



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UN
ESPACIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio

DIRECTORA DE TESIS

Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli

COMITÉ TUTORAL

Dr. Javier Moreno Tapia

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Marzo, 2026

ICSHu/DCED/80/2026

Asunto: Autorización de impresión

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO

Directora de Administración Escolar

Presente

El Comité Tutorial de la tesis titulada: **“COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE”**, realizada por la sustentante Sánchez Zamudio Bianca Yrcela con número de cuenta 243168 perteneciente al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, decima generación, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

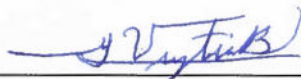
Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hidalgo a 25 de marzo de 2026

El Comité Tutorial

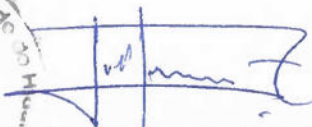


Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli

Directora



Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Miembro del comité

Dr. Javier Moreno Tapia
Miembro del comité

C.c.p. Expediente

Resumen

La presente investigación titulada *Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un espacio para el Desarrollo Profesional Docente* plantea desde una perspectiva cualitativa, analizar del papel que juegan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y en la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares.

Bajo el supuesto de que las CPA (entendidas como espacios colaborativos de reflexión, diálogo y mejora continua) constituyen un medio eficaz para promover la reflexión de la práctica docente, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional continuo. Además, tienen un rol importante en la conformación de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio se sustenta en los aportes del constructivismo y la teoría sociocultural de Vygotsky, los cuales enfatizan el aprendizaje como un proceso situado, social y mediado culturalmente. Se realizaron observaciones, entrevistas a profundidad y grupos focales con docentes y facilitadores de educación básica, en los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Sinaloa a fin de comprender sus experiencias formativas dentro de las CPA.

Los resultados evidencian que las CPA promueven prácticas colaborativas, desprivatización de la enseñanza, visión compartida y diálogo reflexivo, contribuyendo significativamente a la mejora continua del profesorado. Además, permiten resignificar la formación continua a través de estrategias contextualizadas, sostenibles y con sentido colectivo. Esta tesis propone una mirada integral del Desarrollo Profesional Docente desde modelos participativos, críticos y transformadores, orientados a fortalecer la calidad educativa.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, comunidades profesionales de aprendizaje, formación continua, colaboración, reflexión pedagógica.

Abstract

This research, titled Professional Learning Communities: A Space for Teacher Professional Development, aims, from a qualitative perspective, to analyze the role of Professional Learning Communities (PLCs) in Teacher Professional Development (TPD) and in the transformation of pedagogical practice in school contexts.

Based on the assumption that PLCs (understood as collaborative spaces for reflection, dialogue, and continuous improvement) are an effective means to promote teacher reflection, collaborative learning, and ongoing professional growth. In addition, they play a key role in shaping new school cultures oriented toward change, in favor of teaching and learning quality.

The study is grounded in contributions from constructivism and Vygotsky's sociocultural theory, both of which emphasize learning as a situated, social, and culturally mediated process. Observations, in-depth interviews, and focus groups were conducted with basic education teachers and facilitators in the states of Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, and Sinaloa, in order to understand their formative experiences within PLCs.

The results show that PLCs foster collaborative practices, the deprivatization of teaching, a shared vision, and reflective dialogue, contributing significantly to the continuous improvement of the teaching profession. Furthermore, they make it possible to reframe continuous professional development through contextualized, sustainable strategies with a collective purpose. This thesis proposes a comprehensive perspective on Teacher Professional Development based on participatory, critical, and transformative models aimed at strengthening educational quality.

Keywords: Teacher professional development, professional learning communities, continuous training, collaboration, pedagogical reflection.

Dedicatoria

Hoy entendí que tu vida nunca se terminó, sino que dejaste tu vida en nosotros.

Sigues estando presente, y aunque ya no pueda abrazarte... todo lo que me enseñaste y el amor que me diste, me abraza todos los días.

Ahora sigues acompañando mis pasos de otra forma papá.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
1.1. Situación Problemática	7
1.2. Preguntas de investigación	17
1.2.1. Preguntas General.....	17
1.2.2. Preguntas Específicas.....	17
1.3. Objetivos de investigación.....	18
1.3.1. Objetivo General.....	18
1.3.2. Objetivos Específicos.....	18
1.4. Supuesto de investigación.....	18
1.5. Justificación.....	19
1.6. Alcances y limitaciones	21
Capítulo 2. Formación Continua Docente y Comunidades de Aprendizaje: Estado del Conocimiento (2020-2025)	23
2.1. Criterios de búsqueda de información	24
2.2. Concentración y análisis de datos	26
2.3. Resultados	26
2.4. Ejes de análisis	45
2.5. Vacíos identificados en la literatura.....	50
Capítulo 3. Marco Teórico: Fundamentos constructivistas y socioculturales del aprendizaje.....	53
3.1. Fundamentos teóricos del constructivismo	53
3.2. La teoría sociocultural del aprendizaje.....	56
3.3. Conceptos clave del enfoque sociocultural.....	59
3.4. Aprendizaje colaborativo.....	64
Capítulo 4. Marco Conceptual.....	68
4.1. Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).....	68
4.2. Formación docente	80
4.3. Desarrollo profesional docente	84
Capítulo 5. Metodología.....	88
5.1. Perspectiva epistemológica	88
5.2. Enfoque de la investigación	89
5.3. Diseño de investigación	90
5.4. Población y muestra.....	95
5.5. Técnicas de recolección de datos	96

5.6. Diseño y aplicación de instrumentos.....	98
5.7. Categorías de análisis.....	99
Capítulo 6. Resultados.....	106
6.1. Dialogo reflexivo.....	106
6.2. Desprivatización de la práctica.....	108
6.3. Prácticas colaborativas.....	117
6.4. Visión y valores compartidos.....	119
Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.....	137
Referencias bibliográficas.....	141
Anexos.....	171
Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables.....	171
Anexo 2. Guía de observación.....	176
Anexo 3. Guía de pautas.....	177
Anexo 4. Protocolo de consentimiento informado para entrevistas.....	178
Anexo 5. Diseño de instrumento.....	180

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de búsqueda de información.....	25
Tabla 2. Líneas temáticas.....	38
Tabla 3. Clasificación de las Comunidades de Aprendizaje.....	74
Tabla 4. Categorías de análisis.....	102

Índice de figuras

Figura 1. <i>Distribución de los documentos analizados según tipo de publicación</i>	27
Figura 2. Distribución de publicaciones por año.....	28
Figura 3. <i>Publicaciones por lugar de procedencia</i>	29
Figura 4. Idioma de publicación.....	30
Figura 5. Número de autores por publicación.....	31
Figura 6. Títulos de las publicaciones.....	33
Figura 7. <i>Nube de palabras clave</i>	34
Figura 8. Concurrencia de palabras clave.....	35
Figura 9. <i>Instituciones con mayor número de producción científica sobre formación docente y comunidades de aprendizaje.</i>	36
Figura 10. Abordaje metodológico.....	41
Figura 11. Técnicas para la recolección de datos.....	42
Figura 12. Nivel Educativo.....	43
Figura 13. Sujetos participantes.....	44
Figura 14. Componentes clave de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.....	72
Figura 15. Ciclo de acción reflexiva.....	94
Figura 16. Tipos de codificaciones para el análisis de datos.....	101

Glosario de abreviaturas

BM: Banco Mundial

CVA: Comunidades Virtuales de Aprendizaje

DOF: Diario Oficial de la Federación

DGFC: Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos

DNC: Detección de Necesidades de Capacitación

DPD: Desarrollo Profesional Docente

EDNF: Encuesta de Detección de Necesidades de Formación

ENFC: Estrategia Nacional de Formación Continua

EVA: Entornos Virtuales de Aprendizaje

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

LINEE: Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

NNAJ: Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe

PRONAP: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNFCSP: Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

UAEH: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Unesco: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPEEE: Unidad de Promoción de la Equidad y la Excelencia Educativa

Introducción

La educación constituye un derecho humano fundamental que debe garantizarse sin distinción de género, edad, capacidades o contexto territorial, y representa un pilar clave para la construcción de mejores condiciones de vida a futuro. En este sentido, toda persona tiene derecho a acceder a una educación de calidad, incluso cuando se encuentra en contextos de fragilidad, emergencia o crisis.

De acuerdo con Burns & Lawrie (2015) cuando una situación crítica interrumpe la provisión de los servicios educativos, las primeras acciones de respuesta y recuperación suelen centrarse prioritariamente en los estudiantes. Sin embargo, conforme se desarrollan dichas estrategias, el profesorado asume un papel central para la garantía efectiva de este derecho a la educación. Como consecuencia de las situaciones emergentes, los docentes que se incorporan en la primera línea de atención lo hacen con trayectorias formativas y niveles de experiencia heterogéneos, y en muchos casos asumen esta responsabilidad por necesidad más que por elección.

Considerando lo anterior, el profesorado cumple un rol determinante en la configuración del futuro educativo y social, por tanto, su labor no debería concebirse como un elemento secundario, sino como un componente central en las etapas de preparación, respuesta y planificación de la educación en contextos de emergencia. Al respecto, organismos internacionales han manifestado la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, a través de un conjunto de sugerencias encaminadas a fortalecer la profesión docente, optimizando sus procesos de evaluación, formación inicial y continua (Imbernón y Guerrero, 2018).

Cirkony et al. (2024); Darling-Hammond et al. (2017) y Svendsen (2020), sugieren que la colaboración entre pares dentro de la formación docente constituye un factor clave para potenciar el intercambio de ideas y experiencias, además de que contribuye al desarrollo de prácticas reflexivas (Hargreaves, 2019). Sin embargo, los procesos formativos enfrentan problemáticas complejas,

derivadas de situaciones imprevistas, como crisis sanitarias y fenómenos naturales de gran impacto.

En marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) comunicó la emergencia sanitaria a raíz de la proliferación del virus SARS-CoV-2, el cual se consideraba sumamente contagioso. En el periodo que se prolongó la emergencia sanitaria, los docentes, las escuelas, y las instancias formadoras, experimentaron transformaciones radicales, respecto a las técnicas y procedimientos para enseñar, aprender y mantenerse actualizados. La necesidad de adaptación ocasionó que los sistemas educativos exploraran distintas maneras de llevar a cabo la formación profesional, particularmente utilizando las modalidades en línea.

Estos ajustes se orientaron al uso e implementación de medios tecnológicos como entornos alternativos que permitieran garantizar la continuidad del aprendizaje y la capacitación del magisterio. Por ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), planteó un catálogo de opciones formativas, bajo las modalidades a distancia, autogestiva, mixta y en línea, tomando en cuenta las consideraciones del semáforo epidemiológico, a fin de reducir la transmisión del virus.

Estas opciones les permitieron a los docentes adquirir nuevas competencias y desarrollar habilidades en campos específicos, entre ellas se encuentra la flexibilidad de tiempo y espacio, la generación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), integradas por un conjunto de docentes y demás profesionales de la educación que trabajan en conjunto de forma estructurada y permanente para fortalecer su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes. De acuerdo con Gómez et al. (2020) estas comunidades parten de la reflexión colectiva, el intercambio de experiencias, la investigación colectiva y el compromiso con el desarrollo profesional.

Para comprender el aprendizaje docente en el marco de las CPA, se requiere de una perspectiva sociocultural que permita identificar los procesos de participación que configuran el trabajo docente. Estas actividades permiten entender de qué manera los docentes construyen aprendizajes colectivos, transforman sus prácticas y desarrollan saberes profesionales (Little, 2003).

Bajo estas circunstancias, se manifiesta la posibilidad de abordar el Desarrollo Profesional Docente (DPD) partiendo de enfoques distintos e innovadores, centrados en las demandas y aspiraciones de los docentes. En especial cuando se considera la idea de colaboración como las CPA. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el papel que juegan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y en la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares.

Bajo el supuesto de que las CPA constituyen un medio eficaz para promover la reflexión de la práctica docente, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional continuo. Además, tienen un rol importante en la conformación de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Para lograr el objetivo antes mencionado, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera contribuyen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) al desarrollo profesional docente y a la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares?

Este estudio asumió un enfoque metodológico cualitativo, en virtud de que se buscó comprender e interpretar un fenómeno social, en este caso, educativo, con la intención de mostrar la realidad circunstancial (Denzin y Lincoln, 2011), de la misma manera en que se manifiesta, considerando la voz de los sujetos, sus percepciones e interpretaciones, con el propósito de explorar las relaciones estructurales que acontecen en el proceso de formación docente y acompañamiento pedagógico.

La tesis se estructuró en seis capítulos, centrados en abordar diferentes aspectos de la investigación realizada. En el Capítulo 1, titulado “Planteamiento del problema”, ofrece un panorama general respecto a la formación continua docente a nivel internacional y nacional, destacando los retos y avances en los enfoques convencionales de capacitación docente. Derivado de este análisis, se justifica la importancia de explorar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como una posibilidad para fomentar el aprendizaje colaborativo y el

desarrollo profesional de los docentes particularmente en los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Sinaloa.

