304)**
  - a. Los docentes tienen la oportunidad para observar y proporcionar un *feedback* a sus compañeros;
  - b. El colectivo docente comparte de manera informal ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los alumnos;
  - c. Los docentes revisan de manera colaborativa los trabajos de los alumnos con el objetivo de mejorar y compartir prácticas docentes
  - d. Hay espacios para, de manera individual o grupal, aplicar prácticas y compartir resultados;
  - e. Hay oportunidades para orientación y tutoría.

Determinadas las características o dimensiones de una organización educativa como comunidad profesional de aprendizaje, llega el momento de ordenarlas según su grado de desarrollo (Bolívar, 2017). Desde la teoría del cambio educativo (Fullan, 2002, como se cita en Bolívar, 2017), se propone un conjunto de pasos por los cuales atraviesan los procesos de cambios: iniciación,

implementación e institucionalización. Eaker, DuFour y DuFour (2002, como se cita en Bolívar, 2017, pg.92) presentan cuatro estadios de un continuum: preiniciación, iniciación, desarrollo y sostenibilidad. Similar a ellos, Huffmann et al. (2016, como se cita en Bolívar, 2017, pg.92) entiende que hay fases que se sobreponen: inicio y formación; desarrollo y puesta en práctica; sumativa y sostenible. No obstante, son tres las fases por las cuales suelen pasar los centros educativos para que se constituyan en una comunidad profesional de aprendizaje: inicial o de iniciación (integración del entorno profesional y sensibilización del comunitario); intermedia: implantación y desarrollo del primero y apoyo desde el segundo); Avanzada: institucionalización o maduración desde el currículo global (Bolívar, 2017, pg.92).

Con relación al ciclo de desarrollo, Armengol et al. (2012, como se cita en Bolívar, 2017), son tres las fases relacionadas con el nivel del desarrollo: fase de gestación, fase de desarrollo, fase de consolidación.

Bolívar (2017), a partir de los estudios de Leclerc (2012) presenta siete indicadores que, según la autora mencionada, definen una comunidad profesional de aprendizaje:

- (1) visión de la escuela, (2) las condiciones físicas y humanas que permiten a los docentes colaborar, aprender y compartir juntos; (3) la cultura basada en la colaboración en el seno de la escuela; (4) liderazgo de la dirección y de los docentes; (5) difusión del saber hacer y el aprendizaje colectivo; (6) temas elaborados en los encuentros colaborativos; (7) toma de decisiones en función de los datos (Bolívar, 2017, p. 93).

Sobre la base de esos indicadores, se ha desarrollado una "Parrilla de observación de la evolución de la escuela en comunidad profesional de aprendizaje" (Bolívar, 2017, p. 93) en tres estadios de progresión: iniciación, implantación e integración.

En su estudio, Bolívar (2017) también menciona al grupo de la Universidad de Louisiana en Lafayette, el cual ha realizado dos instrumentos para evaluar el grado de las CPA:

- El Organizador Comunidad de Aprendizaje Profesional (Bolívar, 2017, p.94) fue desarrollado con base en Hord (1997) y tiene como propósito diseñar las prácticas identificadas por medio del estudio que presentan la dedicación de la escuela en las 5 dimensiones de las CPA, de acuerdo con las fases de

cambio (iniciación, implementación e institucionalización), según Fullan (2002, como se cita en Bolívar, 2017).

- La Rúbrica del desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Bolívar, 2017, p.95) es un instrumento para el diálogo reflexivo en grupos pequeños, para pensar acerca de la cultura escolar y para analizar cómo evolucionan las prácticas que se conectan a todas las dimensiones de una CPA por medio de cada nivel de cambio (Huffman y Hipp, 2003; Hipp y Huffman, 2010, como se cita en Bolívar, 2017). Se utilizan 4 niveles para medir la madurez de las CPA: previo a la iniciación, iniciación, implementación o desarrollo, institucionalización o sostenimiento.

Para efectos de esa sistematización, tomaremos como base las 5 dimensiones citadas por Bolívar (2017) que fueron elaboradas a partir de la rúbrica de desarrollo de una CPA en nivel de institucionalización, tomada del modelo de Huffman y Hipp (2003) y reelaborada por Bolívar (2017, p. 95-96):

Figura 3: Dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje



Adaptado de *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*, Bolívar, 2017, p.95-96)

### 1.3. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El trabajo del profesor demanda preparación y saberes que trascienden las especificidades de una determinada área de conocimiento, de modo que su

formación profesional necesita estar conforme con las demandas y complejidades de su acción docente. Además, el desarrollo profesional va a implicar en sus experiencias e intercambios con otros profesores y en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que vuelve la formación del profesor y su actuación de gran relevancia para la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. En ese contexto surgen las comunidades profesionales de aprendizaje en la condición de una estrategia diferenciada para el desarrollo profesional del docente, una vez que ofrecen a sus miembros la posibilidad de interactuar, intercambiar experiencias, reflexionar acerca de sus prácticas con el objetivo de mejorar su actuación docente y explorar nuevos saberes en detrimento de la adquisición y construcción del conocimiento.

De acuerdo con Alcedo, Chacón y Chacón (2014), las comunidades profesionales de aprendizaje forman una significativa y poderosa estrategia para fomentar la formación docente porque motivan el camino a la investigación y formación crítica de manera colectiva e institucional. En el último caso, permite que los docentes discutan de manera reflexiva situaciones relacionadas con la práctica educativa y con otros aspectos en la escuela, con el fin de buscar acciones concretas para encontrar una solución práctica. Los autores agregan que es por medio del trabajo colaborativo que los miembros de la comunidad investigan acerca de su práctica pedagógica, analizan las causas y consecuencias de las situaciones y buscan mejorarlas.

Desde este enfoque, Vaillant (2016) afirma que el trabajo colaborativo es la principal estrategia del desarrollo profesional docente y su fortaleza es que los profesores estudien, intercambien experiencias, reflexionen e indaguen acerca de su quehacer en un contexto institucional y social determinado. Por esa razón, es necesario afirmar que la colaboración no se justifica por sí misma, ella también es el medio para lograr un fin más noble: un aprendizaje más rico y significativo para los estudiantes y una mejora en la calidad educativa.

El desarrollo de una cultura de colaboración, en la cual el trabajo colaborativo es realizado de manera predominante entre profesores, establece una estrategia de desarrollo profesional, que conduce a todos a una fuerte y planificada disposición para nuevas experiencias y aprendizajes; y de igual manera, para la toma de riesgos y decisiones. Para Hargreaves (1998, como se cita en Day, 1999), la colaboración y la colegialidad ocupan un lugar central en las propuestas de

cambios, una vez que permiten a los profesores aprender uno de los otros en un compartir de saberes y ampliar el conjunto de sus competencias, mediante el fomento del desarrollo profesional de ellos mismos y de la escuela.

También está el papel fundamental que ocupa la organización educativa en ese proceso. Vescio, Ross y Adams (2008, como se cita en Krichesky y Murillo, 2011) afirman que el cambio en la cultura profesional de la escuela es posiblemente uno de los más importantes beneficios que aporta una CPA. Son los propios atributos de este modelo los que contribuyen en la promoción de cambios en la cultura de enseñanza: el trabajo colaborativo entre los profesores, el compartir su práctica y la reflexión sobre ella, enfocarse en las necesidades de los estudiantes y el desarrollo del liderazgo docente para la toma de decisiones sobre la mejora de los procesos de aprendizaje y gestión de la organización educativa (Krichesky y Murillo, 2011).

De una manera particular, las CPA tienen como objetivo mejorar la eficacia de los docentes y su práctica de enseñanza a través de un modelo que fomenta el desarrollo profesional al lograr un ambiente que promueve el aprendizaje de los profesores, mediante la innovación como una de las formas de solución para los problemas detectados, además de animar el trabajo en equipo y la discusión; lo cual va a permitir que los profesores revisen sus ideas en un marco de intercambio, para generar así un buen clima de trabajo y un mejor ambiente en la escuela (Krichesky y Murillo, 2011).

Para Cabezas et al. (2021), los debates acerca de la formación docente han variado de manera significativa en el último periodo, pasando desde una cultura de la práctica individual hacía el profesionalismo colectivo. Por esa razón, mientras las modalidades presenciales y fuera del espacio escolar han disminuido, el aprendizaje colaborativo y las sesiones de planificación en grupo dentro de la organización educativa han crecido y se proyecta que sigan en esa misma línea (Cornejo & Fuentealba, 2008; Vincent-Lancrin et al., 2019, como se cita en Cabezas et al., 2021). Y es aquí donde, una vez más, encuadran las CPA, una vez que su modelo recoge los aportes del trabajo colectivo entre docentes como una forma eficaz de propiciar su desarrollo profesional dentro de la organización educativa, dándoles distintas oportunidades para el acceso al conocimiento compartido y contextualizado para sustentar sus decisiones como profesional (Montecinos, 2003, como se cita en Cabezas et al., 2021).



En resumen, una CPA es un grupo de docentes que de manera habitual comparten de manera reflexiva y crítica sobre su práctica con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y de ellos, como personas y profesionales, apoyando así el progreso de la escuela como organización (Sleegers et al., 2013, como se cita en Bolívar, 2017). De esa manera, hacer pública la práctica personal del profesor para compartirla con sus compañeros se supone un proceso para el aprendizaje de nuevas posibilidades de trabajo por medio del compromiso de todos que se abre y comparte con los demás (Stoll y Kools, 2017, como se cita en Bolívar, 2017).

Finalmente, las comunidades profesionales de aprendizaje colaboran para el desarrollo profesional de los docentes que buscan ese espacio de colaboración; así como el aprendizaje colectivo por medio de indagaciones y reflexiones, la mejora acerca de su práctica pedagógica, del aprendizaje colectivo y del desarrollo de la organización. Para Alcedo, Chacón y Chacón (2014) es importante la conformación de equipos que puedan investigar y en donde prevalezca el respeto, la cooperación y la equidad que faciliten el diálogo interactivo. Los autores también añaden que se necesita buscar espacios y tiempos acordes con lo que necesitan los miembros de la comunidad; de ahí saldrá la oportunidad para enriquecer experiencias de formación a favor del desarrollo profesional docente.

#### **1.4 CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE**

En este apartado se presentarán los estudios analizados acerca de las comunidades profesionales de aprendizaje y de igual manera, de la sistematización de experiencia y como éstas se relacionan con las CPA.

##### **1.4.1 Avances en el conocimiento de producción de experiencias de las CPA**

En los estudios revisados acerca de las comunidades profesionales de aprendizaje, se han encontrado investigaciones que han actuado desde la perspectiva de la formación docente, liderazgo educativo, gestión escolar e identificación de las características de las CPA en escuelas públicas, privadas y de bajo desempeño.

Morales-Inga y Morales-Tristán (2020), Rodríguez (2020), Soto-Meza (2018) y Almada (2009) han enfocado sus esfuerzos en identificar las características de

las comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas. Entre los hallazgos, Morales-Inga y Morales-Tristán (2020) encuentran que, en una escuela de bajo desempeño, lo más pertinente, al pensar el desarrollo de una CPA, sería empezar por una estructura flexible, liderazgo distribuido (comités docentes), valores compartidos y culturas escolares colaborativas, dada la dificultad que habría al aplicar todo un referencial que toma como base escuelas de alto desempeño en un colegio de bajo desempeño. Rodríguez (2020), en su muestra censal, identificó que hay diferencias estadísticamente significativas al comparar las estrategias que las escuelas usan con las estrategias de las CPA. Soto-Meza (2018) han podido vincular una relación directa entre las CPA y el desempeño docente de la institución implicada. Almada (2009) ha obtenido éxito al desarrollar un instrumento capaz de diagnosticar la escuela como CPA.

Rojas (2022) y Barreto (2020) han trabajado desde la perspectiva del liderazgo educativo y entre sus hallazgos han identificado que algunas de las dimensiones de las CPA, principalmente el liderazgo compartido y de soporte, cumplen un rol importante dentro de la institución y en el trabajo colaborativo entre los docentes. Asimismo, Briceño (2020) y Guerra (2019) desarrollaron sus estudios desde la perspectiva de la gestión escolar y evidenciaron que mientras el equipo directivo promueve una adecuada gestión educativa, se desarrollarán prácticas de las CPA, incluso de manera inconsciente; y de esta manera, se logrará el diálogo, el intercambio y la construcción de conocimientos entre los docentes. Finalmente, Matos (2019) y Alcedo, Chacón y Chacón (2014) partieron desde la formación docente y entre sus hallazgos identificaron que desde la percepción de una comunidad profesional se evidencia la colaboración, la reflexión sobre sus prácticas, que contribuyen para un espacio de transformación de la práctica y formación docente.

De toda la información revisada, solo se han encontrado dos trabajos que han pensado el desarrollo profesional desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje, y solamente un estudio está dentro del marco de la enseñanza de idiomas.