En el Capítulo 2, “Formación Continua Docente y Comunidades de Aprendizaje: Estado del Conocimiento (2020-2025)” se presenta una revisión crítica más no exhaustiva de la literatura y estudios académicos realizados en el contexto nacional e internacional durante un periodo que comprende de 2020 al 2025. El análisis de los documentos permitió sistematizar las tendencias teóricas y de investigación en torno a temáticas como la formación docente, las comunidades de aprendizaje, y el desarrollo profesional docente.

En el Capítulo 3, “Marco Teórico: Enfoque sociocultural del aprendizaje” expone los fundamentos teóricos del constructivismo y la teoría sociocultural de Vygotsky (1996), ambos enfoques sostienen que el aprendizaje está influenciado por el contexto sociocultural de la persona, ya que la interacción con otros, particularmente con figuras más experimentadas, constituye un elemento clave para la edificación de saberes. En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), representan escenarios de mediación donde emergen procesos de co-construcción del conocimiento.

Por su parte, el Capítulo 4. “Marco Conceptual”, se organiza en torno a tres elementos clave, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), la Formación Docente y el Desarrollo Profesional Docente (DPD). De la misma manera, se destaca la importancia de los entornos sociales y culturales en el aprendizaje y desarrollo de los docentes en formación, y cómo es que la interacción con otros individuos influye en la construcción del conocimiento y en su práctica pedagógica.

El Capítulo 5, “Metodología” se plantean las posturas metodológicas que se utilizaron en este estudio. Se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las categorías de análisis que se emplearán. Aunado a lo anterior, se mencionan los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo la investigación. Este capítulo ofrece una justificación detallada de la metodología seleccionada y de cómo esta apoya el logro de los objetivos propuestos.

El Capítulo 6, “Resultados” presenta los hallazgos obtenidos a lo largo de las diferentes fases de la investigación acción. Se analiza e interpreta la información recolectada, destacando los principales resultados y su relevancia para el desarrollo profesional docente en el contexto postpandemia. Este capítulo también incluye una discusión sobre las implicaciones de los resultados y su contribución al campo educativo.

Por último, se encuentra el Capítulo 7 “Conclusiones y recomendaciones”, ofrece una síntesis de los principales hallazgos que se encontraron, discutiendo su significado y su impacto en la formación continua de los docentes en México. Además, se presentan las conclusiones generales del estudio y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones, así como para la implementación de programas de formación continua basados en las CPA. Este capítulo también reflexiona sobre las limitaciones del estudio y sugiere áreas de mejora y de investigación adicional.

Seguido de ello, se encuentra el apartado de *Referencias bibliográficas* que fueron consultadas durante la investigación, las cuales fueron seleccionadas cuidadosamente, asegurando su relevancia, actualidad y credibilidad, y que además proporcionan un respaldo teórico que permite situar esta tesis dentro de un contexto más amplio del conocimiento existente.

Para finalizar, se encuentra el apartado de *Anexos*, que incluyen los instrumentos utilizados durante el trabajo de campo, así como aquellos documentos que le otorgan legalidad, rigurosidad, ética y veracidad a todos los resultados, por mencionar algunos: guion de entrevista, bitácoras de observación, acuerdos de confidencialidad, matrices de análisis, y documentación relevante que respalda los hallazgos y conclusiones de este estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El presente capítulo proporciona una visión general de la transformación de la formación docente, bajo un contexto marcado por la crisis sanitaria. Asimismo, se analiza el rol de los organismos internacionales y las políticas educativas en materia de formación del profesorado específicamente en México. Aunado a lo anterior se presenta una justificación que subraya la importancia del estudio en el contexto postpandemia. Finalmente, se enuncian las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que guiarán el desarrollo del estudio.

El carácter universal de la Agenda 2030, según Martínez (2020), permite adaptar los objetivos a la realidad global y local. Bajo este escenario se han implementado políticas para el fortalecimiento del profesorado, que se vieron afectadas por la pandemia. Uno de los cambios más significativos que ha afectado a México y al mundo, es la contingencia sanitaria derivada del COVID-19. Según la Organización Mundial de la Salud OMS (2020) la propagación del virus trajo consigo impactos multidimensionales en diversas esferas sociales, una de ellas, la educativa, pues a fin de evitar la exposición y el contagio al virus, las autoridades educativas implementaron medidas de emergencia sanitaria y de aislamiento social para garantizar el acceso y derecho a la educación.

Según a Burgos-Videla et. al (2021), el distanciamiento social obligó a los sistemas educativos a implementar mecanismos de respuesta para adaptarse rápidamente a los cambios y daños colaterales ocasionados por el virus, con el propósito de salvaguardar la continuidad del proceso educativo. Fue así que, las instituciones educativas realizaron una rápida reestructuración de sus planes académicos, transformándolos de la enseñanza presencial a la modalidad virtual.

En el caso particular de México se estableció el acuerdo 02/03/20 (DOF, 2020), en donde se anunció la suspensión de clases en todos los niveles y para las instancias de formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Esta transición también representó un desafío considerable, pues no sólo se vieron obligadas a trasladar sus actividades de capacitación a

entornos virtuales, sino que además se enfrentaron a un sistema educativo que carecía de infraestructura y cobertura tecnológica (Picón et al., 2020; Hernández-Aragón, 2021).

Este acontecimiento excepcional tuvo un impacto significativo en estudiantes, profesores, autoridades educativas, instituciones escolares, familias y, especialmente, en el sistema educativo en su totalidad, generando sentimientos de incertidumbre, confusión, angustia y estrés (BID, 2020). No obstante, la pandemia también evidenció la dedicación, el compromiso, la creatividad y la capacidad innovadora de los profesores, quienes implementaron estrategias para mantener el contacto con sus alumnos después del periodo de aislamiento, así como la adopción de enfoques de enseñanza innovadores (Unesco, 2022).

El presente capítulo se divide en dos apartados, como primer momento se analiza la influencia que tienen los organismos internacionales dentro de las políticas educativas en materia de la formación docente, para después abordar las acciones que se han realizado de manera particular en México y cómo éstas se han visto afectadas o beneficiadas con la contingencia sanitaria por COVID-19.

1.1. Situación Problemática

El hecho de investigar, en su naturaleza más compleja, implica realizar tareas específicas para hacer descubrimientos, analizar un hecho, aclarar dudas o hallar soluciones a interrogantes aún no atendidas. Esta acción, puede asumir múltiples enfoques y poseer diversos propósitos. Lo que diferencia a la investigación humana de alguna otra dinámica de aprendizaje es justamente el fundamento de la problemática.

El fundamento de toda investigación científica, parte de un problema como una guía directriz durante todo el proceso. El estudio de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) es un problema científico relevante puesto que trata de un fenómeno complejo vinculado al desarrollo profesional docente y la mejora educativa, componentes fundamentales en la investigación educativa y en las ciencias sociales. Este tipo de comunidades se configuran como una

estrategia que puede reconfigurar las prácticas educativas por medio de la colaboración, la reflexión pedagógica y el intercambio de conocimiento entre los docentes, por lo que es importante analizar su impacto y condiciones de funcionamiento.

El tema de la formación continua de los docentes se ha abordado como bien lo menciona Sandoval (2020) por la investigación educativa y también por los organismos internacionales, que, desde su naturaleza práctica, se encuentran orientados a expandir la cantidad y mejorar la calidad de la educación en sus países miembros, quienes deben compartir visiones similares, dado que, la membresía es limitada (Bray, Adamson y Mason, 2010).

A nivel internacional, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) han manifestado la importancia de mejorar la calidad de la educación en América Latina, mediante la consolidación de la formación docente para desarrollar las competencias necesarias y mejorar su práctica en el aula (OEI, 2013).

Los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones a gran escala centradas en el aprendizaje de los alumnos, han llevado a los organismos internacionales a destacar que uno de los principales factores para el logro de la calidad educativa es el desempeño docente, por ello, se han desprendido diversas políticas educativas que pretenden fortalecer la formación del profesorado, a través de acuerdos y actividades nacionales, regionales e institucionales (Lagar y Perrotta, 2022).

Estas organizaciones influyen en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas centradas en el fortalecimiento del personal docente, además de que según Ramírez-Silván y Aquino (2019), actúan como asesores, proporcionando orientaciones y recomendaciones a los gobiernos para mejorar su calidad educativa. Como respuesta a la necesidad de fortalecer la profesión

docente, los sistemas educativos de diversos países, incluido México, desde hace ya algunos años han establecido políticas educativas centradas en la atracción de mejores candidatos docentes, el fortalecimiento de su formación (inicial y continua) y desarrollo profesional.

Su relevancia ha aumentado en las agendas educativas (Unesco, 2019), tal es el caso de la Agenda 2030 y sus Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas. Particularmente el ODS 4, que pretende garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En donde se destaca la atención a la formación docente inicial y continua, el apoyo y desarrollo profesional, los marcos de calificaciones, los mecanismos de aprendizaje relevante y el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la educación (Sánchez, 2021).

Como respuesta a esta situación, el Sistema Educativo Mexicano ha subrayado la importancia de mejorar la formación docente, para atender las complejas demandas en el ámbito pedagógico, especialmente en Educación Básica (Gómez-López et al., 2016), por ello han consolidado acuerdos, se ven plasmados en el *Plan Estratégico 2022-2025* del Equipo Especial Internacional sobre Docentes (TTF) de la Unesco, en donde se establecen lineamientos para lograr una educación de calidad y equitativa para todos, como se menciona en la Agenda 2030.

Esta alianza, también centra sus esfuerzos en resguardar los intereses de los docentes, impulsar cambios normativos a fin de interceder en la formulación de políticas educativas integrales. Una de las problemáticas que enuncia la TTF, es la insuficiencia de recursos financieros para que los docentes reciban un desarrollo profesional requerido que atienda las complejidades de los sistemas educativos y las necesidades del alumnado de hoy en día (Unesco, 2022). Este equipo, persigue tres objetivos:

- *Generar y divulgar* conocimientos pertinentes y actualizados orientados a responder a las necesidades del profesorado y a respaldar la ejecución de políticas docentes integrales.

- *Promover* la defensa y el fortalecimiento de las funciones que desempeñan los docentes, a fin de consolidar una profesión de calidad, socialmente valorada.
- *Facilitar el aprendizaje e intercambio de experiencias sobre políticas nacionales y regionales*: implica facilitar el aprendizaje sobre políticas nacionales y regionales, además de compartir buenas prácticas que resulten relevantes para los diferentes contextos educativos.

La consecución de estos objetivos se fundamenta en temáticas como la igualdad y equidad de género y la inclusión, tomando en cuenta a los docentes que trabajan con poblaciones que viven en situaciones vulnerables y en situaciones de crisis y emergencia, como la pandemia (Unesco, 2022).

México fue uno de los países que participó activamente en la construcción de la Agenda 2030 y como resultado, se han implementado programas institucionales de formación continua docente, a fin de mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de las maestras y maestros en servicio, y con ello facilitar la introducción de reformas educativas (Vaillant, 2007). Algunos de los programas que se implementaron son los siguientes:

- En 1994 se creó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP),
- Durante el periodo 2006-2012 se implementó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en Servicio (SNFCySP).
- A partir del 2015 se presenta la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica.

Desde sus inicios, la formación del profesorado en México se conforma por la formación inicial y la formación continua, entendidas como elementos separados pero relacionados entre sí. Tras la revolución mexicana, la alfabetización de la población requirió de la contratación masiva de docentes, quienes no contaban con los estudios necesarios para comenzar este proceso (León y Cordero, 2020).

Razón por la que en 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que tenía como propósito certificar masivamente a los docentes a través de sus 46 centros regionales, lo cual significó una innovación educativa, pues se convirtió en la primera institución en América Latina que ofrecía programas de formación por correspondencia y con ello, estableció oportunidades de titulación para los docentes, sin embargo en 1971 desapareció y fue reemplazado por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) (Gárate y Cordero, 2019).

En 1992, bajo el mandato de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se firma el ANMEB (Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica) cuyo propósito fue la reorganización del sistema educativo a través de la descentralización, la inclusión y la participación social (León y Cordero, 2020).

Del ANMEB se desprende la oferta de formación docente continua, más importante de la segunda mitad del siglo XX, encaminada hacia la actualización del magisterio, así como el surgimiento de la Carrera Magisterial, bajo un esfuerzo por alcanzar la calidad educativa en donde mediante un estímulo salarial se pretendía desarrollar el interés por la actualización en los docentes.

Como resultado de los compromisos establecidos en el ANMEB, nace el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), que articuló por primera vez en el país una propuesta formativa junto con su respectiva normatividad, e infraestructura suficiente para llevar a cabo los servicios de formación en las entidades federativas, el cual estuvo vigente hasta el 2008 (Cordero et al., 2017; SEP, 2008).

Desde sus inicios, el PRONAP pasó de ser un esquema centralista, hacia otro más flexible, enfocado en la generación de condiciones locales y de una política de formación continua que posibilitó el progreso de la descentralización de este tipo de servicios, esto pudo ser gracias a las evaluaciones periódicas nacionales e internacionales a las cual fue sometido (SEP, 2008).

Posteriormente, durante el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se implementa el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en Servicio (SNFCySP) que consistía en un conjunto de instituciones y servicios que incitaba la

profesionalización de docentes en servicio, como un medio para alcanzar la calidad y equidad educativa.

Este sistema se instrumentó mediante la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), quien, a su vez, estableció las pautas para la creación de un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestras en Educación Básica en Servicio, el cual, hasta 2012, estuvo a cargo de Instituciones de Educación Superior (IES), Escuelas Normales, Centros de Investigación del Magisterio, y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El catálogo aumentó la oferta formativa, incluyendo cursos, diplomados y posgrados, por tal razón también se elevaron los costos, sin tener un impacto favorable en la calidad educativa (Cordero et al., 2017).

En 2013, dentro del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se llevó a cabo una reforma de amplio alcance en materia educativa, que introdujo cambios sustanciales respecto a los procesos de ingreso y promoción del servicio docente. Bajo este marco se instituye la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para estructurar el Servicio Profesional Docente (SPD). Esta legislación define las responsabilidades, atribuciones y deberes de las diferentes instancias gubernamentales y de los docentes.

Es así que se da a conocer la primera política del sexenio, con la versión inicial de la Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional (ENFCDP), que establecía un marco normativo para la regulación de la formación y el desarrollo profesional docente, a fin de consolidar los conocimientos, capacidades, y aptitudes que requerían los perfiles de las maestras y maestros en servicios (SEP, 2017).

Sus líneas de acción se basaban en la formación para el proyecto de enseñanza; atención al personal educativo con base en las necesidades de formación; así como fortalecimiento y actualización en temas prioritarios y socialmente relevantes, que impactaran de manera significativa en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Dicha estrategia ha sufrido cambios constantes, que recaen en el periodo actual, en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE) y de la Dirección

General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCCD), dirige sus esfuerzos hacia la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2024 (ENFC 2024), cuyo objetivo, es:

Orientar la concreción de la política nacional en materia de formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, considerando las necesidades profesionales, contextos regionales y locales, así como las problemáticas que emanan de su labor, con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional docente y la transformación de su práctica, en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua de la educación (SEP, 2024, p.5).

La ENFC 2024 establece como marco normativo de referencia los artículos 3, 28, 90, 92 113, 12, 13, 17 emanados de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de sus leyes secundarias, tal es el caso de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM); Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

Entre sus propósitos también se encuentra el establecimiento de directrices que acompañen la toma de decisiones y guíen a las Autoridades Educativas de los Estados, así como el impulso al diseño de programas de formación continua y desarrollo profesional docente, mediante la formulación de intervenciones formativas y el diseño de acciones, con su correspondiente operación.

A fin de orientar la política nacional en materia de formación continua, la ENFC 2024 toma como referente la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, pues de acuerdo con la SEP (2024) al articular sus planteamientos que establece a nivel epistémico, metodológico, axiológico, pedagógico y estructural, se le está brindando sentido y perspectiva a los procesos formativos, contribuyendo a su vez con el desarrollo profesional y humano de los docentes.

Los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propone una nueva visión educativa, que de acuerdo con el Grupo Parlamentario de Morena (2019), la NEM rescata y revitaliza el espíritu social mediante la promoción de un crecimiento integral de los individuos y de un desarrollo justo, equitativo, incluyente, democrático y sostenible para la nación.

De acuerdo con García (2019), la NEM, como proyecto educativo, orientado a elevar la calidad educativa en términos de conocimientos y habilidades, además pretende desarrollar en los individuos la capacidad de cuestionar, analizar y comprender los fenómenos que le rodean. La literatura revisada indica que la mayoría de los docentes ha demostrado un fuerte compromiso con la NEM, y con apoyo de la formación continua, se han buscado maneras de adaptar y aplicar metodologías para la educación y con ello contribuir al desarrollo integral de las Niñas, Niños, Jóvenes y Adolescentes (NNJA).

Como se puede observar, este modelo educativo, desde su enfoque humanista, pretende atender retos sociales bajo la influencia de los organismos internacionales, integrando experiencias globales a realidades locales, mediante el desarrollo de habilidades integrales como la adaptabilidad, la inclusión y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Esta situación, como bien lo menciona Avitia (2019) pone a prueba las cualidades de un docente reflexivo, es decir, se espera un agente que vaya más allá de las posturas políticas y epistemológicas preestablecidas, para no convertirse en ejecutor de políticas externas, sino que, por el contrario, desarrolle una práctica profesional autónoma, creativa y eficaz.

El modelo educativo vigente introduce un enfoque socio constructivista que promueve la interacción del alumnado con su entorno de aprendizaje, sin embargo, para poder implementarlo se requiere contar con un conocimiento profundo de su enfoque. Razón por la cual en la ENFC se estableció la puesta en marcha de acciones formativas cuya finalidad era que las maestras y maestros (desde sus diversas funciones) conocieran y se apropiaran de los principios del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 que propone la NEM, a partir de su reflexión colectiva, resignificación e implementación contextualizada.

La incorporación de nuevos enfoques curriculares constituye una tarea compleja para la Secretaría de Educación Pública instancia que, por mandato normativo, tiene la responsabilidad de conducir estos procesos formativos. La Ley General de Educación establece que la puesta en marcha de cualquier plan

de estudios debe estar precedida por acciones sistemáticas de formación dirigidas al magisterio, mismas que si orientan al dominio de contenidos y a la comprensión de principios metodológicos que sustenten dicho plan (SEP, 2019).

Bajo este contexto, la magnitud del sistema educativo mexicano exige el diseño de dispositivos de formación¹ que trasciendan acciones aisladas o fragmentarias. Históricamente la formación docente se ha enfocado en actividades puntuales como talleres, cursos o diplomados dirigidos por especialistas en temas educativos, que según Bergmark (2020), desarrollaban competencias docentes sin tomar en cuenta el contexto real.

Vezub (2019) sostiene que, a pesar de los esfuerzos desplegados por las políticas de formación docente en América Latina, persisten procesos de descontextualización en las propuestas formativas. Esto se debe a la insuficiencia de incentivos y mecanismos de reconocimiento profesional, o bien, por la debilidad de marcos normativos que garanticen la calidad y pertinencia de la oferta formativa.

Por tanto, la formación continua docente adquiere un carácter estratégico pues constituye un medio para que los docentes innoven, diversifiquen sus estrategias didácticas y den respuesta a las necesidades del entorno escolar (González-Fernández et al., 2019). Esta formación, según Quiroz (2015) se estructura en dimensiones complementarias: *la educativa*, enfocada en la renovación curricular; *la pedagógica*, relacionada con la mediación del aprendizaje; *la humana*, orientada al fortalecimiento de la identidad y el desarrollo profesional; y *la investigativa*, dirigida a la producción de conocimiento y la innovación.

A lo largo de la historia, el término formación continua ha sido objeto de varias conceptualizaciones, que como señala Vezub (2019) se reflejan en denominaciones como perfeccionamiento, formación permanente, actualización, formación en servicio, entre otras. Estas variaciones responden a las cambiantes

¹ De acuerdo con la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023, un dispositivo formativo es el componente de una intervención que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo definidos para promover el aprendizaje individual y colectivo orientado a la mejora de la práctica. Puede adoptar diversas modalidades (seminario, taller, curso, academia, grupo de análisis, entre otras) y debe incorporar procesos de reflexión, narrativa pedagógica y análisis crítico como ejes para la transformación profesional (SEP, 2023).

demandas que la política educativa asigna al rol del docente, dentro del contexto educativo y en el ámbito más amplio de la sociedad. De manera que como lo menciona Reza (2019) la reflexividad se presenta como una cualidad esencial que permite a los docentes atender dichas demandas.

Según Dussel (2020) que el trabajo docente está en constante transformación, impulsado continuamente sobre la práctica reflexiva, en el sentido de compartir y dialogar experiencias con la comunidad educativa, de cuestionar el contenido de los espacios formativos y, sobre todo, de redireccionar y reposicionar la práctica docente.

Para Sandoval (2020) la formación continua pretende equipar a los docentes con las herramientas necesarias para abordar la creciente complejidad de su labor educativa, particularmente en el marco actual de la llamada nueva normalidad. Esta realidad exige no solo una constante actualización de contenidos, sino también el fortalecimiento integral de las habilidades profesionales, los valores y la propia identidad de las maestras y maestros en servicio, al tiempo que se reconoce y valora su vasta experiencia y conocimiento acumulado.

Este panorama destaca la necesidad de priorizar el Desarrollo Profesional Docente (DPD), puesto que el profesorado desempeña una función esencial para garantizar y fortalecer la mejora educativa a nivel internacional (Schachter et al., 2019). Las iniciativas de formación continua contribuyen al fortalecimiento de las competencias, saberes, actitudes y vivencias del profesorado, al respecto Egert et al. (2020), afirma que los programas de formación continua inciden positivamente en el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, mediante el fortalecimiento de la gestión escolar y el acompañamiento emocional de las profesionales en servicio.

En esencia, se trata de generar espacios para la reflexión de su práctica docente, definida por Dewey (1998) como aquel proceso sistemático que implica la valoración persistente y cuidadosa de toda creencia o forma de conocimiento. En decir, es la manera en cómo el hombre se acerca y analiza su realidad, de tal suerte que la experiencia y la observación sirven como referentes para enriquecer la perspectiva de esta (Pichardo, 2013).

Desde esta perspectiva, las maestras y los maestros se puedan apropiarse críticamente de la realidad educativa, trascendiendo con la habitual perspectiva del docente como mero receptor pasivo de conocimientos, tal como lo señala Imbernón (2020). Al hacerlo, los docentes se comprometen con su propio desarrollo profesional y con el desarrollo integral de sus alumnos. Reflexionar activamente sobre la práctica docente, implica, una perspectiva crítica basada en el diálogo, que enriquece una educación más significativa y humanizada.

La investigación sobre las CPA contempla su influencia o no en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que los componentes circunstanciales que favorecen u obstaculizan el éxito de programas formativos. Elementos como la cultura organizacional, el liderazgo pedagógico y las condiciones de participación son fundamentales para realizar análisis profundo. Esta perspectiva posibilita el reconocimiento de estrategias exitosas y métodos funcionales para el desarrollo de las CPA en contextos educativos mexicanos, como Hidalgo, Guerrero, Campeche, Chiapas y Sinaloa, lo que tendrá implicaciones prácticas para la mejora educativa.

1.2. Preguntas de investigación

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas de investigación:

1.2.1. Preguntas General

¿De qué manera las comunidades profesionales de aprendizaje contribuyen al desarrollo profesional de docentes en formación?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son las características y dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que favorecen la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo entre los docentes en formación?
- ¿De qué manera los docentes en formación perciben cambios o mejoras en su práctica pedagógica derivadas de su participación en una comunidad profesional de aprendizaje?
- ¿Qué necesidades, retos o problemáticas inciden en el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje y qué estrategias de

afrontamiento implementaron sus miembros para dar continuidad al proceso formativo?

1.3. Objetivos de investigación

De lo anterior se derivan los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1. Objetivo General

Analizar la contribución de las comunidades profesionales de aprendizaje al desarrollo profesional de docente en formación.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las características y dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que favorecen la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo entre los docentes en formación.
- Describir los cambios y mejoras que los docentes en formación perciben en su práctica pedagógica como resultado de su participación en una comunidad profesional de aprendizaje.
- Reconocer las necesidades, retos o problemáticas que inciden en el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje, así como las estrategias de afrontamiento que implementan sus miembros para dar continuidad al proceso formativo.

1.4. Supuesto de investigación

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen un medio eficaz para promover la reflexión de la práctica, el aprendizaje colaborativo y el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Además, tienen un rol importante en la conformación de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

1.5. Justificación

De acuerdo con Vezub (2007) los docentes han sido parte medular dentro de todo proceso educativo, particularmente en el diseño e implementación de políticas relacionadas a su formación. Desde hace tiempo, se han impulsado iniciativas destinadas al desarrollo profesional continuo. Sin embargo, persiste un vacío de conocimiento respecto a cómo las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) operan en contextos reales de práctica docente en México, especialmente en lo referente a las dinámicas internas que favorecen o dificultan el aprendizaje colaborativo.

A pesar de que la literatura revisada reconoce el potencial que tienen las comunidades profesionales de aprendizaje como espacios que propician la colaboración y la reflexión de la práctica, mismos que potencian el desarrollo profesional de los docentes en servicio. La evidencia empírica nacional ha sido poco explorada desde enfoques críticos y contextuales que exploren los factores que posibilitan o limitan su alcance, lo que fundamenta la necesidad del presente estudio.

El enfoque de la investigación se orienta a analizar la contribución de las comunidades profesionales de aprendizaje en el desarrollo profesional de docente en formación. Este estudio genera nueva información sobre las interacciones, prácticas colaborativas y percepciones de aprendizaje de los docentes participantes. Además, aporta elementos para comprender qué mecanismos dentro de las CPA contribuyen de manera efectiva al fortalecimiento de la práctica docente.