Acerca de la sistematización de experiencias dentro de una comunidad de aprendizaje, hay que mencionar aquí los estudios de Barrientos (2019); en los cuales presenta la recuperación de experiencia y análisis de teoría del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el Perú en el período de 2015-2018. A partir de

las categorías analizadas (profundidad, sostenibilidad, difusión y empoderamiento), se concluye que, a pesar de haber un avance en las categorías, el cambio educativo aún es lento e incierto. También un estudio de una sistematización realizada en una escuela rural del Amazonas (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [FONDEP], 2020) que busca compartir con otros profesores los hallazgos que tienen vínculos con los procesos y los aprendizajes desde la recuperación de experiencia de la I.E. N° 18260, de Quelucas, en Chachapoyas, Amazonas.

Finalmente, no se ha encontrado una sistematización de experiencia que involucre específicamente el desarrollo profesional docente en una comunidad profesional de aprendizaje.

#### **1.4.2 La sistematización de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje**

La sistematización tiene como objetivo comprender en profundidad nuestras vivencias y mejorarlas, además de compartir aprendizajes con otras personas que hayan pasado por experiencias similares, o incluso, contribuir para la reflexión teórica con conocimientos emergidos directamente de ellas. Para Díaz (2021) la experiencia es algo que nos ocurre, que se caracteriza como vital y subjetiva, es efímera y provisoria; sin embargo, deja marcas en sus participantes. Y en ese hacer, somos los protagonistas, creadores y portadores de saberes prácticos, que al conectarse se conservan vivos e inspiradores. El autor complementa que la experiencia se conceptualiza por su polisemia y sus varias posibilidades de significados y, en el momento que se transforman en palabras, hay una exposición a ser para los demás lo que no es para la persona quien la ha vivido; con lo cual se transforma así en un largo proceso de reconstrucción de sentidos (Díaz, 2021).

Una experiencia sistematizada tiene la capacidad de producir nuevas lecturas acerca de la práctica profesional y formativa y, como resultado de un proceso de reflexividad dialógica, promueve una mirada crítica y profunda de la experiencia en sí; de la cual puedan originarse pistas para potenciar o transformarla (Ghiso, s.f.). Por tanto, esa manera de que podamos vernos, sentir y reconstruirnos desde la experiencia de uno mismo, llena de sentidos y significados confiere a la sistematización especificidad con práctica de investigación; en la cual el único objeto de estudio es la experiencia (Clocier, 2014 como se cita en Díaz, 2021).

Desde este concepto, es significativa la profesionalización docente que camina de las tradicionales prácticas de desarrollo profesional hacía un enfoque

que pone en destaque la recuperación y valoración del saber hacer de la práctica profesional el puente para el aprendizaje de estrategias de enseñanza (Díaz, 2021). Una vez que la sistematización es un momento de adquisición de conocimientos que se hace posible recuperar, descubrir, poner en orden, hacer interpretaciones y reflexionar acerca de las experiencias desde sus contextos y como parte de procesos dinámicos, a través de lo cual es posible profundizar lo que se conoce, hacer modificaciones, mejorar o adecuar la práctica entre todos los involucrados (María et al., 2016).

Desde esa perspectiva, podemos concluir que las comunidades profesionales de aprendizaje como espacio para fomentar el desarrollo profesional de los docentes son caminos hacia otras alternativas y posibilidades para la formación y capacitación más horizontal, en las cuales los profesores empiezan a dar sus pasos desde una construcción compartida de conocimientos y experiencias en una relación profesional (Díaz, 2021) por acreditar que los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje empiezan por ellos mismos a través de sus momentos de prácticas compartidas y reflexiones en conjunto como manera más acertada lograr la calidad y mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

De igual manera, la desprivatización de la práctica docente es una de las características de las comunidades profesionales de aprendizaje y desde la sistematización hacer pública las experiencias favorece la innovación y la mejora en la práctica docente a través del conocimiento que se crea y se comparte, y el acceso a experiencias de otros como referente para su propia práctica (Díaz, 2021). Al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta también la propia experiencia de la comunidad profesional de aprendizaje, una vez que en ese espacio o grupo de personas se comparten vivencias, aprendizajes, equívocos, buenas prácticas y nuevas estrategias para un aprendizaje equitativo, sea en el nivel de docencia o en el del alumnado.

Sistematizar una experiencia de una comunidad profesional de aprendizaje abre espacios para que otras organizaciones o grupos de docentes se sientan partícipes de la experiencia publicada, de modo de mirar para dentro de su comunidad y evaluarse como un colectivo que tiene un objetivo común, el cual está conectado con las prácticas docentes realizadas en la organización educativa. La identificación del colectivo sea con la mínima práctica presentada, causa una proximidad de dos realidades que parecen tan distantes, pero que, al mismo

tiempo, están más próximas de lo que se imagina. Evaluarse mismo que en un primer momento de manera informal, en cuanto a las características o dimensiones de las CPA, es comprender y promover una mirada para la formación y el desarrollo de los docentes, y enfocar los esfuerzos en la mejora del aprendizaje estudiantil y calidad educativa.





## **CAPÍTULO II**

### **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

En este capítulo se presentan el objeto y objetivos de la sistematización en donde se busca analizar de manera crítica las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje que han permitido el desarrollo profesional de los docentes de portugués de un instituto privado en Lima, durante el período de 2017-2022. De igual manera, se describe la metodología utilizada, las técnicas e instrumentos empleados durante la recuperación de la experiencia. Finalmente, se presenta el perfil del colectivo docente por medio del procesamiento y análisis de la información.

#### **2.1 OBJETO Y OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN**

En este apartado se presenta el plan, en donde se define el objeto, que busca tener clara la utilidad de la recuperación de la experiencia; y los objetivos responden al para qué se busca hacer esta sistematización.

##### **2.1.1 Objeto**

Prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje.

##### **2.1.2 Objetivo general**

Recuperar críticamente las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje que han posibilitado el desarrollo profesional de los docentes de portugués de un instituto privado de Lima, en el periodo de 2017-2022

##### **2.1.3 Objetivos específicos**

Se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir los procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje en comunidad de los docentes de portugués.
- Describir las características y la dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje.
- Analizar las estrategias individuales y colectivas que han permitido el desarrollo profesional de los docentes de portugués.
- Identificar los aprendizajes logrados por los docentes que han contribuido con el fortalecimiento de la comunidad.

## **2.2 METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN**

En este subcapítulo se presenta la metodología de la sistematización, en donde se informa el enfoque, los momentos metodológicos de una sistematización Jara (2018), además de una descripción de las técnicas e instrumentos usados para la recuperación de la experiencia.

### **2.2.1 Enfoque y método**

El proceso de conocimientos se orientó desde el enfoque cualitativo, que estudia la realidad en su contexto natural, e interpreta los fenómenos desde la perspectiva de las personas implicadas. Su objetivo es captar la realidad social por medio de la percepción de las personas que están siendo estudiadas, es decir, a partir del conocimiento que tienen los sujetos de su propio contexto (Alnaim, 2018; Bonilla y Rodríguez, 1997 como se citó en Monje, 2011).

El método utilizado fue la sistematización de experiencias que tiene como propósito la recuperación de las prácticas a través de la reflexión de un colectivo de sujetos acerca de su práctica, con el objetivo de aprender de ellas y mejorarlas. La sistematización parte de la producción de conocimiento desde la práctica y desde la experiencia de los actores involucrados, particularmente, desde sus “saberes y sentires que han generado su participación en esos procesos colectivos” (Torres-Carrillo, 2021, 33). De igual modo, la tarea de la sistematización fomenta un espacio para la reflexión y para que se pueda expresar la práctica y así construir nuevos saberes, que se considerarán como provenientes del análisis e interpretación de la práctica desde los saberes preexistentes (Bermúdez, 2018). Además, conforme fue mencionado, la sistematización produce conocimientos y aprendizajes que van a hacer posible la apropiación, de manera crítica, de las

experiencias, comprenderlas desde la teoría y dirigirlas hacia una perspectiva que busca la transformación (Jara, 2018).

Para la elaboración de la presente sistematización, se adoptó el proceso de los “cinco tiempos” elaborado por Jara (2018).

En el primer tiempo se dio desde la experiencia de la propia maestriza que ha participado y participa directamente en la comunidad y por esta razón, pudo hacer contribuciones durante las discusiones y construcción de la línea del tiempo, como una de las protagonistas en la sistematización de esta experiencia. Para Jara (2018), las personas que han vivido la experiencia son aquellas que deben ser los principales actores protagonistas de su sistematización.

El segundo tiempo hace referencia a la elaboración del plan de sistematización: en el que se han definido el objeto y los ejes (¿qué aspectos?): los procesos que han dado origen a las prácticas de las CPA, las características de las CPA, las estrategias que permiten el desarrollo profesional de los docentes, y los aprendizajes (o lecciones aprendidas) del colectivo docente, las fuentes de información y procedimientos a seguir. El tercer tiempo consistió en la recuperación del proceso vivido a través de un grupo de discusión y entrevista en el que se buscó reconstruir la experiencia, ordenar y clasificar la información dada por los sujetos.

El cuarto tiempo se enfocó en las reflexiones y se realizó el proceso de análisis, síntesis e interrelaciones, lectura crítica e identificación de los aprendizajes.

Finalmente, en el quinto tiempo se analizaron los componentes y las causas de lo sucedido, identificando las tensiones que han marcado el proceso, las particularidades y el conjunto del colectivo; además de comprender las interrelaciones e interdependencias (Jara, 2018) entre los elementos destacados a lo largo de la sistematización.

### **2.2.2 Técnica e instrumentos**

Para la recuperación del proceso se utilizaron tres técnicas:

Al principio, para ubicarse en la historia y en el proceso de recuperación se realizaron una revisión y un análisis documental de algunas fuentes documentales del instituto para apoyar en la reconstrucción histórica y, de esta manera, interpretar y construir los aprendizajes.

Luego, el grupo de discusión ha tenido como objetivo recuperar de manera amplia los procesos que han dado origen a las prácticas; analizar las estrategias que han permitido el desarrollo profesional de los docentes; además de extraer lecciones aprendidas desde la experiencia. Esta técnica fue usada para recoger aspectos de los ejes 1, 3 y 4 propuestos para esta sistematización. López (2010) plantea que el grupo de discusión dialoga con base en la producción de discursos y consiste en reunir un grupo de hasta diez personas para promover entre ellas una discusión sobre un tema de interés. Los discursos resultantes o las experiencias recuperadas serán la fuente para el análisis e identificación de los aprendizajes.

Para recoger aspectos de los ejes 2 y 3, se usó la técnica de la entrevista que se define como una conversación con un fin preestablecido que no es el simple hecho de conversar (Días-Bravo et al., 2013), y que hace posible, a través de las preguntas y respuestas, un diálogo para la construcción de significados acerca del tema a ser investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De manera más específica, se usó el tipo entrevista dirigida o semiestructurada que se realiza con base en temas ya diseñados por medio de una guía orientativa, en donde los entrevistados participan para compartir sus experiencias; además, el entrevistador escucha atentamente (Monje, 2011). Como instrumentos se usó el guion de entrevistas, que consiste en un registro de todas las preguntas que van a guiar la entrevista y servirán para recolectar datos (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

Para la realización de la sistematización, bien como aplicación de los instrumentos, se solicitó una reunión con el directivo y sujetos en la que se informó el objetivo de la recuperación de experiencia, los actores involucrados y el periodo que se necesitará acceso a la institución. De igual manera, se reforzó la idoneidad y el anonimato de los sujetos participantes, bien como de la institución y se resaltó en interés en compartir el informe final con la institución respectiva (Revilla y Sime, 2012).

### **2.3 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS**

Por tratarse de una sistematización, se ha buscado incluir a todos los sujetos, ya que todas las visiones o perspectivas son importantes para la recuperación de la experiencia.

De esa manera, respecto del colectivo docente es un grupo heterogéneo, de nacionalidad brasileña y peruana, con edades entre 35 a 65 años y provenientes de distintas disciplinas profesionales. De los siete, apenas tres profesores poseen como formación inicial la enseñanza de idiomas. Los demás son de distintas áreas y han encontrado en la enseñanza de idiomas su vocación. Apenas tres profesores tenían experiencia previa, los demás han empezado su trayectoria profesional en la misma institución.

Tabla 1. Disciplinas profesionales de los docentes

<b>Disciplinas profesionales de los docentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras con formación en Lengua Español</li> <li>• Pedagogía</li> <li>• Turismo</li> <li>• Contabilidad</li> <li>• Propaganda y Marketing</li> <li>• Marketing</li> </ul>

Elaboración propia

A pesar de que los profesores no poseen formación en el área, son profesionales con mucha experiencia y que desarrollan muchos proyectos enfocados en la difusión de la lengua portuguesa en el país.