En consecuencia, buscará ampliar el análisis de los procesos sociales por los cuales las maestras y los maestros aprenden de sus pares, particularmente en un entorno de aprendizaje colaborativo como el de las comunidades profesionales de aprendizaje. Asimismo, se ofrecen sugerencias más estructuradas respecto a la organización y el fortalecimiento de las interacciones en las CPA a fin de incrementar su impacto en el desarrollo profesional docente.

Los beneficiarios directos son las maestras y los maestros (con diversas funciones), al contar con un análisis sistematizado que visibiliza sus experiencias

y aprendizajes en el marco de la formación continua. Los beneficiarios indirectos serán los equipos directivos, asesores técnicos pedagógicos, responsables de formación docente y diseñadores de programas de formación continua, quienes podrán tomar decisiones informadas para mejorar la organización y funcionamiento de las CPA. Asimismo, los estudiantes de educación básica se verán favorecidos como consecuencia de prácticas docentes fortalecidas.

La investigación se adscribe a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento LGCA: *Currículum, innovación pedagógica y formación*, que tiene como propósito posicionar a la investigación en y sobre la educación desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación de alumnos y profesores, considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales, tecnologías y la propia subjetividad de los agentes y sujetos involucrados en la educación

Este estudio aportará al enriquecimiento de prácticas de formación docente gracias al análisis de las percepciones de aprendizaje de los docentes. Al articular vivencias, reflexiones, y transformaciones reales, se busca identificar la eficacia de las CPA como herramienta para el desarrollo profesional, aportando evidencia empírica para la mejora continua de los programas de formación docente en México.

La investigación contribuye con el nivel teórico, puesto que las comunidades de aprendizaje brindan un espacio en donde los docentes pueden construir conocimiento. Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso dinámico y colaborativo, en donde se desarrollan habilidades cognitivas (relacionadas al pensamiento y al conocimiento), habilidades afectivas (relacionadas con actitudes y emociones), durante este proceso, la interacción con otras personas y el contexto en donde se desenvuelven juegan un papel crucial (Vigotsky, 1979).

Los hallazgos impulsarán nuevas investigaciones al ofrecer una base empírica sólida sobre la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en el contexto mexicano. Sus hallazgos podrán orientar futuras líneas de investigación relacionadas a: Estudios Sociales y Culturales en Educación, Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo

Institucional, Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa, así como Estudios Comparados en Educación.

1.6. Alcances y limitaciones

En el presente apartado, se examinan los alcances y limitaciones de la presente investigación doctoral, destacando la importancia que tiene abordar ambos de manera equilibrada y ética.

1.6.1. Alcances

La investigación propuesta, tiene alcances significativos, respecto a la mejora de su práctica docente y el desarrollo profesional, pues el intercambio de ideas y experiencias en grupo, que se propicia dentro de las comunidades profesionales de aprendizaje, ayuda a los docentes a reconocer la importancia de su labor (Eirín, 2018).

El impacto potencial de esta tesis es significativo, pues proporciona una comprensión más profunda de cómo las comunidades de aprendizaje pueden influir en el desarrollo profesional de los docentes en formación. El conocimiento que se genere a raíz de este estudio no sólo beneficiará a los futuros programas de formación docente, sino que también contribuye al mejoramiento continuo de la práctica docente, y por ende al éxito académico de sus estudiantes.

1.6.2. Limitaciones

Cabe resaltar que los docentes que participan en esta investigación tienen características particulares, cuyas experiencias corresponden a contextos únicos y por lo mismo se comprenden en su singularidad, sin embargo, a pesar de compartir ciertos rasgos, es imposible unificar perspectivas, pues de acuerdo con Rodríguez y Valdeoriola (2010) la perspectiva cualitativa no pretende realizar generalizaciones, más bien dar cuenta de la situación real de los sujetos.

El presente capítulo proporciona una base sólida para investigar el impacto de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el desarrollo profesional de los docentes, proponiendo un estudio que no solo contribuirá al campo teórico, sino que también ofrecerá implicaciones prácticas significativas

para la mejora de la formación docente en México promoviendo una educación inclusiva y de calidad.

Tanto las preguntas, como los objetivos planteados y el supuesto de investigación orientan el desarrollo del estudio, centrándose en cómo las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) pueden fomentar un ejercicio analítico, reflexivo y crítico de la práctica docente en los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Sinaloa. La justificación subraya la relevancia de este estudio en el contexto actual, donde el desarrollo profesional continuo y colaborativo es crucial para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.

Capítulo 2. Formación Continua Docente y Comunidades de Aprendizaje: Estado del Conocimiento (2020-2025)

En este apartado se expone una revisión crítica, no exhaustiva, de investigaciones realizadas en el contexto nacional e internacional, sobre la formación continua docente y comunidades profesionales de aprendizaje. Se seleccionó, revisó y analizó producción académica publicada de 2020 a 2025. La delimitación temporal responde a la intención de recuperar aportes recientes al campo de la investigación educativa que dialogan con los desafíos contemporáneos del desarrollo profesional docente.

La pesquisa documental se realizó en diversas bases de datos especializadas en educación, así como en revistas científicas, sitios electrónicos portales de difusión de la producción científica y repositorios académicos. Entre las fuentes consultadas se encuentran, IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), Biblat, (Bibliografía Latinoamericana), DIALNET; REED (Red de Estudios por la Educación; Google Académico; Biblioteca digital de la UAEH, TESIUNAM, entre otros.

Asimismo, se revisaron revistas electrónicas especializadas en el campo educativo, tales como: *Alteridad. Revista de Educación*, *Educational Research*, *European Journal of Psychology of Education*, *Frontiers in Education*, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* y *Revista Iberoamericana de Educación*, entre otras.

El rastreo de información se llevó a cabo en el ámbito nacional e internacional. Se analizaron un total de 78 documentos, de los cuales 68 corresponden a artículos teóricos y de investigación, seis a tesis doctorales y cuatro a tesis de maestría, publicados en un periodo comprendido entre 2020 a 2025. A partir de su revisión, se sistematizaron las principales tendencias en torno a las temáticas de *formación de docentes y comunidades de aprendizaje*.

2.1. Criterios de búsqueda de información

Para la selección de la literatura se establecieron los criterios de inclusión y exclusión, los cuales se presentan en la Tabla 1. Se decidió incluir artículos y tesis publicados a partir del año 2020, debido a que este periodo marcó un punto de inflexión en el contexto educativo contemporáneo, derivado de la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19.

Antes de este acontecimiento, los procesos de formación continua del profesorado se desarrollaban principalmente en modalidades presenciales; sin embargo, la emergencia sanitaria propició la revisión de los paradigmas educativos, dando paso a una acelerada transición hacia entornos virtuales y modalidades de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales. Este cambio abrupto impulsó la digitalización de los contenidos curriculares y de los procesos educativos en general, con el fin de garantizar la continuidad de la formación de los docentes en servicio.

La necesidad de adaptarse a las circunstancias extraordinarias derivadas de la pandemia evidenció la importancia de la flexibilidad, la innovación pedagógica y la integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. En este contexto, el año 2020 representa un parteaguas en la manera en que se concibe y se desarrolla la formación continua docente, al promover la incorporación de modalidades de aprendizaje mediadas por herramientas digitales.

Con base en lo anterior, para la selección de los documentos se consideraron aquellos que incluyeran en sus títulos las palabras clave: formación docente, formación continua, desarrollo profesional docente, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje y comunidades profesionales de aprendizaje. A partir de ese criterio se identificaron un total de 68 para el presente estado del conocimiento.

Tabla 1. Criterios de búsqueda de información

Criterios	Inclusión	Exclusión
		Ponencias
	Artículo teórico	Otras publicaciones
Tipo de documento	Artículo de investigación	Reseñas
	Tesis de Maestría	Informes no arbitrados
	Tesis doctorales	Otras publicaciones sin revisión académica
Periodo de publicación	Documentos publicados entre 2020-2025	Publicaciones fuera de este periodo
Ámbito de estudio	Investigaciones desarrolladas en el contexto nacional e internacional relacionadas con formación docente y comunidades de aprendizaje	Estudios que no abordan la temática de formación docente o comunidades de aprendizaje
Accesibilidad	Publicaciones de acceso abierto y disponibles en texto completo	Documentos restringidos o de pago sin acceso al texto completo
Idioma	Español Inglés Portugués	Publicaciones en otros idiomas
Palabras clave en el título	Formación docente; formación continua; desarrollo profesional docente; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; comunidades profesionales de aprendizaje	Documentos cuyos títulos no contienen alguna de estas palabras clave
Calidad metodológica	Investigaciones con claridad conceptual, rigor metodológico y coherencia en el desarrollo del estudio	Trabajos que carecen de precisión conceptual, consistencia metodológica o descripción del diseño de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de los documentos, se establecieron criterios de inclusión y exclusión, los cuales permitieron delimitar y depurar el corpus de análisis. Estos criterios consideraron aspectos como el tipo de documento, el periodo de publicación, la pertinencia temática, el idioma, la accesibilidad y la calidad metodológica de los estudios, tal como se muestra en la tabla anterior.

2.2. Concentración y análisis de datos

Las tesis y los artículos de investigación científica seleccionados fueron descargados e identificados mediante un sistema de codificación que integró el tipo de publicación, el año de publicación (seguido de un guion) y el título del documento. Este procedimiento permitió organizar y facilitar la localización de cada una de las fuentes analizadas durante el proceso de revisión.

Previo a la sistematización, se realizó una lectura preliminar de la información a partir del título, el resumen, la metodología y los principales hallazgos que encontraron los investigadores, con el propósito de verificar su pertinencia con respecto al objeto de estudio. Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de cada documento a fin de identificar los elementos conceptuales, metodológicos y analíticos más relevantes para el desarrollo del estado del conocimiento.

La información considerada relevante fue sistematizada en una matriz de análisis elaborada en Microsoft Excel. En dicha matriz se registraron los siguientes aspectos: tipo de documento; año de publicación; título de la investigación; fuente de publicación, nombre del autor o de los autores; lugar de procedencia; palabras clave; referencia bibliográfica en formato APA (séptima edición); objetivo y preguntas de investigación; técnicas e instrumentos de recolección de datos; categorías de análisis; sujetos o participantes; nivel educativo abordado; principales resultados y enlace al sitio web de consulta.

De igual forma, se elaboraron fichas de análisis conceptual, teórico, metodológico y de los principales hallazgos. Se recopiló la información de cada uno de los documentos y se establecieron dos categorías de análisis en función de los hallazgos identificados: a) formación continua b) comunidades de aprendizaje.

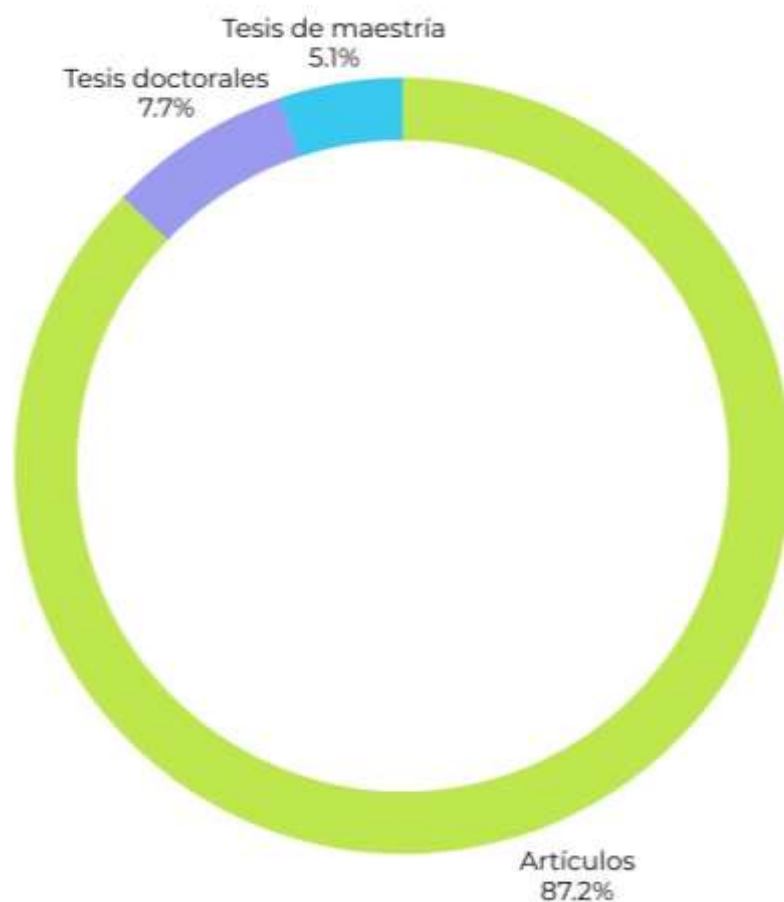
2.3. Resultados

Tipo de producción académica

Con el propósito de caracterizar el tipo de producción académica considerada en el presente estado del conocimiento, se realizó un recuento de los documentos seleccionados de acuerdo con su naturaleza de publicación. En total se

analizaron 78 trabajos, integrados por 68 artículos de investigación y diez tesis de posgrado. Esta clasificación permite observar la procedencia de la producción científica incluida en el análisis y reconocer los espacios académicos en los que se difunden o desarrollan las investigaciones relacionadas con la formación docente y las comunidades de aprendizaje.