En cuanto a la recodificación, se opta por dos tipos de códigos, uno para indicar la participación en el grupo de discusión y otro para la participación en la entrevista. De igual modo, durante toda la sistematización, se usó el término “sujeto” seguido de su código –haciendo uso del artículo masculino para generalizar el género- para referirse a los docentes.

Tabla 2. Características de los sujetos/actores participantes

<b>Código del sujeto – Grupo de discusión</b>	<b>Código del sujeto – Entrevista</b>	<b>Tiempo en la organización</b>
GD1	ED1	14 años
GD2	ED2	12 años
GD3	ED3	14 años
GD4	ED4	12 años



GD5	ED5	17 años
GD6	ED6	10 años
GD7	ED7	5 años

Elaboración propia

De igual modo, se precisa indicar que a todos los sujetos -conforme se establece en los principios éticos de la investigación- se les ha informado e invitado a participar de un grupo de discusión y una entrevista, y se les ha comunicado -por medio de un consentimiento informado- de todo el proceso y de los aspectos que conforman la recuperación de una experiencia.

## 2.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de la sistematización para la recuperación de la experiencia con el colectivo docente se dio de la siguiente manera: se envió un correo a nivel institucional para informar y solicitar permiso para dialogar con los profesores en horarios fuera de su jornada laboral, con fines a realizar el grupo de discusión y las entrevistas. Además del uso de los documentos de la institución para hacer la recuperación inicial de las informaciones y la línea de tiempo. Luego, se han coordinado las fechas para la recuperación de la experiencia con el colectivo. Definidas las fechas, se ha realizado el grupo de discusión de manera presencial y las entrevistas de manera virtual. No obstante, fue necesario realizar un segundo encuentro para culminar la recuperación colectiva de experiencia por medio del grupo de discusión.

Durante todo el proceso, se tomaron en cuenta los principios éticos de la investigación promovidos y reglamentados por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP para investigaciones con seres humanos: se consideraron los referidos a las personas, lo cual buscó informar los objetivos del estudio por medio de un consentimiento informado; con el fin de preservar el anonimato; beneficencia y no maleficencia, que priorizó el bienestar de los participantes, ya que la entrevista se hizo de manera virtual por la situación que aún vivíamos; a la integridad científica, que se relaciona con hacer el correcto uso de las fuentes como ser transparente en los resultados obtenidos; a la responsabilidad para compartir los resultados de la investigación con las partes interesadas; y a la justicia, en donde se dará un trato equitativo a todos los informantes.

De igual manera, es importante destacar la colaboración de los docentes y el clima de horizontalidad y confianza logrado para el proceso de la sistematización de la experiencia.



## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

En este capítulo se desarrolla el análisis de la experiencia de las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizajes de un instituto privado de Lima, y sobre cómo estas han permitido el desarrollo profesional de los docentes. Se parte de una contextualización de la experiencia y de un breve panorama sobre la formación docente de los profesores de portugués en el plano nacional. Luego, se presenta la experiencia, mediante la descripción de los procesos, las características y las dinámicas realizadas por el colectivo en los años del 2010 al 2017. Asimismo, se recuperan las lecciones y los aprendizajes, estableciendo los alcances y las limitaciones desde la mirada de los actores involucrados.

#### **3.1 CONTEXTO Y PROCESOS QUE DIERON ORIGEN A LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE**

En este apartado, se presenta el contexto histórico-institucional en el que se realiza la recuperación del aprendizaje que fue recogido desde dos fuentes, la revisión documental y la recuperación colectiva del proceso desde una macro visión para tener el panorama completo para, finalmente, llegar a la institución en donde se hará la recuperación de la experiencia. En la segunda parte, se recuperan los procesos por los que han pasado los docentes y cómo estos han dado origen a las prácticas de aprendizaje.

### **3.1.1 Contexto histórico-institucional en el que se desarrolla la sistematización de la experiencia**

La historia de la enseñanza del portugués en el Perú tiene inicio con la creación del Instituto Cultural Peruano-Brasileiro el 15 de noviembre de 1956, según datos extraídos del documento elaborado por el Ministerio de Relaciones Exteriores en Brasil (Brasil, 2017). El instituto tenía como presidente a Carlos Miró Quesada Lao, exembajador peruano en Río de Janeiro, quien tuvo el apoyo de nombres importantes, como el político y diplomático Víctor Andrés Belaunde. Más tarde, el instituto inspiró la incorporación de la Embajada de Brasil, a través del Centro de Estudios Brasileiros (CEB), con la tarea de difundir la cultura brasileña y la lengua portuguesa en el Perú. En mayo del 2022, con ocasión del Día Internacional de la Lengua Portuguesa, fue anunciado el cambio de nombre de los Centros Culturales Brasil (CCB) por Instituto Guimarães Rosa. La idea del ministerio es utilizar los centros para que el instituto tenga autonomía financiera con los ingresos generados por los cursos, una vez que actualmente todo el ingreso va directo a una cuenta en Brasilia para uso en distintos ministerios. El proyecto fue inspirado en exitosas experiencias, como la Alianza Francesa de Francia y el Goethe de Alemania.

En paralelo a la historia del instituto de la Embajada de Brasil, están otros centros de idiomas que han ocupado espacios por medio de la oferta de cursos de portugués para cubrir la demanda para el aprendizaje del idioma. La enseñanza del portugués en las universidades empieza con el Centro de Idiomas de la UNMSM en 1992; luego con la Universidad San Martín de Porres y la Universidad Agraria La Molina en el 2005 y 2006, respectivamente. Finalmente, la Universidad del Pacífico y la PUCP en el 2008 y el 2012, respectivamente. Actualmente, las principales universidades privadas y públicas tienen su propio programa de portugués, sea a través de sus centros de idiomas o como disciplina optativa en las carreras de pregrado (privadas). El idioma también ocupa espacio en la carrera de Traducción e Interpretación, como opción para aquellos que quieren desempeñarse en el área.

Desde el año 2013 hasta principios del 2018, la búsqueda por el aprendizaje del idioma portugués en el Perú ocupó un espacio significativo en los centros de idiomas, institutos y otros locales en los que se ofrecía la oportunidad de aprender

o aproximarse al idioma o cultura de Brasil. El interés surge por oportunidades de estudios, por turismo o negocios, por curiosidad y, principalmente, para la obtención de una certificación de una segunda o tercera lengua para estudios de posgrado. A partir del segundo semestre del 2020, por la facilidad de la enseñanza virtual y por la necesidad de un certificado para acreditar conocimiento en un segundo o tercer idioma para estudios de posgrado, una vez más, se incrementa la demanda por el idioma.

Actualmente, el portugués es uno de los idiomas que más se enseña en Lima, según datos (no oficiales) de la Asociación de Profesores de Portugués como Lengua Extranjera en el Perú – APPLE.PE. No obstante, es el idioma que más carece de formación para los profesores. En el 2017, una asociación de profesores fue creada justamente para atender esta demanda. Desde entonces, realiza eventos nacionales e internacionales para tratar acerca de “las iniciativas de valoración en la enseñanza del portugués, las metodologías y los enfoques exitosos en la enseñanza del idioma, entre otros”, conforme es mencionado por Carrión (2019) en un evento realizado dentro de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el 2019.

En el año 2021, la Asociación de Profesores de Portugués realizó una encuesta para conocer el perfil de los profesores de portugués en el Perú. La muestra fue un grupo de WhatsApp con 107 participantes, de los cuales 96 respondieron. Respecto de la formación, apenas el 29 % posee formación específica y el 20 % en otras áreas relacionadas con educación. Los años de experiencia varían de 1 a 3 años (24 %); 3 a 7 (29 %); 8 a 10 (22 %) y más de 10 (24 %). Esos profesores residen y trabajan, en su gran mayoría, en Lima (60,4 %); no obstante, hay profesores que trabajan en Arequipa (15 %) y Cuzco (11 %)⁵.

Se ha evidenciado que la formación de los profesores de portugués tuvo un gran aumento durante el 2020 y 2021⁶, una vez que la nueva modalidad de enseñanza obligaba el uso de nuevas metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza del idioma. Muchos de estos profesores se han matriculado en carreras dentro del área de educación en universidades brasileñas en modalidad

---

<sup>5</sup> Información no oficial enviada por correo para los socios de la Asociación de Profesores de Portugués.

<sup>6</sup> Relatos personales de los profesores de portugués en grupos informales.



remota y otros han estado participando de cursos de formación ofertados por asociaciones de portugués del mundo o por universidades brasileñas, en este último caso, con una carga horaria más extensa.

Luego de presentar un breve panorama acerca de la enseñanza de portugués en el Perú, presentamos el marco institucional para sistematizar la práctica educativa.

La institución elegida es un instituto de idiomas privado de Lima y desde hace muchos años está comprometida con la difusión de la cultura brasileña y la enseñanza de la lengua portuguesa en el Perú. La institución, que cuenta con un aproximado de 400 alumnos por ciclo, está ubicada en Miraflores y es referencia en la enseñanza de portugués tanto local como regionalmente.

La comunidad atendida es estudiantes de diferentes perfiles que buscan aprender el idioma por distintas razones, entre ellas, están las oportunidades de estudios en Brasil y el desarrollo profesional. Parte de ellos son provenientes de convenios que tienen como objetivo formar a estos profesionales en el idioma portugués para actuar y atender a la comunidad brasileña en el Perú.

En el año 2017, se inició la implementación de las propuestas curriculares para la enseñanza de portugués en el extranjero. Las guías curriculares permiten armonizar el contenido de los cursos de portugués ofrecidos por los centros culturales/institutos en el extranjero y en el plano mundial.

Desde entonces, las guías curriculares han servido de referencia para la enseñanza del idioma y el local elegido para esta sistematización es referencia para otras sedes. Por esta razón, la recuperación de la experiencia es de suma importancia para comprender los aspectos y las estrategias del aprendizaje colectivo que han llevado a este camino.

### **3.1.2 Procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje**

Hay que dar cuenta de que, al iniciar el proceso de sistematización, se presumía que las prácticas de aprendizaje de este colectivo se habían iniciado en el año 2017. Sin embargo, al recuperar testimonios de los involucrados se ha podido comprobar que el proceso inició mucho antes. Todos los docentes tienen claridad en reconocer que el origen de estas prácticas fue a partir del año 2010.

En la siguiente figura, se presenta una línea de tiempo que tiene como objetivo mostrar un panorama de todo el proceso, las etapas y los hitos (Jara, 2018),

y marca los hitos institucionales y las prácticas de aprendizaje del colectivo. Es importante mencionar que las informaciones presentadas en la línea de tiempo fueron recogidas desde consultas a documentos y en el grupo de discusión.

Figura 4: Línea de tiempo de los hitos institucionales y prácticas de aprendizaje del colectivo 2010-2020.



Se ha logrado comprender cuáles fueron las razones o causas que originaron dichas prácticas mediante la recuperación de información sobre las decisiones institucionales que han generado necesidades colectivas o individuales. También ha sido posible conocer cuáles han sido las etapas que han seguido la comunidad y los hitos reconocidos por los integrantes.

Desde el relato de los actores involucrados en la experiencia, se ha evidenciado que los procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje se dieron, principalmente, desde determinados momentos en que hubo decisión institucional. El primer momento identificado fue la llegada de un nuevo líder que ha sido esencial para el cambio en la cultura del instituto en diferentes aspectos,

conforme testimonio del sujeto GD3: “(...) Él ya había elegido la coordinadora, (...), entonces, con ellos empezaron las reuniones de coordinación pedagógica, capacitaciones, y ese incentivo a que estuviésemos siempre actualizados.”.

El sujeto GD1 confirma el papel importante que tuvo la nueva coordinadora en ese momento: (...) “fue la coordinadora que ha solicitado dar continuidad en los cursos de formación y es ahí en donde se empiezan las reuniones pedagógicas una vez a la semana” y reconfirma la información anterior.

También se mencionan momentos en que hubo una reestructuración del equipo docente y la contratación de una nueva directora. A este respecto, uno de los sujetos menciona que “fue bien necesaria esa división de la nueva estructura (...) y que cada persona asuma una posición diferente, con responsabilidad diferente...” (GD5). Esta transición aludida por los docentes en la estructura del instituto fortalece o inicia un nuevo sentido de pertenencia del equipo para con la institución, una vez que se percibe el incentivo a la formación de los profesores y en consecuencia su desarrollo profesional. Y, definitivamente, un hito importante para el colectivo docente fue la oportunidad de participar de un encuentro de profesores organizado por la red a la que pertenece el instituto. El evento se realizó en Paraguay, en el año 2010 y solamente 3 de los docentes del cuadro actual de profesores tuvieron la oportunidad de participar del PROFIC, que en su forma extendida significa “Programa de Formação Intensiva Continuada”.