Figura 1. *Distribución de los documentos analizados según tipo de publicación*



Fuente: Elaboración propia.

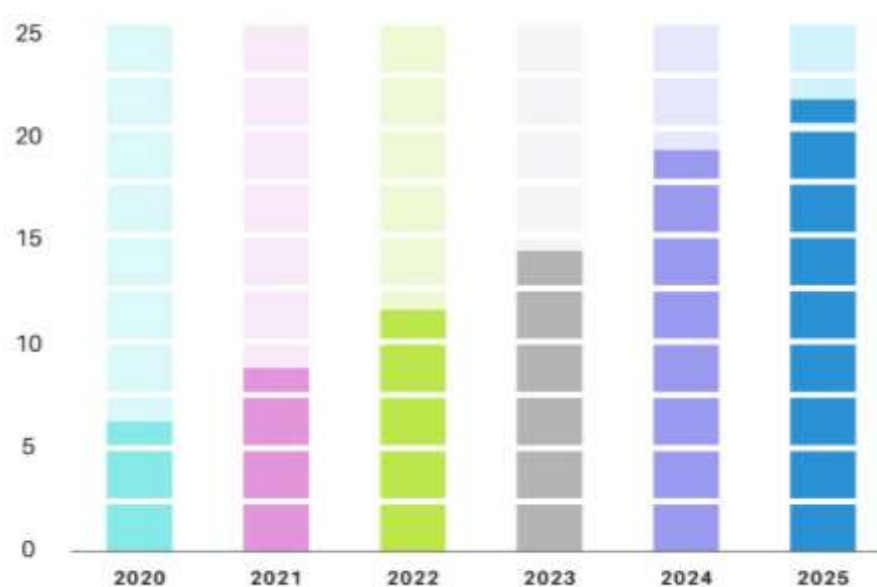
Como se muestra en la Figura 1, la mayor parte del corpus analizado corresponde a artículos de investigación científica, mientras que en menor proporción se identifican tesis de posgrado, tanto de nivel doctoral como de maestría. Esta distribución refleja que una parte importante de los estudios sobre la temática se difunde a través de revistas académicas arbitradas, aunque también se observa la presencia de trabajos derivados de procesos formativos

de investigación en programas de posgrado. Es importante mencionar que estos datos representan únicamente al conjunto de documentos seleccionados para este estado del conocimiento.

Publicaciones por año

Se realizó un recuento de los documentos seleccionados de acuerdo con su año de publicación. Con el propósito de observar la producción académica registrada durante el periodo comprendido entre 2020 y 2025, así como reconocer la frecuencia con la que se han desarrollado estudios relacionados con la formación continua docente y las comunidades de aprendizaje en los años recientes.

Figura 2. *Distribución de publicaciones por año*



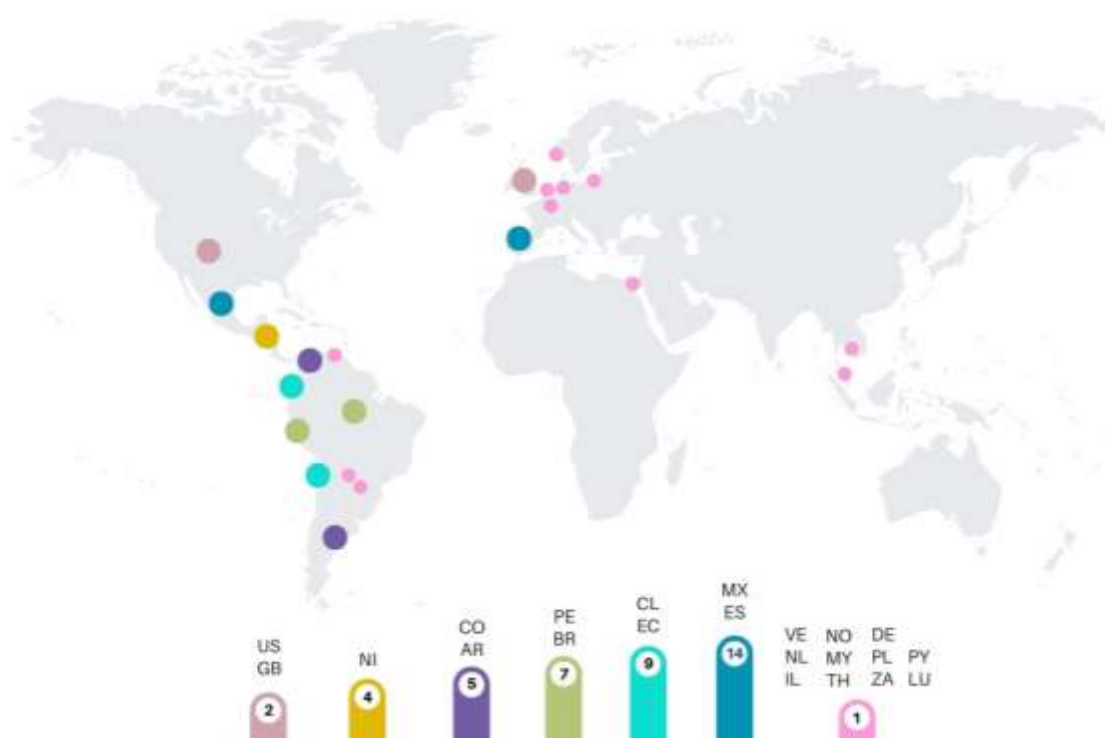
Es posible observar en la Figura X, que la producción de investigaciones sobre formación docente y comunidades de aprendizaje seleccionadas para el presente estado del conocimiento tiene una mayor concentración de publicaciones en los años más recientes. En particular, el año 2025 registra el mayor número de estudios con 21 publicaciones, seguido de 2024 con 18 y 2023 con 14. En contraste, en los primeros años del periodo analizado se identifican menores frecuencias, con 11 investigaciones en 2022, ocho en 2021 y seis en 2020. Estos datos sugieren un interés creciente en el estudio de la formación continua docente y las comunidades de aprendizaje.

Publicaciones por lugar de procedencia

Con el propósito de identificar la procedencia geográfica de las investigaciones analizadas, se sistematizó el país o contexto institucional en el que se desarrollaron los estudios revisados. Los resultados evidencian una diversidad de contextos nacionales e internacionales, con una mayor concentración de investigaciones producidas en países de América Latina y Europa, particularmente en México, Chile, España, Ecuador, Brasil, Perú, Argentina y Colombia.

Asimismo, se identificaron estudios provenientes de otros contextos como Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos, Noruega, Alemania, Polonia, Israel, Malasia, Tailandia y Sudáfrica, lo que refleja el interés global por el estudio de la formación docente y las comunidades de aprendizaje. La Figura 3 presenta la distribución de las investigaciones según el país de procedencia.

Figura 3. *Publicaciones por lugar de procedencia*



Fuente: Elaboración propia

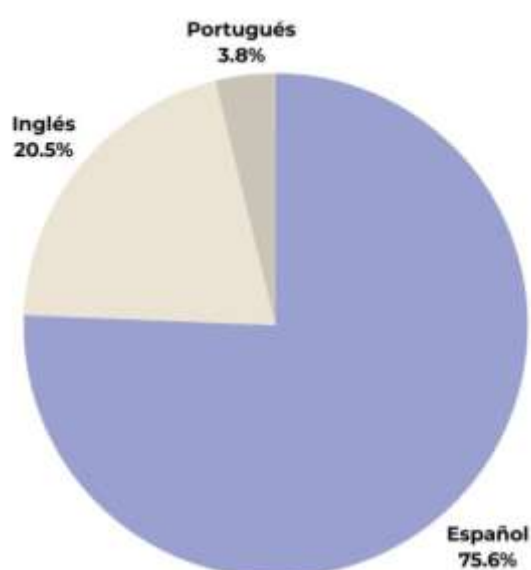
Se puede observar que la presencia de estudios provenientes de países como Brasil, Perú, Argentina y Colombia sugiere que el tema ha adquirido relevancia en distintos contextos educativos de la región latinoamericana. Esto podría relacionarse con los procesos de transformación educativa que diversos sistemas educativos han impulsado en las últimas décadas, especialmente en lo que respecta al desarrollo profesional docente y la colaboración entre profesores.

Por otra parte, la inclusión de investigaciones desarrolladas en contextos internacionales (como Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos, Noruega, Alemania, Israel, Malasia, Tailandia y Sudáfrica) evidencia que el interés por el estudio de la formación docente y las comunidades de aprendizaje trasciende el ámbito regional y forma parte de una agenda de investigación de alcance global.

Investigaciones analizadas según idioma de publicación

De igual forma, se realizó un recuento de los documentos seleccionados de acuerdo con el idioma de publicación. Para reconocer los idiomas predominantes en la difusión de investigaciones relacionadas con la formación continua docente y las comunidades de aprendizaje dentro de los documentos analizados. En la siguiente gráfica se muestra la distribución.

Figura 4. Idioma de publicación



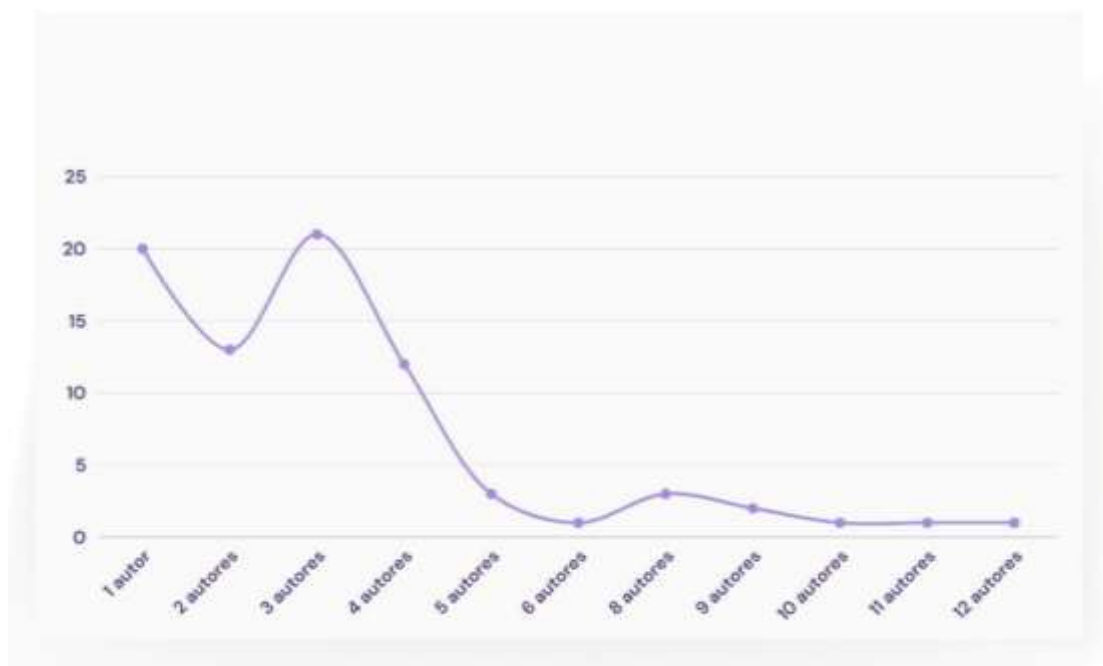
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura 4, la mayor parte de las investigaciones analizadas se encuentran publicadas en idioma español (59), seguido por estudios difundidos en inglés (16) y, en menor proporción, en portugués (3). La presencia de documentos publicados en español constituye un aporte relevante para la presente investigación, ya que permite visibilizar el fenómeno desde una perspectiva que incorpora aportes provenientes de contextos académicos hispanohablantes.

Colaboración académica en la producción científica: número de autores por publicación

Otro aspecto relevante para el análisis de la producción científica identificada corresponde a la configuración de la autoría en las publicaciones, particularmente el número de investigadores que participaron en cada trabajo. Al examinar este elemento se pueden reconocer las dinámicas de colaboración académica presentes en el campo de la investigación educativa e identificar si dicha producción se desarrolla a través de investigaciones individuales o colectivas (Ver figura 5).

Figura 5. *Número de autores por publicación*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran una diversidad en la conformación de autorías, observándose publicaciones que van desde trabajos individuales hasta investigaciones desarrolladas por equipos amplios. Se aprecia una mayor presencia de publicaciones elaboradas por tres autores, seguidas por aquellas producidas por un solo autor y por dos investigadores, lo que sugiere que la producción académica en este ámbito tiende a desarrollarse principalmente en equipos de investigación de tamaño reducido.

De manera complementaria, el análisis permitió identificar autores que participan en más de una publicación dentro del corpus analizado. En particular, *Francisco Imbernón*, investigador español ampliamente reconocido en el ámbito de la formación docente, así como *Graciela Cordero Arroyo*, catedrática de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México, y *Lea Vezub*, investigadora argentina vinculada al estudio del desarrollo profesional docente, quienes con sus trayectorias consolidadas se posicionan como referentes teóricos y analíticos en este campo de estudio.