En este mismo año, una de las docentes asume el cargo de directora y se contratan más docentes entre los años 2010 al 2012. Las contrataciones se realizan por medio de un concurso y no hay un plan de carrera que fomente a los docentes a que busquen otro puesto dentro del Instituto.

En el año 2011, se realiza una segunda edición del PROFIC, en Lima. De igual manera, reciben docentes de otros países de la región. En el año 2012, se realiza una tercera edición del PROFIC, pero ahora solamente para el equipo de profesores de Lima. Las ediciones siguen realizándose hasta la séptima edición realizada en el 2017.

A partir de una decisión institucional para cambios en el equipo y la motivación al desarrollo profesional, se genera una necesidad colectiva para la formación continua. La plana docente, en su gran mayoría, no tenía formación inicial en el área y tampoco experiencia en la enseñanza de portugués. Desde entonces, los docentes encuentran una oportunidad para atender una carencia que

ni ellos se habían dado cuenta que tenían. Esto se confirma en los siguientes testimonios de los sujetos ED1 y GD4 consecutivamente:

Yo observo y pienso “mi trabajo en la institución está funcionando”, pero percibo también mis debilidades, y sé que tengo que estudiar, no hay otra. Entonces, fue así yo creo que ha coincidido. A mí fue el PROFIC, debo reconocerlo. (ED1)

Entonces, para mí fue así, fue el antes y después (...) porque no tenía ni idea (...) de cómo era dar clases de portugués para extranjeros. (...) para mí fue una luz el PROFIC. Yo no he participado como profesor, sino como oyente, pues fue una invitación de la nueva directora. Entonces, fue un divisor de aguas... (GD4)

Finalmente, todos los sujetos resaltan que el aprendizaje, y en consecuencia las prácticas, “se dieron a partir de los PROFIC en los que hemos participado”, conforme sustenta el sujeto GD6.

Sin embargo, ellos también mencionan un nuevo hito que es la creciente demanda por el aprendizaje de portugués en los años 2012 y 2013. Para este colectivo, esto fue un momento significativo, pues ha exigido de los docentes preparación para atender a un grupo más diverso de alumnos y que tenían otros propósitos a parte del de aprender portugués para estudios o trabajo.

Dicho hito abre espacio a una nueva etapa de aprendizaje por medio del compartir experiencias y conocimiento para construir nuevos saberes. Según el sujeto GD4, “fue un momento importante como equipo exactamente el tema de los profesores capacitar a otros profesores. Esta también fue una de las prácticas, además del PROFIC”. Para Bolívar y Bolívar-Ruano (2013), una comunidad profesional de aprendizaje es nada más que un grupo de aprendices profesionales (Hord, 2003 *citado por* Bolívar, 2017) en el que los docentes van a buscar de manera continua compartir el aprendizaje con sus compañeros. Entonces, desde ese recorte presentado por los docentes ya es posible considerar la consolidación de las prácticas de las CPA.

Por último, podemos decir que las prácticas –posibilitadas a partir de una reestructuración institucional– solamente han sido posibles (y sostenibles, por un período), porque el colectivo docente ha asumido la responsabilidad para el desarrollo de competencias que no tuvieron en su formación inicial; de igual manera, la responsabilidad para con el aprendizaje y, por ende, su desarrollo profesional. Refiriéndose al desarrollo profesional docente, Bautista y Ortega-Ruiz

(2015) lo conceptualizan como un instrumento necesario para la mejora del conocimiento y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Se percibe que los hitos institucionales identificados impactan positivamente en el colectivo docente, sea a través de la creación de espacios para formación continua o de espacios para que el equipo de profesores pueda compartir sus experiencias, reflexionar y aprender desde ellas. De igual manera, se nota la formación de un colectivo que es incentivado a desarrollarse profesionalmente motivado por las decisiones de la organización. A partir del 2015, algunos docentes han buscado otros tipos de formación para desarrollarse dentro del colectivo y de manera individual.

El interés en desarrollarse profesionalmente sigue en 2018-2019, en ese momento 4 docentes entran en una maestría o buscan otros espacios, como las capacitaciones ofertadas por la Asociación de Profesores de Portugués, conforme es mencionado por uno de los sujetos entrevistados: “con la asociación de profesores, he participado en capacitaciones y formaciones” ED6.

En el 2020, con la reestructuración del programa de portugués, el colectivo manifiesta algunas necesidades de formación, una vez que perciben la ausencia de competencias necesarias para el desarrollo de las guías curriculares y por la situación global que recién empezaba. Las necesidades manifestadas eran desde cosas muy sencillas, como el manejo de una herramienta virtual o la elaboración de clases más dinámicas. Sin embargo, muchas veces, el mismo profesor tenía que ser autodidacta o buscar el apoyo de sus compañeros. En ese período, también resaltan el apoyo y el compromiso del equipo con el aprendizaje de todos y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Para el 2022, si bien no hay mención respecto de las decisiones institucionales, se resalta una vez más el poco aprovechamiento de los espacios para aprendizaje colectivo, o –a veces– la ausencia completa de ello.

### **3.2 CARACTERÍSTICAS Y LA DINÁMICA DE LAS CPA**

La recuperación de la memoria histórica institucional ha permitido evidenciar la existencia de prácticas emergentes que permiten al colectivo docente desarrollarse profesionalmente.

El objetivo de este apartado es identificar las características de las comunidades profesionales de aprendizaje que están presentes en el colectivo



docente y, de igual manera, la dinámica con la que viene funcionando esta comunidad.

### **3.2.1 Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje**

Iniciamos este subcapítulo resaltando que en la sistematización el recojo de informaciones es más inductivo y sin referentes teóricos, una vez que buscamos generar conocimiento desde la experiencia misma y no necesariamente responder a lo que dicen los autores acerca del tema.

Los métodos no están cerrados y es posible combinar varias formas de acercarnos al conocimiento. Por lo tanto, para describir las características evidenciadas en nuestra comunidad, se tomaron como orientación algunos atributos (Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2017; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014), componentes o indicadores que sirven para hacer un diagnóstico acerca del grado de desarrollo de una CPA (Bolívar, 2017). Hay que resaltar que esta sistematización no tiene el objetivo de hacer una evaluación, ni comparar necesariamente la experiencia recogida con otras ya teorizadas. Sin embargo, reforzando lo mencionado líneas arriba, los avances del conocimiento permiten contar con un marco referencial que ha sido considerado para aproximarse a la visión de las propias comunidades profesionales de aprendizaje.

Por ello, a continuación, se presentan los principales hallazgos recuperados en el grupo de discusión y en las entrevistas para analizarlos desde la mirada de la teoría para hacer visibles si las prácticas evidenciadas se orientan hacia el modelo teórico más o menos consensuado por los autores citados. También nos ha interesado recuperar otras características emergentes de esta experiencia particular.

- ***Liderazgo del equipo***

El liderazgo compartido y de apoyo (Bolívar, 2017) se caracteriza por las oportunidades que los profesores u otros miembros de la comunidad tienen, con el fin de desarrollar habilidades de liderazgo para que así haya un incremento del profesionalismo –en el colectivo docente–, de manera que puedan verse como líderes y hacer un mejor seguimiento de sus responsabilidades, aportando de manera consciente y responsable en la organización (Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2017; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014).

El colectivo docente identifica un liderazgo horizontal entre los mismos profesores, por el que se sienten apoyados y representados en los momentos en que se necesita un posicionamiento por parte del equipo hacia la coordinación o dirección:

sí, existe. Cada uno dentro de su perspectiva en cómo de la práctica a la docencia se manifiesta y pone su opinión. Y existe claro, una discusión que empieza de parte de uno y de otro. Por lo menos, no veo que exista una jerarquía entre los profesores (...), todos apoyan la opinión de uno y otro.” (ED6)

Al mismo tiempo, es posible identificar una participación democrática y asertiva en el rol que cada uno desempeña en el espacio, evidenciándose en los siguientes testimonios: “sí, hay personas que son más líderes y otras que contribuyen” (ED4); “los profesores solucionan el tema como creen que es lo más adecuado, claro que solamente cuando se puede, otras veces hay que aceptar la decisión” (ED5); “cada colega, cada profesor tiene su fortaleza, cada uno contribuye con algo” (ED1); “no que asuma el papel de líder, pero sí cumple un papel importante” (ED7) dentro del colectivo.

Sin embargo, la ausencia de liderazgo que potencie el equipo y los oriente a logros mayores es confirmada por el sujeto ED1 “en verdad, es un equipo con muchas competencias, pero creo que si tuviese un trabajo con acompañamiento, foco y dirección sería mucho más productivo”. En esta misma línea, el sujeto ED6 plantea que “todos cooperan en el proceso, pero sí es muy importante que haya un líder que guíe e incentive la participación de los profesores también en las capacitaciones.”

Esto también se evidencia en el siguiente testimonio del sujeto ED2, cuando menciona el agotamiento de los profesores cuando se les pide opinión en algunas discusiones y toma de decisiones, pero al final sus aportes no son tomados en cuenta y tampoco reciben un seguimiento de la decisión final. Otro momento es cuando desarrollan acciones innovadoras, pero poca o ninguna recompensa ni reconocimiento por el trabajo del docente: “sí tenemos algunos profesores que tienen más iniciativa, pero también se percibe que están cansados de repetir lo mismo siempre; entonces, ya no participan como antes.” (ED2) y creen que falta un poco más de liderazgo, “pero un liderazgo que tenga una continuidad” (ED2),

refiriéndose a la ausencia de una figura que pueda realmente conducir el colectivo hacia los objetivos del instituto.

Igualmente, en otros testimonios se mencionan dificultades de acceso a informaciones clave, como por ejemplo no recibir una copia de un aviso importante que fue enviado a los alumnos; falta de atención en áreas que realmente requieren atención; y –a veces– una estructura muy vertical en la que no se promueven espacios en los cuáles se puede incentivar el liderazgo y la participación democrática de todo el equipo.

Finalmente, a diferencia de lo señalado por Bolívar (2017), que una comunidad de aprendizaje profesional debe contar con una figura personal que la guíe, una dirección que imparte responsabilidades, en este caso se trata de un colectivo no jerárquico con un liderazgo compartido asumido por diversas personas unas más líderes que otras. Sin embargo, el hecho de que se cumplan estas características no desvanece la idea de una CPA, pero sí una CPA de estilo más horizontal y menos jerárquico, menos estructurada y formalizada.

- ***Visión y valores***

La visión y los valores compartidos (Bolívar, 2017) es el consenso de tener claro hacia dónde la institución pretende ir, de modo que los objetivos de los profesores sean coherentes con los del instituto y buscan siempre el beneficio de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011).

Se hace evidente que existe un esfuerzo para un proceso de colaboración del equipo con vistas a desarrollar un sentido de visión y valores compartidos, a medida que observamos que el colectivo se identifica con la institución, mantiene foco en el aprendizaje y el compromiso con el logro de objetivos comunes. Eso se nota en los siguientes testimonios: “el equipo se preocupa mucho en ofrecer para el alumno un proceso de aprendizaje de calidad; por ahí va el tema de la competencia, de la empatía y de los saberes, y aprendizajes significativos”. (ED1) y “están comprometidos con el trabajo” (ED1). Se ha mencionado también una fuerte identificación con la institución relacionada con el buen clima laboral, principalmente entre el colectivo docente. No obstante, según el sujeto ED5 “esa es una fortaleza de la organización, pero que no es bien aprovechada.”

Cuando se solicita opinión acerca del conocimiento de la visión compartida, los docentes mencionan, de manera general, la falta de orientación hacia dónde la

institución pretende llegar, cómo eso está alineado con los aprendizajes de los estudiantes y cómo las decisiones futuras se conectan con la visión y los valores. Según el colectivo, no hay una dirección a seguir, pues necesitan “de panorama anticipadamente” (ED5) y “más orientaciones sobre para dónde queremos ir y cuál camino vamos a tomar para llegar allá” (ED5).

Del mismo modo, el sujeto ED7 menciona la falta de orientación dentro del equipo reforzando la idea presentada anteriormente de que entre el colectivo hay un distanciamiento; lo que afectaría directamente en el compartir la misma visión. Conforme su testimonio, “hay momentos en los que sí compartimos la misma visión, pero estamos pasando por un momento en que cada uno está haciendo su trabajo de manera individual y no hay el compartir con el otro” (ED7).

- ***Aprendizaje del colectivo docente***

El aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica (Bolívar, 2017) parte de una definición desde las necesidades de aprendizaje de los alumnos, después de conocer cuáles son es que se propone el contenido que hay que aprender (Krichesky y Murillo, 2011 y Bolívar, 2017).

El aprendizaje colectivo es una de las características más resaltantes en la experiencia sistematizada, una vez que esa misma práctica ha sido identificada como necesidad y desarrollada por el equipo de profesores. Hay una comunidad en desarrollo, pero aún requiere orientación de una persona que pueda organizar y planificar el aprendizaje colectivo de manera que se cumpla lo acordado entre el grupo de docentes y la coordinación.

Si bien los profesores tienen espacio de trabajo para buscar conocimientos, desarrollar habilidades y estrategias para el aprendizaje, muchas veces estos espacios no son bien aprovechados como deberían serlo, por ejemplo: “nuestros encuentros son de 3 horas, pero se tratan otros temas” (ED6) y “hoy tenemos las reuniones, pero siento que se pierde mucho tiempo en cosas que se podrían solucionar en 1 hora y deberíamos tener más tiempo para cubrir las demás necesidades” (ED5). No obstante, si comparamos esos espacios con otros, se menciona una característica que es muy particular del contexto en que se recupera la experiencia: “el debate es siempre muy enriquecedor. Sí, hay un espacio de intercambio que no es en todo lugar que ocurre, trabajamos en otras instituciones

y esos espacios no existen; entonces, yo pienso que eso enriquece bastante” (GD1).

Y es justamente en este espacio que los docentes tienen la oportunidad de analizar diferentes fuentes para evaluar algunas de las prácticas de enseñanza y, de igual manera, analizar colaborativamente el trabajo producido por los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esas discusiones pasan desde la producción del material didáctico, la elaboración de los instrumentos de evaluación, hasta la elección de temas guías para los proyectos de los estudiantes al final de cada ciclo.

Aun cuando hay una valoración de los docentes respecto de estos espacios con relación al tiempo para planificar y trabajar juntos para buscar soluciones y alinear el material didáctico con vistas a atender la diversidad de estudiantes que hay, se presenta una frustración generalizada porque muchas veces se dedican días de planificación y, al final, no hay aplicación durante el ciclo entrante y tampoco hay un seguimiento para ver en qué momento no se ha validado lo planificado.

Respecto del desarrollo profesional centrado en la enseñanza y el aprendizaje, hay unanimidad dentro del equipo sobre el hecho que se necesitan retomar los espacios de formación dentro de las horas de trabajo colegiado, como se nota en los siguientes testimonios:

- “Después del 2015, empieza una u otra capacitación bien puntual y se pide: “ustedes ahora hacen las capacitaciones”, pero nunca se da un seguimiento” (GD2).
- “yo me acuerdo de que después, con otro coordinador, los profesores hacían capacitaciones para los profesores” (GD3)
- “El coordinador anterior dejaba abierto, pero su sugerencia era que cada profesor presente un tema y capacite a los demás dentro de su conocimiento. Entonces, fue un momento también enriquecedor”. (GD4)
- “Hubo momentos en los que se compartían conocimientos, principalmente con el antiguo coordinador, me acuerdo de que él traía libros relacionados con el tema que estaba generando debates, el traía libros y hablaba de qué se trataba el libro”. (ED6)



Hay una fuerte nostalgia en los profesores cuando mencionan que han tenido esos espacios antes y cómo estos permitieron su desarrollo como profesores de portugués.

- ***Práctica del docente***

La práctica personal compartida se refiere a la desprivatización de la práctica de los docentes. El objetivo es que, a través de observaciones, registros, apuntes se propongan reflexionar sobre su práctica, promoviendo un aprendizaje concreto y colaborativo (Krichesky y Murillo, 2011).

Se evidencia una fortaleza del equipo que es el trabajo colaborativo y apoyo dentro del grupo. No obstante, también se muestra un equipo dividido en el momento de compartir materiales, ideas con vistas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos de los sujetos han mencionado que el compartir ideas se queda solamente en el hecho de sugerir un material para trabajar determinado tema, pero no se detalla de qué manera lo ha hecho. Otros ya opinan que solamente el hecho de hablar algo al respecto de una actividad “es con la intención de compartir” (GD1), una vez que eso va a depender de la creatividad del profesor en desarrollar dicha tarea. Hay también aquellos que mencionan el apoyo más individual, por ejemplo “he recibido ayuda de varios profesores. Puedo hacer consultas desde cosas muy simples, como la recomendación de material para una actividad, hasta pedir un comentario acerca de alguna práctica que hice” (ED5).

Entre los atributos que no están desarrollados, podemos citar la práctica de observación de clases en pares, una vez que el apoyo que se ofrece está más condicionado a una solicitud por parte de un docente. Y si no hay observación, tampoco hay la oportunidad de dar y recibir retroalimentación entre pares.

Sin embargo, al ser preguntados si esta práctica podría tener espacio en ese colectivo docente, tuvimos algunos testimonios: “Yo creo que es necesario, pero hay que tener previa preparación, reflexión con todo el equipo acerca de la generosidad, de la ética, en fin... de varios temas” (ED1). Otro docente también menciona que “sería superinteresante porque es un momento muy enriquecedor para ver la práctica del otro, porque ya compartimos informaciones, conocimiento, material”. (ED4). Pese a que resalta que “el equipo no está preparado para recibir retroalimentación.” La misma opinión está presente en el discurso de otro sujeto

que remarca que “las personas tienen miedo de las críticas y (...), por el equipo que tenemos, no creo que funcionaria” (ED7).

Tampoco se evidencian las oportunidades para la capacitación y el asesoramiento y para compartir resultados de sus prácticas.

- ***Apoyo entre docentes y para docentes***

Las condiciones de apoyo (Bolívar, 2017), que son uno de los pilares más importantes para que un buen colectivo tenga éxito, son la confianza y el respeto. Krichesky y Murillo (2011) refuerzan que en una comunidad educativa tiene que predominar la sensación de confianza de manera que todo el equipo se sienta seguro y así pueda comprometerse con los procesos de mejora de la institución. De igual manera, se hace necesaria la disposición de sistemas y recursos que tengan impacto en el aprendizaje de los docentes y alumnos (Bolívar, 2017).

Con relación al atributo “relaciones”, los docentes mencionan la presencia de un buen clima laboral entre ellos y lo consideran un punto fuerte dentro del grupo. Según el sujeto ED1, “es muy interesante el tema del clima de trabajo que es fundamental y creo que es un excelente clima de trabajo, aún con las diferencias que podamos tener.” El mismo discurso es apoyado por el sujeto ED4 “el grupo es muy generoso. Yo siempre he recibido bastante apoyo desde el principio”. También mencionado por ED7: “yo creo que como equipo trabajamos con respeto, todos nos respetamos. Todos saben absorber y aprender”. Asimismo, el sujeto ED5 menciona la particularidad de los equipos pequeños: “supongo que los relacionamientos particulares entre los profesores tienen impacto en esa dinámica, de hecho, la simpatía entre algunos es mayor y es visible”. Ante estos testimonios, se puede afirmar que el atributo de las relaciones basadas en la confianza y el respeto está bien desarrollado por ese colectivo.

Con relación al atributo “estructura” también se menciona la fragilidad en la disponibilidad de tecnología, sistemas/materiales adecuados para realizar el trabajo docente y el impacto que estos tienen en el aprendizaje del estudiante. Los docentes mencionan que, por ejemplo, no tener los recursos audiovisuales en buen estado, a veces, termina por perjudicar el aprendizaje del alumno, conforme menciona el sujeto ED6: “hay impacto sí, en cosas simples, por ejemplo, un proyector que no funciona y el alumno no puede ver lo que está ahí, eso sí podría

impactar” (ED6) y se refuerza en el testimonio del sujeto ED2, pero que también puntúa como favorable la infraestructura ofrecida:

¿Recurso? Sí, es un ambiente agradable, todos los que llegan perciben que es un ambiente limpio, adecuado, pero hay cosas que mejorar, por ejemplo, mi proyector, los alumnos no pueden leer los textos que proyecto. pero si hay los recursos esenciales, podría ser mejor” (ED2).

Aun relacionado con la estructura, durante el grupo de discusión los docentes mencionan el tiempo como un punto a mejorar y a que sean consideradas más horas para que puedan reunirse y trabajar en equipo, sea en grupos grandes y pequeños grupos. También se habla de más horas para la planificación de clases y la corrección de tareas de los alumnos. Definitivamente, ellos ven como un punto que impacta directamente en su práctica docente.

Con referencia a la promoción de la práctica compartida y del aprendizaje colectivo durante las horas colegiadas, se retoma el testimonio del sujeto GD1 que menciona que “el debate es siempre muy enriquecedor. Sí hay un espacio de intercambio que no es en todo lugar que ocurre, trabajamos en otras instituciones y esos espacios no hay, entonces yo pienso que eso enriquece bastante”. El colectivo docente reconoce la importancia de tener ese espacio y lo valora; sin embargo, su único punto es que podría ser mejor organizado y planificado de manera que se puedan crear espacios más efectivos y eficientes para que puedan compartirse conocimientos y construir saberes colectivos.

Finalmente, no se ha comentado acerca del desarrollo económico para fomentar el desarrollo profesional.

### **3.2.2 La dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje**

La dinámica de una CPA se centra en el trabajo colaborativo (Bolívar, 2017; Alcedo, Chacón y Chacón, 2014; Vaillant, 2016) en donde los docentes son individuos autónomos con diferentes ideas y experiencias, y que aprenden a trabajar de manera conjunta, comprometiéndose dentro de un proceso de enseñar-aprender.

Ante eso, los docentes del instituto, cuando se menciona la dinámica del grupo, en su gran mayoría resaltan la colaboración y el compromiso como las principales fortalezas del equipo, conforme mencionan los sujetos ED7 y ED4

consecutivamente: “Creo que en el ambiente que trabajamos, tratamos de colaborar, de compartir experiencias, de trabajar en equipo” y

el profesionalismo de los profesores. Gran parte de los profesores llevan en serio su compromiso. ¿Y qué significa compromiso? su trabajo, su jornada laboral. Ellos llevan en serio el ser profesor por más que algunos no sean del área de Educación, hay una seriedad para desarrollar el trabajo como docente.

También mencionan que es un equipo que siempre se apoya en las dificultades; no obstante, hay dos espacios de trabajo bien marcados. Primero, el trabajo en equipo cuando hay alguna demanda por parte de la coordinación y ocurre durante el espacio que tienen para tal. Se trabaja superbién y concluyen todas las tareas. Y segundo, grupos más pequeños que se apoyan más y comparten material e intercambian experiencia entre ellos. Esa dinámica se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

Yo creo que hay dos dinámicas: porque creo que funciona con base a las orientaciones de la coordinadora y paralelo también funciona por el grupo de los profesores. Algunas veces tengo la percepción de que las cosas van caminando en paralelo. (ED5)

Otro docente resalta un distanciamiento del equipo posvirtualidad, según ese sujeto

el tema de la virtualidad, y creo que hizo que nuestro comportamiento dentro del equipo cambie. Antes de la pandemia había un contacto mayor y también había intercambio en los pasillos, en los *break*, eso hacía con que tuviésemos no sé si colaboración, más contacto, y pudiéramos esclarecer dudas y solicitar apoyo. (ED1)

Finalmente, podemos decir que las características de colaboración en el proceso de aprender, encontradas en este colectivo coinciden con los atributos o componentes mencionados por Bolívar (2017); Krichesky y Murillo (2011); Alcedo, Chacón y Chacón (2014) y Vaillant (2016). Se nota que hay una llamada muy fuerte por parte de los docentes para que se recupere la dinámica y el sentido de pertinencia que el equipo tenía al principio y que por diversas veces han

mencionado que se han ido priorizando otros puntos, y dejando de lado el incentivo a la formación docente y desarrollo profesional.

### **3.3 ESTRATEGIAS DE LA COMUNIDAD QUE HAN PERMITIDO EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES**

Las comunidades profesionales de aprendizaje incentivan, naturalmente, el desarrollo profesional docente, ya que buscan reunirse de manera regular para seguir siendo profesionales más eficaces y a la vez lograr que sus alumnos se conviertan en aprendices más exitosos (Thompson, Gregg, & Niska, 2004 citado por Bolívar, 2017). Por lo tanto, aprender de manera permanente y en conjunto es una de las estrategias más poderosas para el desarrollo profesional, pues cuando se comparten experiencias y conocimientos, se ganan nuevos saberes desde la reflexión colectiva y el aporte desde diferentes puntos de vista.

Por consiguiente, denominaremos estrategias a todas las actividades promovidas e implementadas por la organización desde el periodo mencionado en la sistematización, y desarrolladas por el colectivo docente hasta la actualidad con fines a promover el aprendizaje del equipo.

Finalmente, en este apartado se describen las estrategias aplicadas por la comunidad de docentes para el aprendizaje colectivo y se analiza cómo estas contribuyen con el desarrollo profesional del grupo. En la narrativa se distinguen dos tipos de estrategias aplicadas: individuales y colectivas

#### **3.3.1 Estrategias colectivas**

La primera estrategia mencionada y reiterada varias veces por los docentes fue el desarrollo de nuevas competencias por medio del PROFIC – Programa de Formación Intensiva Continuada. La construcción de este espacio les ha dado oportunidades para comprender su quehacer docente, reflexionar acerca de ello y compartir sus dudas y experiencias con los demás compañeros. Proveniente de ese mismo momento, también se evidencia la concientización de la práctica reflexiva y del aprendizaje colectivo desde el compartir conocimientos, una vez que la formación era mediada por dos profesores especialistas en el área y los aportes y comentarios servían de gran ayuda para todo el grupo. Según el colectivo, ha sido



un momento de renacimiento – puesto que han podido reafirmar su vocación docente – y de construcción de saberes.