También participan reiteradamente otros autores como *Tirso Celedón-Lacayo*, *Álvaro Malespín* y *Miroslava Romero Díaz*, provenientes del contexto centroamericano, así como de investigadores latinoamericanos como *Marcela Peña Ruz*, *Manuel Flores-Fahara*, *Josefina Bailey-Moreno* y *Roxana Patricia León González*, cuyas publicaciones reiteradas evidencian trayectorias en proceso de consolidación dentro de la producción científica analizada. La identificación de estas trayectorias permite reconocer líneas de investigación consolidadas y referentes teóricos en el ámbito de la formación docente.

Análisis de los títulos de las publicaciones

De igual forma se identificaron temáticas relevantes dentro de la producción científica (Ver Figura 6). En primer lugar, se observa una presencia significativa de estudios centrados en la *formación continua y el desarrollo profesional docente* (23), mismos que evidencia el interés de la investigación educativa por comprender los procesos de actualización permanente del profesorado en distintos niveles del sistema educativo.

Algunos trabajos abordan la formación docente desde la perspectiva de *políticas educativas, modelos formativos y programas institucionales* (5), lo que refleja la preocupación por analizar las condiciones normativas que orientan el desarrollo profesional docente. Parte importante de los estudios se vincula con la incorporación de *tecnologías digitales y modalidades de formación en línea* (16), tendencia que se intensificó a partir del contexto de la pandemia por COVID-19, dando lugar a investigaciones sobre educación virtual, competencias digitales docentes y experiencias formativas mediadas por tecnologías.

Figura 6. Títulos de las publicaciones



Por otra parte, algunos títulos evidencian un creciente interés por el *aprendizaje colaborativo* (5) y *las comunidades profesionales de aprendizaje* (19), en las cuales el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso colectivo que se construye mediante la interacción, la reflexión conjunta y el intercambio de saberes entre pares. Mientras que seis estudios articulan la formación docente con procesos de liderazgo educativo, gestión escolar y cultura organizacional, lo que sugiere que las comunidades de aprendizaje también son analizadas como estrategias para la mejora institucional.

De igual manera, la aparición de términos relacionados con tecnología educativa, competencia digital docente y educación en línea evidencia la creciente influencia de los entornos digitales en los procesos de formación docente contemporáneos. Con el propósito de profundizar en la comprensión de las relaciones conceptuales presentes en la literatura analizada, se realizó un análisis de coocurrencia de palabras clave, mediante el cual fue posible identificar los términos que aparecen de manera conjunta con mayor frecuencia dentro de las publicaciones revisadas.

A partir de este procedimiento se construyó una red de conceptos interconectados, que permite visualizar las principales asociaciones temáticas y los núcleos conceptuales que aparecen con mayor frecuencia dentro de las publicaciones revisadas.

Figura 8. Concurrencia de palabras clave



Producción académica según filiación institucional de los autores

Otro elemento relevante para comprender la configuración de la producción científica analizada corresponde a la filiación institucional de los autores, ya que permite identificar las universidades y centros de investigación desde los cuales se genera conocimiento sobre formación docente y comunidades de aprendizaje. El análisis de las instituciones de adscripción de

El análisis de las filiaciones institucionales permite identificar una pluralidad de universidades y centros de investigación que participan en la producción científica sobre formación docente y comunidades de aprendizaje. Entre las instituciones que presentan mayor recurrencia se encuentran la *Universidad de Barcelona*, la *Universidad Autónoma de Baja California* y la *Universidad Autónoma de Barcelona*.

Igualmente, se observa la participación reiterada de instituciones como la *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, el *Tecnológico de Monterrey*, la *Universidad de Granada*, la *Universidad de Buenos Aires* y la *Universidad Americana*. El análisis incluye una amplia variedad de universidades y centros de investigación de diferentes regiones del mundo, particularmente de América Latina, Europa y, en menor medida, América del Norte, Asia y África.

Producción científica según revistas de publicación

Con el propósito de identificar los espacios editoriales donde se concentra la difusión del conocimiento sobre formación continua docente y comunidades de aprendizaje, se realizó un análisis de las revistas académicas en las que fueron publicados los artículos seleccionados. Los resultados evidencian una dispersión considerable de la producción científica en múltiples revistas académicas, esto indica que la investigación sobre formación continua docente y comunidades de aprendizaje se distribuye en diversos espacios de publicación.

Dentro de la producción científica analizada, las publicaciones se concentran en revistas especializadas en educación y disciplinas afines, con diferentes niveles de posicionamiento editorial. Algunas de estas revistas, como *European Journal of Psychology of Education*, se encuentran clasificadas en cuartil Q1 en las categorías de educación y psicología del desarrollo. Otras, como *Frontiers in Education*, cuentan con cuartiles Q2 en Educación, reflejando una presencia consolidada en el segundo nivel de impacto dentro de la literatura educativa. De igual manera, revistas como *Journal of Education for Teaching* registran factores de impacto competitivos dentro de su categoría en Web of Science.

Por otra parte, varias de las revistas incluidas son publicaciones especializadas en contextos iberoamericanos, muchas de ellas indexadas en plataformas relevantes para las ciencias de la educación (como Latindex, Dialnet o RedALyC). Aunque dichas revistas no siempre cuentan con cuartiles en bases de datos internacionales como Scopus o WoS, su inclusión en índices regionales indica que constituyen canales válidos y pertinentes de circulación científica en el ámbito educativo, especialmente para la difusión de investigaciones con enfoque contextual o regional.

Objetivos de investigación

Aunado a lo anterior se realizó un análisis comparativo de los objetivos de las investigaciones revisadas con el propósito de identificar las principales líneas temáticas que configuran el campo de estudio sobre la formación docente y las comunidades de aprendizaje. Los estudios analizados abordan una diversidad de objetivos orientados a comprender las condiciones, procesos y resultados asociados al desarrollo profesional del profesorado.

A partir de este análisis, los objetivos de investigación se agruparon en cinco líneas temáticas según su enfoque temático: políticas, modelos y tendencias de la formación docente; evaluación, impacto y percepciones sobre la formación docente; diseño, implementación e innovación en programas de formación docente; Competencias docentes y necesidades de desarrollo profesional y Comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración y redes docentes, las cuales se presentan a continuación (Tabla 2).

Tabla 2. *Líneas temáticas*

Línea temática	Autores	Descripción
Políticas, modelos y tendencias de la formación docente	Derossi et al. (2024); Gonçalves et al. (2024); Jaime (2024); Imbernón (2024); Imbernón (2020); Lagar et al. (2022); León et al. (2022); Aguirre-Canales et al. (2021); Bwetenga et al. (2020); Dussel (2020); Merino et al. (2025)	Estos estudios buscan comprender cómo se conceptualiza, organiza y evoluciona la formación docente a nivel institucional y sistémico. Incluyen análisis de políticas educativas, tendencias internacionales, modelos de desarrollo profesional y debates teóricos

		sobre la formación continua del profesorado.
Evaluación, impacto y percepciones sobre la formación docente	Viguera et al. (2025); Reyes-Bravo et al. (2025); Benítez-Notario et al. (2025); Cevallos et al. (2025); Bittencourt et al. (2024); Gómez et al. (2020); Wang et al. (2023); Smith (2025)	Estudios que examinan cómo los docentes perciben los procesos formativos y el impacto que tienen estos en su desarrollo profesional, autoeficacia, prácticas pedagógicas o cultura profesional. Generalmente utilizan encuestas, entrevistas o estudios de caso para analizar la experiencia docente.
Diseño, implementación e innovación en programas de formación docente	Amaya-Fernández et al. (2024); Cela (2024); Almonacid (2023); Martínez-Pulgarín (2022); Patphol (2022); Figueroa-Céspedes et al. (2025); Layton et al. (2023); Castro (2025)	Estudios que proponen intervenciones formativas concretas (programas, metodologías o estrategias de capacitación). Se enfocan en innovaciones pedagógicas, formación STEM, inclusión educativa, estrategias institucionales o planes de formación orientados a mejorar las competencias docentes.
4. Competencias docentes y necesidades de desarrollo profesional	Quiñónez et al. (2024); Mata et al. (2023); Ferreira (2022); Massuga et al. (2021); Trujillo-Juárez et al. (2025); Cano et al. (2023); Carpenter et al. (2025)	Esta categoría reúne estudios que buscan identificar las competencias necesarias para el ejercicio docente, diagnosticar necesidades de formación y analizar el desarrollo de habilidades específicas (competencia digital, tutoría, inclusión, enseñanza en línea, etc.).
5. Comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración y redes docentes	Segev et al. (2025); Hendrickx et al. (2025); González-Fernández et al. (2025); Tafur et al. (2025); Lomos et al. (2025); Peña-Ruz et al. (2024); Olmo-Extremera et al. (2023); Flores-Fahara et al. (2021); Imbernón et al. (2020); Ormeño et al. (2024); Peralvo et al. (2024); Meneses-Runza et al. (2023)	Esta línea temática estudia cómo el aprendizaje profesional se construye colectivamente mediante comunidades de práctica, redes docentes o liderazgo colaborativo. Se analiza su impacto en el desarrollo profesional, la innovación pedagógica y la mejora institucional.

Fuente: Elaboración propia

La literatura revisada aborda el fenómeno desde múltiples perspectivas complementarias. Por un lado, algunos estudios se orientan al análisis de políticas, modelos y tendencias de la formación docente, lo que contribuye a comprender los marcos conceptuales e institucionales que sustentan el desarrollo profesional docente. Por otro lado, diversas investigaciones se centran en evaluar el impacto y las percepciones del profesorado respecto a los procesos formativos, lo cual permite analizar cómo estos influyen en las prácticas pedagógicas y en la construcción de la identidad profesional.

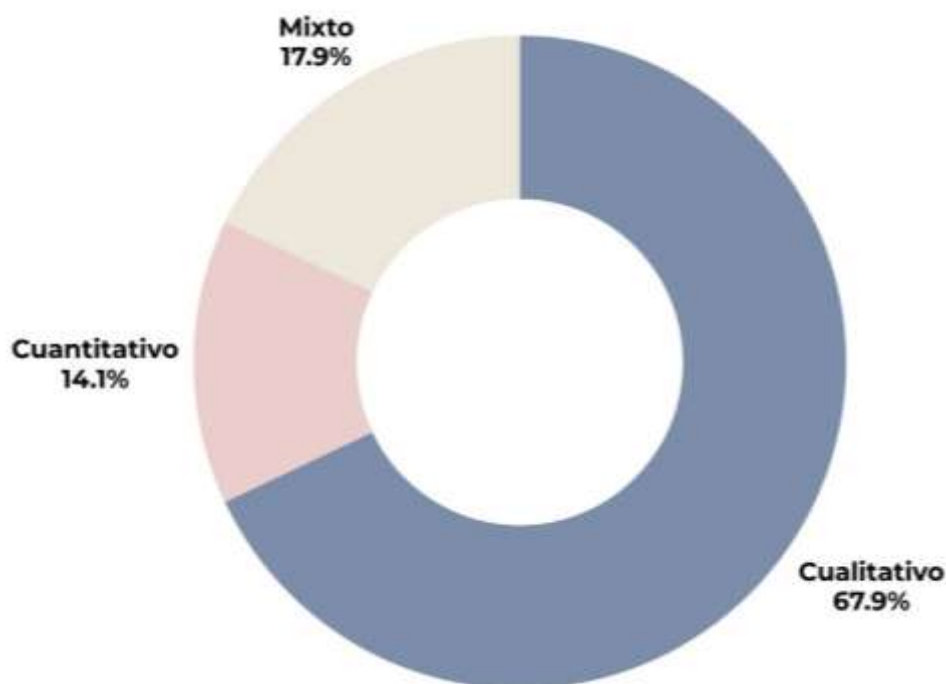
De manera complementaria, una parte importante de los trabajos se enfoca en el diseño e implementación de programas formativos, destacando propuestas innovadoras orientadas al fortalecimiento de competencias profesionales. Mientras que, otros estudios profundizan en la identificación de competencias y necesidades de desarrollo profesional, lo que refleja el interés por alinear los procesos formativos con las demandas actuales del contexto educativo.

Un aspecto significativo derivado de este análisis es la creciente atención hacia el papel de las comunidades profesionales de aprendizaje, la colaboración docente y las redes educativas, las cuales se configuran como espacios clave para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas educativas.

Abordaje metodológico

El análisis del enfoque metodológico de los estudios revisados muestra una predominancia de investigaciones de carácter cualitativo (Ver figura 10). De los 78 estudios analizados, 53 emplean metodologías cualitativas, lo que representa aproximadamente el 67.9 % del total. En menor proporción se identificaron investigaciones con enfoque mixto (14 estudios, 17.9 %) y cuantitativo (11 estudios, 14.1 %). Esta tendencia puede indicar que el estudio de la formación docente y de las comunidades de aprendizaje suele abordarse desde perspectivas interpretativas que buscan comprender las experiencias y percepciones de los principales actores involucrados.