El compartir experiencias y conocimientos durante el espacio de trabajo colegiado también ha aportado mucho al desarrollo del grupo. Se les incentivaba a los docentes a elegir un tema de su dominio o un tema que tuviesen interés en investigar, y compartirlo con los demás compañeros presentando propuestas para aplicar en clase. No obstante, según los testimonios, han sido momentos muy específicos, y no tenían un acompañamiento y tampoco una evaluación o control para saber si realmente han aprendido, reproducido en clase y cómo esto benefició a los alumnos.

En la actualidad, las estrategias han tenido variaciones a través del tiempo y el compartir experiencias y conocimientos ya no se da de manera tan frecuente como antes, y tampoco hay incentivo para la práctica de reflexión docente. Conforme el sujeto ED1, “yo creo que hemos tenido un caldo de cultivo muy productivo al principio, antes en el 2012, 2013, 2014... por ahí...”. Actualmente, algunos docentes mencionan que los profesores, por iniciativa de ellos mismos, preparan una capacitación o exposición sobre algún tema que les interesa o dominan, pero no es una práctica constante o que sea motivada o solicitada como práctica de todo el colectivo.

Además, está la producción o elaboración del nuevo material para atender a una decisión institucional de reestructuración del programa de portugués. Dicha actividad promueve como estrategia, una vez más, un espacio para el desarrollo y fortalecimiento de nuevas competencias docentes; no obstante, el sujeto ED1 menciona que “la elaboración de las guías curriculares –me parece muy interesante todo ese proceso, ese avance–, pero infelizmente no está yendo de una manera muy ordenada ese paso a paso” y por esto, no genera aprendizaje dentro del grupo y tampoco permite el crecimiento profesional del colectivo.

Finalmente, es importante resaltar una estrategia más para el desarrollo de nuevas competencias y del trabajo colaborativo que se está gestando. Son los grupos por temas de interés. Los profesores se juntan para investigar sobre un determinado tema, y a lo largo del ciclo, comparten estos conocimientos con sus compañeros. Esta estrategia es confirmada por el sujeto ED2 que refuerza que “ahora hay una idea que ha funcionado, que son los núcleos de trabajo (...) yo creo que los núcleos ayudan bastante a que los docentes se desarrollen”. Algunas

veces, los aprendizajes generados en los núcleos se comparten en las reuniones de coordinación; otras veces se hace de manera individual y muy particular a pedido de un docente. Estas estrategias fortalecen la práctica y facilitan el aprendizaje de los estudiantes por medio de una diversificación de recursos para el aprendizaje del idioma.

En conclusión, las estrategias desarrolladas por el colectivo han impactado en su desarrollo profesional por medio de los espacios para trabajo colaborativo, la formación continuada y el desarrollo de competencias, momentos para compartir experiencias y reflexionar sobre ellas. De una manera general, todos estuvieron de acuerdo en que la formación local les ha posibilitado desarrollarse como profesionales y personas. Eso se evidencia en sus currículos vitae, una vez que, durante el periodo mencionado en esta sistematización, las estrategias mencionadas los han motivado a buscar otros tipos de formaciones fuera de la institución. No obstante, hoy no tienen el mismo sentimiento. A pesar de seguir con los mismos espacios y oportunidades para compartir y a veces reflexionar acerca de su práctica. No se sienten recompensados o reconocidos por las actividades o proyectos que desarrollan como colectivo. Ellos mencionan la ausencia de un programa de reconocimiento docente y cómo esto impacta negativamente en el grupo.

### **3.3.2 Estrategias individuales**

Naturalmente, ante la ausencia de herramientas o posibilidades de formación local, los docentes han diseñado por iniciativa propia algunas estrategias para seguir su desarrollo profesional. Algunos se han planificado para cumplir dentro de un periodo específico, precisando plazos, tipos de formación y otros de manera natural y conforme se les planteaba la oportunidad.

El colectivo docente menciona que estos fueron pasos importantes para su desarrollo profesional y a partir de esa decisión, se sienten mejor preparados para su rol de docente.

De igual manera, buscan impartir su conocimiento con el equipo, sea a través de comentarios específicos durante las reuniones de trabajo o el desarrollo de una capacitación en un tema más específico y complejo.

### **3.4 APRENDIZAJES LOGRADOS POR EL COLECTIVO Y SU CONTRIBUCIÓN CON EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNIDAD**

Se ha identificado como principal fortaleza del colectivo docente el trabajo colaborativo. Según ellos, este es uno de los principales aprendizajes identificados. Ellos mencionan que inclusive prefieren desarrollar las actividades en colectivo, pues les facilita la comprensión de la tarea y pueden tener otra visión sobre la misma situación. Esta ha sido una construcción que comenzó en el 2010 y permanece hasta hoy, aun cuando otras prácticas han ido perdiendo fuerza a través del tiempo.

El aprendizaje colaborativo los fortalece como comunidad, una vez que permite que ellos se reúnan regularmente para estudiar, analizar e investigar juntos sobre su práctica pedagógica. Además, les permite realizar un trabajo en conjunto que va a beneficiarlos en diferentes aspectos, como, por ejemplo, compartir y conocer nuevos recursos y herramientas para promover el aprendizaje de sus alumnos.

El colectivo docente –en gran parte– no se reconoce como una comunidad profesional de aprendizaje, porque en los últimos años no han tenido espacios de aprendizaje y tampoco están compartiendo materiales. Mencionan, una vez más, la ausencia del liderazgo para conducir y fomentar estos espacios conforme es planteado por el sujeto GD7: “No existe un cronograma, un programa en el que podamos tener momentos de compartir, pero no solo de compartir, si no de aprender. Yo siento falta de aprender, no hay nada direccionado.”

Dos de ellos reconocen que “es un espacio que todos necesitamos. “No existiría una comunidad de profesores si no tuviésemos ese espacio para compartir. Está un poco olvidado, pero existen algunas manifestaciones” (GD5).

La comunidad ha estado más conectada y consciente de la visión de la organización, compartiendo más material y experiencias en el inicio del proceso de las prácticas (2010-2015) y ese es el momento en que se constituyen como un colectivo con muchas posibilidades de desarrollarse como una comunidad profesional de aprendizaje. No obstante, actualmente, el único aprendizaje logrado en el colectivo es el trabajo colaborativo. Ellos reconocen que esto ha contribuido para el fortalecimiento del grupo, pero nada más. Por ello, también se identifica una

comunidad que está en riesgo, y es importante poner atención, pues podrían, en un último momento, desechar todo lo que han construido hasta aquí.

Por lo tanto, desde los aprendizajes logrados y de los que no han sido identificados, se recomienda el fortalecimiento interno del grupo por medio del empoderamiento individual y colectivo. Es necesario concentrar esfuerzos institucionales para retomar, recuperar y promover las antiguas prácticas, adaptándolas a las necesidades actuales tanto del colectivo como de la propia institución.



## **CAPÍTULO IV**

### **INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA**

Desde la interpretación crítica, se busca ver más allá de la realidad presentada, tratando de sacar del fondo de la experiencia elementos que posibilitan mirar y remirar toda la información recogida. “Es una reflexión profunda sobre la experiencia vivida que trata de explicar” (Bickel, 1996, p.2) las razones por las cuales se ha dado de una forma y no de otra, y por qué se ha llegado a una determinada situación (Bickel, 1996).

De esa manera, para desarrollar este capítulo se partió de un análisis desde los distintos puntos de la experiencia hasta llegar a lo más global; lo que ha permitido entrelazar los diferentes elementos presentados aquí. Porque, finalmente, la interpretación crítica trata de develar todo lo informado y, finalmente, “construir los sentidos que tuvo la experiencia” (Bickel, 1996, p.2).

La presente sistematización ha permitido evidenciar que el desarrollo profesional del colectivo se ha dado desde hitos institucionales en el periodo del año 2010 al año 2017. Estos hitos han impulsado prácticas de aprendizaje en el equipo, las cuales han servido como estrategias para el desarrollo profesional de los docentes. En las siguientes líneas, se describirán los tres principales aspectos encontrados durante el proceso de sistematización.

- **1º aspecto: El rol institucional y los espacios promovidos para el intercambio de experiencia**

Desde estos hitos institucionales, un primer aspecto muy importante a destacar es el rol institucional y su influencia en los espacios promovidos por el instituto para que los docentes puedan compartir sus experiencias y reflexionar desde su práctica. Según Marcelo (1999), esas características se encuadran en el modelo basado en el desarrollo e innovación escolar y la formación en el centro



educativo, en donde la escuela es el lugar en que surge y se puede solucionar la mayor parte de los problemas de enseñanza. Es por ello, que se opta por un abordaje colectivo en oposición al individual, una vez que entre las ventajas está la cultura de colaboración entre todos los involucrados. Por esta razón, el trabajo colaborativo ha sido una de las estrategias más destacadas por los docentes del instituto para su crecimiento y desarrollo profesional, por el hecho de que el aprendizaje es y siempre será un proceso social, una vez que las personas aprenden mejor en contextos colaborativos y participativos.

Por otro lado, el éxito de este modelo parte de tres condiciones: liderazgo por parte de los directivos, coordinadores y profesores que son los elementos que mueven el sistema escolar; el clima organizacional influenciado por el mismo liderazgo, o sea, por las relaciones entre esas personas y su cultura grupal; y por último, la esencia del desarrollo profesional, o sea, por su carácter sensible al contexto, evolutivo, reflexivo y continuo vuelve más visible el éxito de la formación dirigida hacia la escuela (Marcelo, 1999). No obstante, desde la recuperación de la experiencia se observa que las tres condiciones antes mencionadas se han dado por un periodo de tiempo y en consecuencia de ello, los espacios para formación y capacitación han ido decreciendo con el paso del tiempo. Esta situación ha generado, y todavía genera, un punto de inflexión entre los docentes; los cuales citan esa ausencia como algo negativo y que afecta todo lo que ha sido construido por el colectivo durante el período.

Según se ha observado y recuperado en la línea del tiempo es que del mismo modo en que las prácticas han iniciado por decisiones institucionales -también han sido dejadas de lado por las mismas razones-. Desde el año 2010 hasta el año de 2017, el foco estaba en la formación continua de los docentes. Dentro de las horas colegiadas, los docentes tenían espacio para compartir experiencias y conocimientos. Sin embargo, esta práctica solamente se realizaba porque la coordinación en ese momento exigía que los docentes lo hicieran. A partir de los años 2017-2018, se ha dado prioridad para la elaboración de las guías curriculares y la adaptación al nuevo programa de portugués.

Se nota, por un lado, que hay una influencia en cómo la propia institución está condicionando, facilitando y alentando al colectivo a desarrollar las prácticas antes mencionadas; por otro lado, también desalienta este proceso que fue

incipiente al comienzo, y ahora, empieza a decrecer y hasta con vistas a desaparecer si no se toma una actitud frente a eso.

Por lo tanto, hay algunos factores que, dentro de la institución, tienen mayor influencia en lo mencionado anteriormente. Uno de ellos, tiene que ver con el liderazgo –principalmente en la coordinación y dirección– y el importante rol que cumplen para sacar adelante la propuesta de recuperación de esas prácticas, una vez que la dirección escolar es un importante factor interno que fomenta el desarrollo de una CPA (Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2013 y Chediak, 2018). El directivo debe crear las condiciones para el aprendizaje colectivo, aprovechando el talento y las fortalezas de cada uno de los miembros del colectivo y alentarlos a cumplir sus objetivos tanto profesionales como personales (Molina, 2005 citado por Krichesky y Murillo, 2011). Sin embargo, los docentes reconocen el esfuerzo de sus líderes, pero al mismo tiempo no lo percibe tan presente como para motivarlos a seguir en ese proceso.

- **2º aspecto: Organización y dinámica interna de la institución**

A causa de esto, el segundo aspecto se relaciona con la organización y dinámica interna de la institución en donde se ubica un factor muy importante que son los recursos financieros; lo cual impacta en todas las decisiones del instituto frente a las estrategias establecidas tanto para el desarrollo de la comunidad como para el desarrollo de las demás áreas. Para cualquier proyecto desarrollado, es necesario aplicar una solicitud para liberación de verbas. El financiamiento depende de recursos que no son propios y no específicamente del liderazgo.