Figura 10. *Abordaje metodológico*



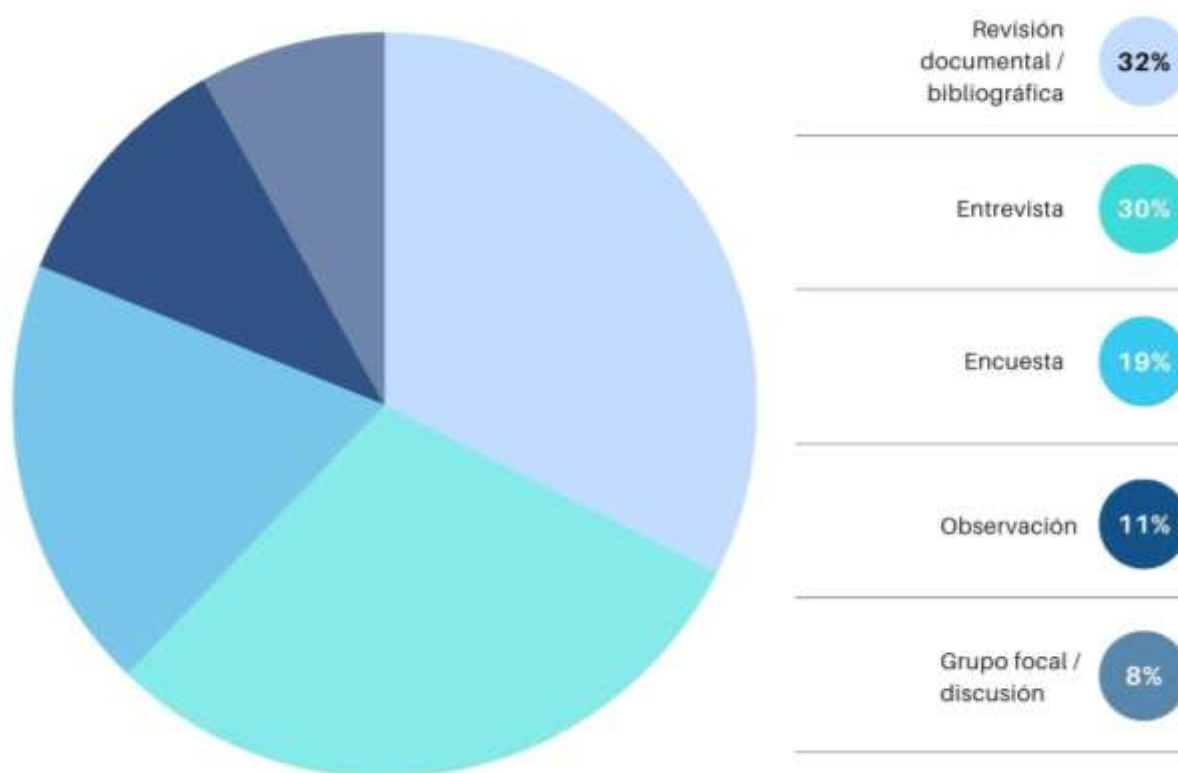
Fuente: Elaboración propia.

La predominancia de estudios cualitativos identificada en la literatura respalda la pertinencia de adoptar un enfoque metodológico de esta naturaleza en la presente investigación. Ya que de acuerdo con Vasilachis (2006) los estudios cualitativos permiten comprender en profundidad las experiencias, significados en la vida de los sujetos, lo cual resulta especialmente relevante para analizar procesos complejos como la formación docente y la participación en comunidades de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos utilizados en los estudios revisados

Bajo esta misma línea, los estudios seleccionados para este estado del conocimiento han empleado diversas técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos (*Figura 11*). Se observa una amplia diversidad metodológica; sin embargo, predominan las técnicas cualitativas orientadas a comprender experiencias, percepciones y dinámicas de los procesos formativos.

Figura 11. *Técnicas para la recolección de datos*



Fuente: Elaboración propia.

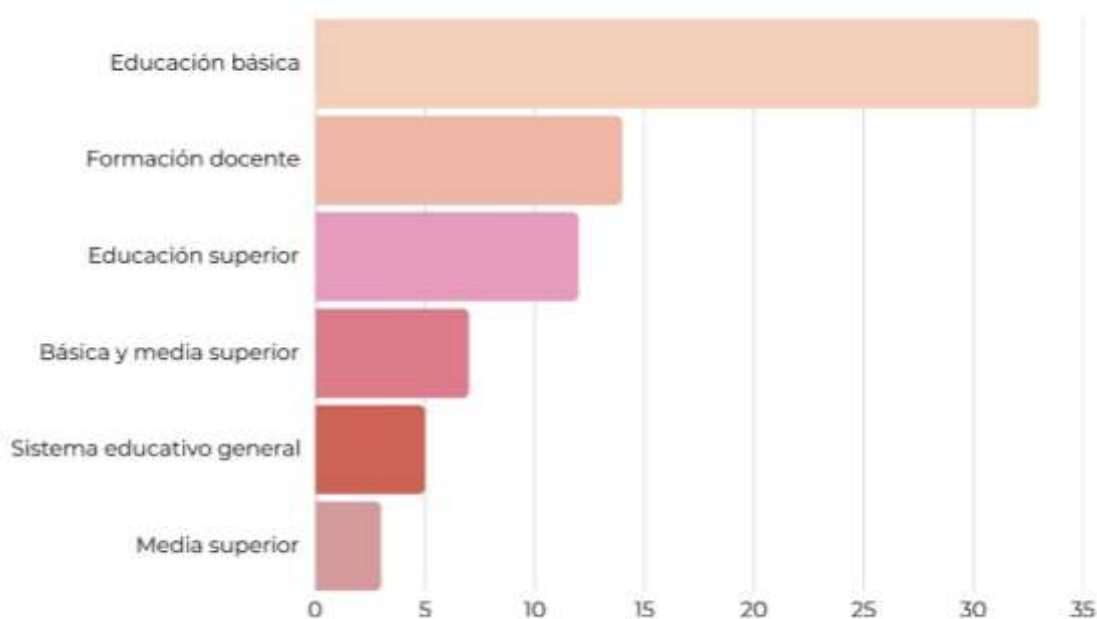
Entre las técnicas más utilizadas se encuentran: entrevistas (especialmente semiestructuradas y en profundidad); encuestas; observación (participante o naturalista); grupos focales/grupos de discusión y revisión de literatura/bibliográfica. La entrevista semiestructurada es una de las técnicas más recurrentes, pues permite explorar de manera flexible las percepciones y experiencias de los docentes en relación con los procesos de formación profesional. Asimismo, la revisión documental y bibliográfica aparece con alta frecuencia, especialmente en estudios de carácter teórico o revisiones sistemáticas.

Los instrumentos utilizados para aplicar estas técnicas incluyen principalmente cuestionarios (estructurados o con preguntas abiertas y cerradas), escalas tipo Likert, bitácoras y diarios reflexivos. Mientras que, para el procesamiento de la información, los estudios emplean diferentes estrategias analíticas, entre las que destacan análisis documental, análisis de contenido, análisis temático y minería de datos.

Nivel educativo abordado en los estudios revisados

El análisis del nivel educativo en el que se desarrollaron las investigaciones revisadas permite identificar una diversidad de contextos formativos; sin embargo, se observan ciertas tendencias predominantes (Ver Figura 12). En primer lugar, se destaca una mayor concentración de estudios en el nivel de *educación básica*, que incluye *educación infantil, preescolar, primaria y secundaria*. Este predominio sugiere que gran parte de la investigación sobre formación y desarrollo profesional docente se orienta hacia los niveles educativos donde se desarrollan los procesos educativos iniciales del alumnado y donde el profesorado enfrenta retos pedagógicos significativos relacionados con la enseñanza, la inclusión y la innovación educativa.

Figura 12. Nivel Educativo



Fuente: Elaboración propia.

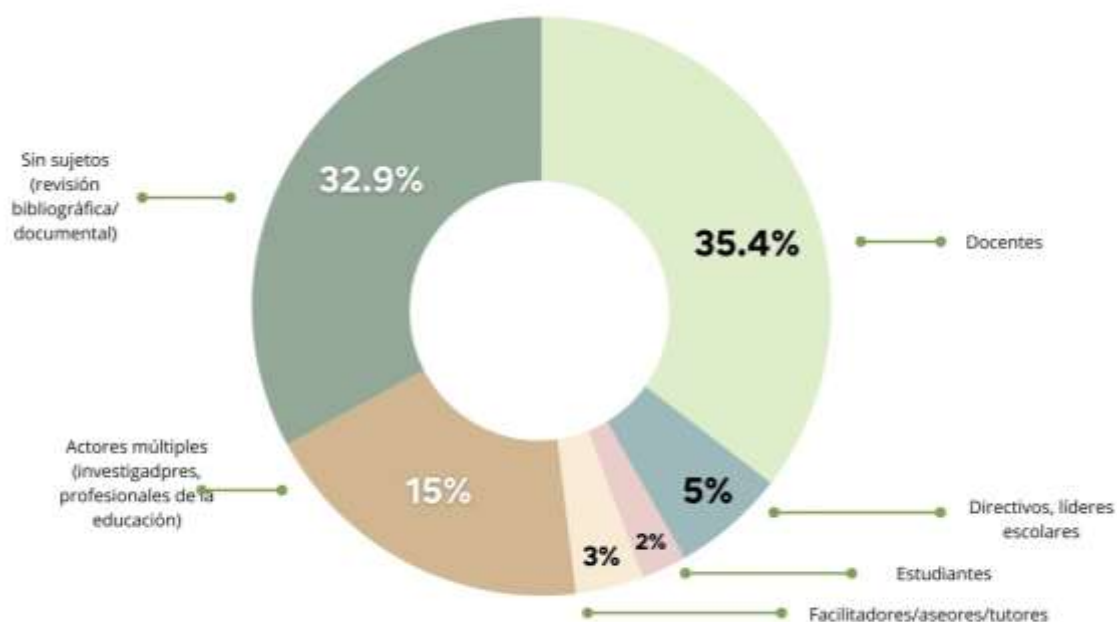
En segundo lugar, se identifica un grupo importante de investigaciones centradas en la formación docente, tanto inicial como continua. Estos estudios analizan procesos de preparación, actualización y desarrollo profesional del profesorado, así como estrategias de formación, comunidades de aprendizaje y programas de capacitación orientados a fortalecer las competencias docentes.

Asimismo, se registran investigaciones realizadas en el ámbito de la educación superior, particularmente en contextos universitarios y de posgrado. Sin embargo, su presencia es menor en comparación con los estudios enfocados en educación básica y formación docente. También se identifican algunos trabajos que abordan más de un nivel educativo, por ejemplo, investigaciones que incluyen simultáneamente educación básica y media superior o análisis del sistema educativo en su conjunto.

Sujetos participantes en los estudios revisados

Se observa que el profesorado constituye el grupo de participantes más frecuente, lo cual resulta coherente con el objeto de estudio predominante en la literatura analizada, centrado en los procesos de formación, actualización y desarrollo profesional docente. En el 35.4% de los estudios, los docentes participan como sujetos principales, ya sea de manera individual o en conjunto con otros actores educativos (Ver Figura 13).

Figura 13. *Sujetos participantes*



Asimismo, 5% de las investigaciones incorporan la participación de directivos escolares, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y facilitadores, lo que permite ampliar la comprensión de los procesos formativos desde una

perspectiva institucional y de liderazgo educativo. En menor medida, también se identifican estudios que incluyen estudiantes (2%), formadores de docentes (3%), investigadores y otros profesionales del ámbito educativo, particularmente en investigaciones relacionadas con programas de formación inicial o procesos de acompañamiento pedagógico (15%).

Por otra parte, se identificó un número considerable de estudios en los que no se reportan sujetos participantes, debido a que corresponden a investigaciones de carácter documental, teórico o revisiones sistemáticas de la literatura (32.9%). En estos casos, el análisis se centra en la revisión y sistematización de documentos, artículos científicos o marcos conceptuales, por lo que no implica la participación directa de actores educativos.

2.4. Ejes de análisis

La revisión y el análisis de las investigaciones revisadas, permitió identificar cuatro ejes de análisis, con relación a la a) formación continua y desarrollo profesional docente; b) aprendizaje colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje; c) liderazgo educativo y cultura organizacional escolar y d) la integración de tecnologías y entornos digitales en la formación docente, como se describe a continuación.

a) Formación y desarrollo profesional docente

Una de las líneas predominantes en la literatura revisada se centra en la formación como eje del desarrollo profesional docente. Las investigaciones como las de Díaz et al. (2025); Quiñónez et al. (2024) e Imbernón (2024) coinciden en que la actualización permanente del profesorado constituye un elemento clave para mejorar la calidad educativa y responder a los cambios sociales que caracterizan a los sistemas educativos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso permanente a lo largo de la vida profesional, orientado al fortalecimiento de competencias pedagógicas, tecnológicas y reflexivas, así como a la promoción de procesos de innovación educativa y mejora de la práctica docente.