Por lo tanto, si no se logra la aprobación para el uso del recurso –¿se podrá desde la institución misma generar alguna estrategia o mecanismo para fortalecer la comunidad? -. Ese es un punto importante que debatir y reflexionar, una vez que la comunidad es más que solamente recursos, se pueden buscar otras formas de incentivos no monetarios en los cuales se perciba y reconozca el aliento de la institución hacia su comunidad. En otras palabras, la disponibilidad de recursos financieros puede influir en la capacidad de la institución para apoyar la formación y el desarrollo de su comunidad, pero no debe ser el único factor que se considere. En lugar de centrarse únicamente en el financiamiento, la institución debe buscar maneras de fomentar la colaboración, la creatividad y el compromiso de los miembros de la comunidad.

Asimismo, un factor más que da cuenta dentro del aspecto de la organización y dinámica interna de la institución es la manera cómo se asume la coordinación del colectivo acerca de sus roles como equipo. Por un momento, el equipo ha tenido una dirección y todos tenían la claridad hacia donde deberían llegar. No obstante, se percibe –desde los testimonios– que esa coordinación ha desaparecido y actualmente, se llega a la espontaneidad de que cada docente tomela delantera y asuma alguna tarea, lo que puede ser positivo, por un lado, pero por otro puede estar afectando la productividad y el aprovechamiento del tiempo durante las horas colegiadas. El área de coordinación está institucionalizada y presenta una agenda para la organización de las tareas, pero –por veces– los docentes se sienten poco productivos por el tiempo que, según ellos, no es bien aprovechado durante las reuniones de planificación.

Dentro del mismo colectivo hay una coordinación que les funciona muy bien. Sin embargo, se necesita desde arriba mirar con más atención a ese equipo, y reconocer la dinámica y el potencial con que vienen funcionando y empoderarlos a que tomen conciencia de que eso es necesario para que el colectivo avance y se fortalezca como comunidad. Desde la mirada de la CPA, se destaca la importancia de la coordinación dentro del instituto y la necesidad de reconocer y empoderar a la comunidad existente, y la necesidad desde el liderazgo para apoyar su labor (Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2013 y Chediak, 2018). Darling-Hammond et al. (2009) también resaltan la importancia del liderazgo desde arriba, o, en este caso, la dirección o coordinación, para reconocer y apoyar la dinámica y potencial del colectivo en su trabajo colaborativo como parte del desarrollo profesional.

- **3º aspecto: Desarrollo profesional del colectivo docente**

Finalmente, el tercer y último aspecto a destacar es el desarrollo profesional del colectivo docente. Se ha podido evidenciar que hubo momentos entre 2010-2017 -promovidos desde una decisión institucional- en los cuales los profesores han tenido espacios para el aprendizaje colectivo e intercambio de experiencias, coincidiendo con lo que recomienda Darling-Hammond et al. (2009) con respecto a las comunidades profesionales de aprendizaje. Según los docentes, en aquellos ambientes de apoyo al aprendizaje han podido reflexionar acerca de su práctica profesional y confrontar o debatir ideas con otros compañeros, generando así un aprendizaje colectivo (Day, 1999). Generalmente el colectivo era orientado por

especialistas, los cuales les compartían otras miradas acerca de sus propias experiencias o inquietudes. Todos estos espacios e incentivos los han motivados a buscar otros espacios externos para complementar su formación y, en consecuencia, su desarrollo profesional, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje, tal como destaca Darling-Hammond et al. (2009) en cuanto a la necesidad de programas sostenibles y efectivos para el desarrollo profesional docente.

No obstante, pasado este período, no hay un seguimiento para el desarrollo profesional docente. Los profesores mencionan espacios muy específicos para determinados temas, pero que muchas veces no se logra culminar todo lo que se había propuesto en un principio. La ausencia de ambientes de aprendizaje genera un sentido de no pertenencia con los objetivos propuestos por la institución, una vez que, a veces, los docentes sienten que no tienen las habilidades o competencias suficientes para desarrollar actividades solicitadas por el Instituto. Pero, aun así, se esfuerzan y buscan apoyo en el colectivo para desarrollar sus tareas. Sin embargo, la independencia y búsqueda por el apoyo colaborativo, no deja de lado la necesidad de haber un seguimiento, una coordinación efectiva del colectivo y un liderazgo comprometido con el desarrollo de la comunidad y el empoderamiento de sus miembros.

Finalmente, un punto favorable en este aspecto es la cultura de colaboración que hay dentro del equipo. El trabajo colaborativo es una de las grandes fortalezas de esa comunidad y una de las principales estrategias para el desarrollo profesional docente. La colaboración permite a los docentes compartir conocimientos y experiencias, mejorar la calidad de la enseñanza y aprender unos de otros. Además, el trabajo en equipo puede generar un sentido de comunidad y compromiso con la institución, lo que puede traducirse en mejores resultados académicos y una mayor satisfacción de los estudiantes, conforme señalado por Vaillant (2016). Por lo tanto, se llama la atención una vez más para que se retomemos los espacios de aprendizaje colectivo y que estos puedan ser planificados de manera consciente y continua, brindando un ambiente propicio para el intercambio de experiencias, reflexiones y debates sobre la práctica docente, conforme sugieren Krichesky y Murillo (2011). Es por medio de la colaboración y colegialidad que permiten a los docentes aprender uno de los otros en un compartir de saberes,

ampliando sus competencias (Hargreaves,1998 como se cita en Day, 1999) y mejorando el proceso de aprendizaje de la comunidad y del Instituto.





## CONCLUSIONES

El proceso de sistematización ha permitido comprender nuestras experiencias y ha posibilitado la producción de nuevas lecturas acerca de la práctica profesional y formativa, mediante la promoción de una mirada crítica y profunda para dentro de la institución; en la cual se han originado pistas para mejorarla y potenciarla. De igual manera, el proceso permite compartir aprendizajes con personas que han tenido experiencias similares y aportar a la reflexión teórica con conocimientos emergidos directamente de estas.

Por lo tanto, desde la reflexión crítica de la recuperación de una experiencia de aprendizaje y su aporte al desarrollo profesional de los docentes, se presentan las siguientes conclusiones de la presente sistematización:

La sistematización aquí presentada ha tenido por objetivo responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera las prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje de los docentes de portugués de un instituto privado de Lima permiten su desarrollo profesional? Lo que se ha identificado a partir de los hallazgos del colectivo docente es que la sistematización ha permitido evidenciar que existen prácticas emergentes, prácticas iniciales del grupo de docentes que se le está permitiendo avanzar en su desarrollo profesional.

También identificamos otras conclusiones que responden a los siguientes aspectos:

1. Las prácticas se han gestado desde hace mucho tiempo y han tenido que ver con algunos hitos institucionales, que incluso se originan más atrás de lo que fue previsto en la recuperación de la experiencia. Estas han tenido que ver con situaciones o etapas por las que han pasado los docentes y que han podido construir y establecer un aprendizaje colectivo.

Dichas prácticas han sido más intensas y mejores en los momentos en los que tuvieron una conducción, una coordinación clara de los objetivos y de la visión del instituto. En los momentos en que no ha habido, la práctica se diluye y se empieza a perder. Pero a la vez, hay una expresión de demanda y necesidad desde el colectivo para que alguien los lidere, retroalimente y pueda otra vez retomar y reorganizarlos en este espacio de seguridad, confianza, y en que puedan compartir de una misma visión.

2. En este colectivo docente hemos encontrado las siguientes características y dinámicas de funcionamiento: aprendizaje colectivo, trabajo colaborativo, liderazgo compartido entre docentes, intercambio de experiencias. Si bien algunos de ellos son atributos de las dimensiones, se evidencia y coincide con lo que los autores que trabajan con CPA vienen denominando características de las CPA y, por esta razón, se confirma que hay una comunidad en desarrollo, pero que requiere de algunos elementos de fortalecimiento para que eso se institucionalice y se constituya realmente un aporte a su desarrollo profesional.
3. Se ha evidenciado que las estrategias colectivas han sido mucho más eficaces para el desarrollo profesional del grupo, y de igual manera, han potenciado el desarrollo individual de cada uno de los docentes. No obstante, la falta de espacios en que se propicie el aprendizaje del grupo y un liderazgo presente está poniendo en riesgo una potencial comunidad profesional de aprendizaje que tiene justamente como fortaleza el trabajo colaborativo y es desde ello que se han fortalecido como un colectivo que prioriza el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, pasado el proceso de recuperación de la experiencia se percibió la necesidad de involucrar también a la coordinación y los directivos para comprender las razones por cuales se han dado los cambios mencionados por los docentes durante el proceso de sistematización y si el mismo liderazgo reconoce al colectivo como una comunidad profesional de aprendizaje. Al tener estas informaciones, sería posible también describir el papel del liderazgo frente a esa comunidad tomando en cuenta las dos visiones: del colectivo docente, y de la coordinación y dirección.

## RECOMENDACIONES

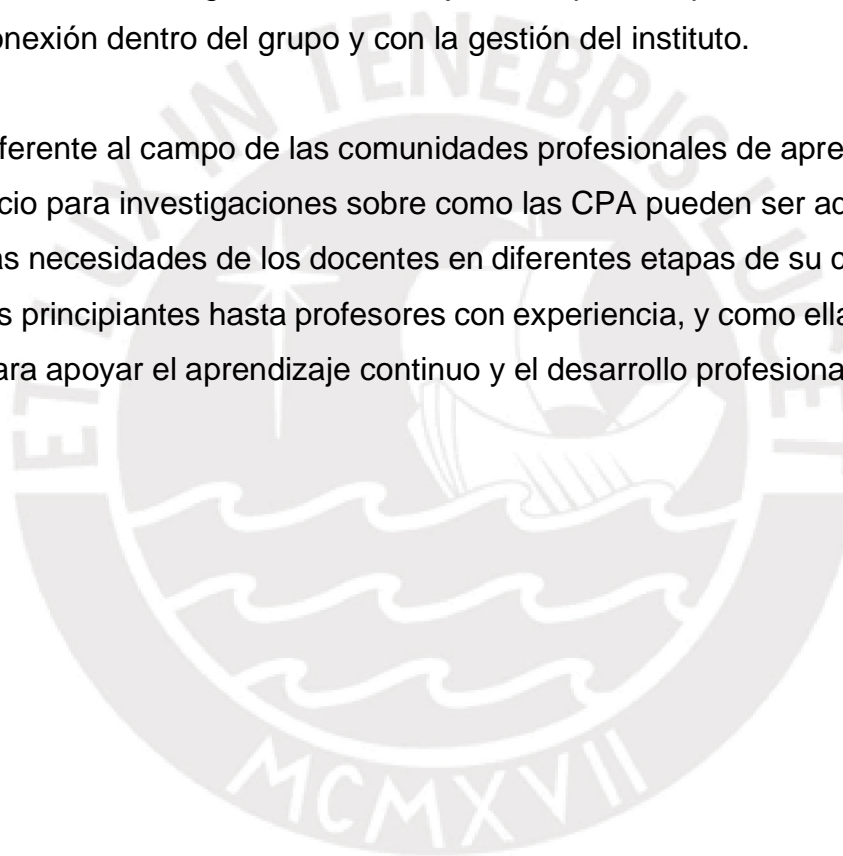
En el contexto de la institución en donde se desarrolló la sistematización, se recomienda:

- El **fortalecimiento interno del colectivo docente** que se gestiona como una comunidad profesional de aprendizaje por medio de un cronograma de actividades que atienda al aprendizaje colectivo y a la desprivatización de la práctica docente, mediante la recuperación del intercambio de experiencias y de la construcción de nuevos saberes.
- La **promoción de espacios** para el aprovechamiento de las oportunidades y de la potencialidad del colectivo para el desarrollo profesional de los miembros de la comunidad. Una vez que eso tendrá como objetivo final el aprendizaje de los estudiantes y la mejora del instituto como un todo.
- La recuperación y el fortalecimiento **del rol del líder** con fines a guiar y orientar el colectivo docente estableciendo un diálogo para que todos tengan la misma orientación hacia dónde el instituto pretende llegar; de igual manera, una persona que empodere a sus docentes potenciando las habilidades individuales y colectivas del grupo.
- Por fin, si es interés del instituto promover la difusión del concepto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el análisis crítico de los resultados de la presente sistematización, a fin de concientizarlos acerca de la importancia del fortalecimiento de las prácticas, que son parte de la comunidad y del desarrollo de las demás características que pueden ser mejoradas con el

objetivo de orientar a una iniciación para más adelante pensar en la **institucionalización de las prácticas de las CPA** dentro de la organización.

- Y, finalmente, se han identificado en la recuperación de esa experiencia muchos aprendizajes gestados y fortalecidos dentro del colectivo docente, pero que actualmente están poco a poco, desapareciendo. Por ello, se recomienda la continuidad de la **sistematización como estrategia de aprendizaje organizacional** para identificar y potenciar otras prácticas o estrategias del equipo docente, empoderándolos para que sigan desarrollándose profesional y personalmente; de igual manera, mejorar los puntos que están causando una desconexión dentro del grupo y con la gestión del instituto.

Referente al campo de las comunidades profesionales de aprendizaje:  
Hay espacio para investigaciones sobre como las CPA pueden ser adaptadas para atender las necesidades de los docentes en diferentes etapas de su carrera, desde profesores principiantes hasta profesores con experiencia, y como ellas pueden ser usadas para apoyar el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional a lo largo de la vida.



## REFERENCIAS

- Alcedo S., Y. A., Chacón, C., y Chacón C., M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educere*, 18(61), 483-494. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776010.pdf>
- Almada, A. R. C.C. (2009). A escola como comunidade de aprendizagem profissional: Estudo de caso. [Tesis de Maestría. Ispa Instituto Universitário]. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/286>
- Alnaim, M. (2018). Qualitative Research and Special Education. In: *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 301-308. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1311294.pdf>
- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F., (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 44(3), 55-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Barreto, D. (2020) *Programa de liderazgo auténtico para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje en una institución educativa privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10628>
- Barrientos, R. (2019). Implementación de comunidades de aprendizaje en el Perú años 2014-2018. *Revista Educa UMCH*, 13(1), 38-62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i13.94>
- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente. Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society & Education*. 7(3), p. 343-355. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360139>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00141.pdf>
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, M.R. (2014). Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente. En L. Razeto, J.M. Batalloso, A. Bolívar, M.R. Bolívar-Ruano, y M. Nuñez. *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Edic. Universitas Nueva Civilización. [https://www.researchgate.net/publication/317221632\\_Las\\_escuelas\\_como\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/317221632_Las_escuelas_como_comunidades_de_aprendizaje_docente)



- Bolívar, M.R. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47151?locale-attribute=en>
- Bolívar, M.R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 62(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Brasil. (2017). Histórias dos Centros Culturais Brasileiros. Rede Brasil Cultural, Itamaraty. [http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos\\_PDF/Historia\\_dos\\_Centros\\_Culturais.pdf](http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf)
- Briceño, A.G. (2020). Gestión escolar y comunidades profesionales de aprendizaje en docentes de la RED 03, Cercado de Lima – 2019. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejos]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40468>
- Brown, B. D.; Horn, R. S. y King, G. (2018). The Effective Implementation of Professional Learning Communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, (5), 53-59 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194725.pdf>
- Cabezas, V. et al. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Carrión, S. (2019, Diciembre 19). Educación de Calidad: La lengua portuguesa en Perú. PuntoEdu. <https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticia/educacion-de-calidad-la-lengua-portuguesa-en-el-peru/>
- Chediak, S. (2018). Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. *RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (13)1,304-324. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408/7277>
- Day, C. (1999). *Developing teacher. The challenges of lifelong learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Darling-Hammond, R.; Wei, R.C.; Andree, A.; Richardson, N. y Orphanos, S. (2009) Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>

- Díaz, L. (2021). Los saberes prácticos en la sistematización de experiencias. *Enfoques.Edu*, 2(2), 51-65. <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/957>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es)
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP. (2020). *Comunidad de aprendizaje: Una propuesta educativa para la nueva escuela rural del siglo XXI Sistematización de la experiencia de la I.E. N° 18260, de Quelucas, en Chachapoyas, Amazonas*. [https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20\\_500.12799/7003](https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20_500.12799/7003)
- Freire, P. (2011). *Pedagogía da autonomia*. Paz e Terra.
- Ghiso, A.M. (s.f.). La sistematización en contextos formativos universitarios. [https://www.cepalforja.org/sistem/sistem\\_old/Articulo\\_Funlam.pdf](https://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf)
- Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una institución educativa estatal del distrito de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Guerra, P., Rodríguez, M., y Zañartu, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Parvularia en Chile. *Caderno de Pesquisa*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6<sup>o</sup> Ed.) Interamericana Editores. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Cinde. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Krichesky, G., y Murillo, F. (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>
- Lee Chin, C., Mohd Saat, R. y Heng Loke, S. (2015). The Knowledge of Teaching – Pedagogical Content Knowledge (PCK). *The Malaysian Online Journal of*

*Educational Science*, 3(3), 40-55.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085915.pdf>

López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 38, 147-156.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619906>

María, J.; Bañobre, R.; Soraya, B. y González, R. (2016). *La sistematización como metodología, método y resultado científico investigativo en la práctica educativa*. <https://www.researchgate.net/publication/349735025>

Matos, J.F. (2019). A formação do professor em comunidades de aprendizagem online: um estudo de caso sobre os grupos etwinning. [Tesis de Maestría. Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41717>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/Revistas Ciências da Educação*, 08, 07-22.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf)

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 1-22.  
[https://www.researchgate.net/publication/340616116\\_Viabilidad\\_de\\_comunidades\\_profesionales\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_sistemas\\_educativos\\_de\\_bajo\\_desempeno\\_Viability\\_of\\_professional\\_learning\\_communities\\_in\\_low-performance\\_educational\\_systems](https://www.researchgate.net/publication/340616116_Viabilidad_de_comunidades_profesionales_de_aprendizaje_en_sistemas_educativos_de_bajo_desempeno_Viability_of_professional_learning_communities_in_low-performance_educational_systems)

Richit, A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. *Research, Society and Development*, 10(14), 1-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/355938193\\_Desenvolvimento\\_profissional\\_de\\_professores\\_um\\_quadro\\_teorico](https://www.researchgate.net/publication/355938193_Desenvolvimento_profissional_de_professores_um_quadro_teorico)

Rodríguez, S. (2020). *Comunidades profesionales de aprendizaje en instituciones educativas de la Red 14 Villa El Salvador*. [Tesis de Maestría. Universidad

- Rojas, J.A. (2022). *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>
- Salvatierra, A. (2020). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una experiencia en docentes de postgrado. En K.J Gherab Martín (Ed.). *Psyché y Polis: Retos sociopolítico-psicológicos de la educación* (pp. 445-459). GKA Ediciones. <https://es.calameo.com/read/00509824950306ea74932>
- Sime, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 13(25), 61-75. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10567>
- Soto-Meza, C.E. (2018). Las comunidades profesionales de aprendizaje y su incidencia en el desempeño docente en la Institución Educativa Emblemática N° 1070 Melitón Carvajal, de la UGEL 03 – Lima. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejos]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24700>
- Stoll, L. *et al* (2006). Professional learning Communities: a review of Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257. [https://www.researchgate.net/publication/226457350\\_Professional\\_Learning\\_Communities\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature)
- Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 27-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n31/2389-993X-prsp-31-27.pdf>
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60, 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>



## APÉNDICES

### ANEXO 1: Proceso de Evaluación de la elaboración de la Tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Cultura Investigadora: Socialización 1 (Presentación del planteamiento y justificación del tema)	Dr. Alex Sánchez	13 de octubre de 2021
Cultura Investigadora: Socialización 2 (Presentación de los objetivos y diseño metodológico de la investigación)	Dr. Alex Sánchez	03 de noviembre de 2021
Cultura Investigadora: Sustentación oral del plan de tesis ante jurado	Dra. Carmen Coloma	17 de noviembre de 2021
Seminario de tesis 1: Plan de tesis	Dra. Edith Soria	12 de abril de 2022
Seminario de tesis 1: Socialización del avance del Marco de referencia	Dra. Carmen Diaz Bazo	14 de junio de 2022
Seminario de tesis 2: Socialización 1. Presentación del diseño y validación de instrumentos de recojo de información	Dr. Iván Montes Dr. Alex Sánchez	20 de septiembre de 2022
Seminario de tesis 2: Socialización 2. Presentación de la interpretación de resultados y conclusiones.	Dr. Alex Sánchez Dr. Elenilton Vieira UFP	22 de noviembre de 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Dra. Elizabeth Salcedo	12 de diciembre de 2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Dra. Elizabeth Salcedo	27 de enero de 2023
Revisión del Jurado (aprobación)	Dr. Alex Sánchez	1ra. Revisión, 23 de marzo de 2023 2da. revisión, 27 de abril de 2023
	Dr. Elenilton Vieira UFP	22 de marzo de 2023



## **ANEXO 2: Guion de preguntas – Grupo de discusión**

### **GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN**

#### **Datos generales:**

Fecha:..... Lugar:.....  
Horario de Inicio:..... Hora de término:.....

#### **PRESENTACIÓN**

Buenos días, colegas. Hoy nos hemos reunido para dialogar sobre las prácticas desarrolladas por este colectivo docente y que han contribuido para su desarrollo profesional

El grupo de discusión consiste en un diálogo informal. No hay respuestas buenas ni erradas. Se trata de obtener información desde diferentes miradas, la cual será analizada para la generación de conocimiento en el campo educativo.

El propósito de esta actividad es recuperar las prácticas que han permitido su formación como profesor de portugués como LE.

La dinámica del grupo de discusión requiere de la grabación de la sesión para poder registrar toda la información mientras se desarrolla el diálogo. Cuenten con la garantía de la confidencialidad y la ética que subyace a este trabajo de investigación. En este sentido, se solicita su autorización para la grabación.

Presentación de participantes.

#### **Eje I:**

##### **Procesos que han dado origen a las prácticas de aprendizaje**

1. ¿Qué razones o situaciones dieron origen a las prácticas que generaron el aprendizaje en comunidad, entre los docentes?
  1. ¿fueron necesidades individuales?
  2. ¿fueron factores relacionados con el Instituto?
  3. ¿Hubo otras razones?

#### **Eje II:**

##### **Traectoria de las prácticas de aprendizaje**

0. ¿Cómo se han dado las prácticas de aprendizaje en la comunidad de profesores? ¿Qué actividades han desarrollado en este período?
  1. ¿Distinguen etapas o hitos durante la trayectoria?

#### **Eje III:**

##### **Estrategias colectivas que permiten el Desarrollo Profesional**

0. ¿Qué momentos o espacios utilizan ustedes para el intercambio de experiencias y reflexión sobre la práctica docente? (*preguntar por cada espacio o mecanismo*)
  1. ¿Cómo han aportado para su formación?

#### **Eje IV:**

##### **Aprendizajes del colectivo docente**

0. ¿Qué aprendizaje nos deja la experiencia? ¿Qué hemos aprendido durante el proceso?
  1. ¿Se reconocen como una comunidad de aprendizaje? ¿Por qué?

##### **Pregunta de cierre**

0. ¿Qué aspectos creen que podemos mejorar o fortalecer desde esa experiencia y cuáles no deberíamos insistir o abordar a partir de ese punto? ¿Por qué?

## ANEXO 3: Guion de preguntas: Entrevista semiestructurada

### GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTES

#### Datos generales de la entrevista:

Entrevista N°:.....

Fecha de aplicación de la entrevista:.....Lugar:.....

Horario de Inicio:..... Hora de término:.....

#### Objetivo:

- Las preguntas que se realizarán en la entrevista permitirán describir las características y la dinámica de las comunidades profesionales de aprendizaje, además de identificar las estrategias individuales que han permitido el crecimiento profesional del docente.

**Nota:** La información que se obtenga de esta entrevista es de carácter confidencial y la identidad revelada por el entrevistado se mantendrá en absoluta reserva con el fin de respetar los principios éticos de la investigación.

#### Preguntas según ejes:

##### Eje I

##### Características y dinámica de las comunidades

1. ¿Cómo es la dinámica con la que ha venido funcionando este colectivo docente?
  - ¿Hay alguien que asume el liderazgo?
  - ¿Hay espacios para que el colectivo docente pueda compartir información, trabajar juntos y aprender nuevas habilidades, conocimientos y estrategias? ¿De qué manera se han desarrollado estos espacios? ¿Qué características presentan?
  - En general, ¿los docentes trabajan más en grupos o de manera individual? ¿En qué situaciones percibe esa situación?
0. ¿Qué cualidades tiene esta comunidad docente?
  - ¿Hay algún valor o visión que comparte el grupo?
  - ¿Hay momentos en que un docente pueda observar la clase de otro compañero y/o dar feedback acerca de la práctica del colega?
  - ¿Los sistemas y recursos ofrecidos por el instituto tienen impacto en el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera lo perciben?
  - ¿De qué manera se da el reconocimiento y valoración acerca del trabajo docente?
  - ¿Sienten que entre el equipo hay condiciones de respeto y confianza para hacer críticas constructivas o comentarios acerca de las actividades desempeñadas?
  - ¿Hay soporte entre docentes? ¿Puede describir situaciones en las cuáles haya observado el mismo?

##### Eje II:

##### Estrategias individuales que permiten el Desarrollo Profesional

0. ¿Cuáles fueron las iniciativas o rutas de aprendizaje individuales y como han permitido su crecimiento profesional?

##### Pregunta de cierre:

¿Alguna observación o comentario que le gustaría añadir?

Cierre de la entrevista.

##### Observaciones:

.....

Muchas gracias por su tiempo brindado