Mientras que, la formación inicial constituye un componente fundamental para comprender las trayectorias profesionales docentes. Los estudios revisados analizan aspectos como la institución donde se recibió la formación, la duración de los programas y la articulación entre los componentes teóricos y prácticos (elementos que permiten evaluar la pertinencia y calidad de la preparación inicial de los docentes que participan en las investigaciones).

No obstante, algunos trabajos como los de Ceballos-Vacas et al. (2025) y Mena et al. (2024) advierten deficiencias en esta etapa formativa. Ya que sus estudios realizados en el contexto iberoamericano (España y Ecuador, respectivamente) evidencian que la formación inicial presenta limitaciones para preparar a los docentes frente a desafíos contemporáneos como la *inclusión educativa*, *la relación escuela-familia* o *la integración de tecnologías en el aula*.

Por su parte, la formación continua aparece en la literatura como un componente central para la actualización profesional del profesorado. Los estudios analizados describen diversos objetivos y enfoques de los programas formativos, y su alineación con políticas educativas nacionales e internacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente. En este sentido, Quiñónez et al. (2024) y Derossi et al., (2024) analizan los elementos teóricos y prácticos incluidos en las acciones formativas y su pertinencia frente a los desafíos actuales de la educación. Los resultados empíricos muestran que los programas de formación continua pueden generar impactos positivos en los niveles del desarrollo profesional docente.

Por ejemplo, el estudio de Viguera et al. (2025) reporta una alta valoración de los cursos de formación por parte del profesorado, al igual que avances significativos en la concepción del rol docente y mejoras en indicadores de rendimiento académico. De manera similar, Reyes-Bravo et al. (2025) identifican que el uso del modelo de *Estudio de Clases* (EC)² contribuye al fortalecimiento de la

² El Estudio de Clases (EC) es una metodología de desarrollo profesional docente de carácter colaborativo en la que un grupo de profesores planifica, observa, analiza y mejora de manera conjunta una lección con el propósito de comprender mejor el aprendizaje de los estudiantes y perfeccionar la enseñanza (Kanellopoulou & Darra, 2019).

autoeficacia profesional y las expectativas docentes hacia los estudiantes, además de promover la colaboración entre pares y la reflexión sobre la práctica.

De igual forma, Cevallos et al. (2025) y Quiñónez et al. (2024) subrayan que la formación continua contribuye a mejorar la calidad educativa mediante el fortalecimiento de competencias profesionales y el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras. Sin embargo, identifican desafíos importantes como la fragmentación de los procesos formativos, la escasa articulación entre las actividades de capacitación, las necesidades reales de las escuelas y la persistencia de modelos tradicionales de formación centrados en la transmisión de contenidos (Ibarra, 2025; Gonçalves et al., 2024).

Otro aspecto relevante identificado en la literatura revisada se relaciona con la alineación de la formación docente con los desafíos concretos de la práctica educativa. Por ejemplo, la investigación de Mata et al. (2023) señala que, en muchos casos, los programas formativos no responden plenamente a las problemáticas que enfrentan los docentes en el aula, ya que identifican una brecha entre las competencias profesionales requeridas y la formación recibida por el profesorado, especialmente en áreas como la investigación educativa y la integración didáctica de tecnologías.

b) Aprendizaje colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje

Un segundo eje de análisis se relaciona con el desarrollo profesional docente basado en el aprendizaje colaborativo, particularmente a través de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), redes docentes y otras formas de organización colectiva del trabajo pedagógico. Wang et al. (2023); Layton et al., (2023) y Peña-Ruiz (2023) señalan que estos espacios favorecen el intercambio de experiencias y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Desde esta perspectiva, según los autores, el desarrollo profesional deja de concebirse como un proceso individual centrado en la capacitación externa y se reconfigura como un proceso social que se construye a través de la interacción entre docentes.

Al respecto, Segev et al. (2025); Hendrickx et al. (2025) y Figueroa-Céspedes et al. (2025) evidencian que la participación en comunidades profesionales de

aprendizaje fortalece procesos de reflexión sobre la práctica. Dichas comunidades constituyen espacios donde los docentes comparten experiencias, analizan problemas de enseñanza y desarrollan una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes. Afirmando que la colaboración profesional permite construir un sentido de pertenencia a una comunidad profesional.

Las investigaciones revisadas muestran que las prácticas colaborativas adoptan diversas formas organizativas dentro de las instituciones educativas. Entre ellas destacan dispositivos como el Estudio de Clases, los ateneos pedagógicos, las redes docentes, las reuniones colegiadas, las comunidades de práctica y los consejos técnicos escolares, los cuales promueven el análisis colectivo de la enseñanza y la generación de conocimiento pedagógico situado.

Los efectos positivos más relevantes que reportan las investigaciones centradas en comunidades profesionales de aprendizaje son: el fortalecimiento del conocimiento disciplinar, la mejora de las prácticas pedagógicas, el desarrollo de metodologías de enseñanza más efectivas y la construcción de culturas escolares basadas en la colaboración.

Mientras que algunos desafíos para la implementación efectiva de estas comunidades son: el tiempo institucional para el trabajo colaborativo, la persistencia de culturas escolares que privilegian el trabajo individual, la ausencia de estructuras organizativas que apoyen el aprendizaje colectivo y la escasa articulación entre las políticas de formación docente y las dinámicas reales de las escuelas. Pues las experiencias de colaboración se limitan a encuentros esporádicos sin continuidad institucional dificultando su consolidación como verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.

c) Liderazgo educativo y cultura organizacional escolar

Otra de las líneas identificadas es el liderazgo escolar en la consolidación de comunidades de aprendizaje y procesos formativos colaborativos. Autores como Peña-Ruz et al. (2024); Tafur et al. (2025) y Ballangrud et al. (2022), señalan que el liderazgo pedagógico y distribuido constituye un factor clave para promover culturas institucionales orientadas al aprendizaje colectivo. En este sentido, la

literatura indica que el desarrollo profesional docente requiere de condiciones organizacionales y estructuras de colaboración dentro de las escuelas.

Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo implica analizar el papel que desempeñan los directores, supervisores o ATP's dentro de los procesos formativos, considerando aspectos como su estilo de liderazgo, las habilidades de gestión, las prácticas de acompañamiento pedagógico, su impacto en el desempeño docente y en la cultura escolar.

Al respecto, Derossi et al. (2024); Imbernón (2024) y Vezub (2024) destacan que el liderazgo escolar y la cultura organizacional influyen significativamente en la efectividad de los procesos de formación. Al igual que Cordero-Arroyo et al. (2025) quienes evidencian que dispositivos institucionales como el Consejo Técnico Escolar pueden constituir espacios relevantes para la actualización profesional y la reflexión colectiva, siempre que existan condiciones adecuadas de preparación docente y acompañamiento institucional.

d) Integración de tecnologías y entornos digitales en la formación docente

Una línea emergente se relaciona con la integración de tecnologías digitales y entornos virtuales en los procesos de formación docente, fenómeno que adquirió especial relevancia a partir de la pandemia por COVID-19. La emergencia sanitaria obligó a los sistemas educativos de todo el mundo a migrar rápidamente hacia modalidades de enseñanza remota y virtual, lo que aceleró la incorporación de tecnologías digitales en la práctica educativa y evidenció la necesidad de fortalecer las competencias digitales del profesorado.

Bittencourt et al. (2024); Martínez-Pulgarín (2022) y Trujillo-Juárez et al. (2025) señalan que el desarrollo de competencias digitales se ha convertido en una necesidad prioritaria para los docentes, especialmente a partir de los cambios generados por la emergencia sanitaria, pues a raíz de ello, se impulsó el uso de plataformas digitales, aulas virtuales y herramientas de comunicación en línea como estrategias para garantizar la continuidad educativa. Situación que invitó a los docentes a desarrollar nuevas habilidades relacionadas con el diseño de actividades en entornos virtuales.

En el escenario pospandémico, las investigaciones de Segev et al. (2025) y Carpenter et al. (2025) muestran que muchas de estas prácticas digitales no desaparecieron, sino que se integraron de manera permanente en los modelos educativos, dando lugar a modalidades híbridas que combinan la enseñanza presencial con el uso de recursos digitales. Este proceso ha contribuido a la consolidación de nuevas formas de interacción pedagógica.

2.5. Vacíos identificados en la literatura

A pesar de los avances identificados en la investigación sobre formación docente, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje, el análisis de la literatura también permite reconocer diversos vacíos y desafíos que persisten en el campo de estudio. En primer lugar, Aliaga et al. (2022) y Benítez-Notario et al. (2025) reconocen la importancia de la colaboración docente para el fortalecimiento del desarrollo profesional, sin embargo, aún prevalecen dinámicas de trabajo individual que limitan la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje y el desarrollo de culturas escolares colaborativas.

En segundo lugar, se observa que los programas de formación docente continúan implementándose mediante modalidades fragmentadas o descontextualizadas, las cuales según Ibarra (2025) y Vezub (2024) no siempre se vinculan de manera directa con los problemas reales que enfrentan los docentes en su práctica educativa cotidiana. Esta situación evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos de formación más situados y articulados con las dinámicas propias de los contextos escolares.

A partir de los aportes de Hendrickx et al. (2025), se identifica un vacío relevante en la literatura relacionado con el análisis del papel del facilitador dentro de estas comunidades. Si bien dichos autores como Massuga, Soares y Doliveira (2021) reconocen la importancia de esta figura para promover discusiones a un nivel meta sobre la construcción de conocimiento (haciendo explícitos los procesos de reflexión y desafiando a los docentes a profundizar y construir colectivamente a partir de las ideas de los demás), este aspecto quedó fuera del alcance de su estudio.

En consecuencia, persiste una escasez de investigaciones que analicen cómo las intervenciones del facilitador se articulan con los patrones de interacción

docente y con los procesos de aprendizaje profesional que se desarrollan dentro de estas comunidades. En este sentido, la presente investigación busca contribuir a la reducción de este vacío al integrar explícitamente la perspectiva del facilitador y analizar su papel como mediador en los procesos formativos.

Adicionalmente, Cano et al. (2023) y Quintero et al. (2018) advierten una escasa oferta de programas de formación continua orientados a temáticas como la educación para la sustentabilidad y la atención a contextos rurales. Esta situación se ve agravada por factores geográficos y logísticos, ya que muchos programas de formación se desarrollan en las capitales de los estados, lo que dificulta el acceso para docentes que laboran en zonas alejadas y limita su participación en estas oportunidades formativas.

No obstante, a pesar de estos desafíos, diversos estudios coinciden en destacar el potencial de las comunidades de aprendizaje para fortalecer el desarrollo profesional docente. Por ejemplo, Flores-Fahara et al. (2021) evidencian que los actores educativos valoran positivamente las oportunidades de colaboración, lo que sugiere que el trabajo colegiado y las redes de apoyo entre docentes contribuyen significativamente a la mejora de la práctica educativa y al fortalecimiento de la calidad educativa.

De manera complementaria, Miyagui (2024) subraya la importancia del liderazgo y la gestión escolar en el éxito o fracaso de estas comunidades, señalando que el desarrollo de habilidades de liderazgo por parte de los docentes y directivos resulta fundamental para promover dinámicas de colaboración sostenidas en las instituciones educativas.

Este análisis ha permitido reconocer que la formación docente continua, el desarrollo profesional y las comunidades de aprendizaje constituyen ejes centrales en la investigación educativa contemporánea. En particular, los hallazgos evidencian la importancia de profundizar en estudios que analicen de manera situada los procesos de interacción, liderazgo pedagógico y construcción colectiva de conocimiento dentro de las comunidades profesionales de aprendizaje, especialmente en contextos educativos latinoamericanos.

En este marco, dos aspectos adquieren especial relevancia y se constituyen como criterios estructurantes para el análisis: por un lado, la interacción dinámica entre la formación docente continua y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje; y por otro, el efecto sinérgico que esta relación puede generar en el fortalecimiento del desarrollo profesional docente de manera integral.

Capítulo 3. Marco Teórico: Fundamentos constructivistas y socioculturales del aprendizaje

Una vez delimitada la situación problemática, el objetivo de este apartado es presentar los referentes teóricos que respaldan esta investigación, con la finalidad de definir marcos epistemológicos y teóricos que direccionen el análisis, y la reflexión crítica sobre los supuestos que fundamentan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

La estructura del presente capítulo se sustenta a partir de dos pilares teóricos esenciales: el constructivismo y la teoría sociocultural del aprendizaje, propuesta por Vygotsky (1996). Ambas visiones conciben al conocimiento como una construcción activa, que no se transmite de forma unidireccional, sino como un proceso situado y mediado socialmente. Desde este sentido, el aprendizaje se concibe como una construcción contextualizada y dialógica, en el que los sujetos elaboran significados de manera activa, dada su interacción con otros y con su entorno sociocultural.

3.1. Fundamentos teóricos del constructivismo

A pesar del creciente interés en la institucionalización de los procesos de formación docente, aún existe controversia respecto a lo que constituye realmente este proceso, y cómo es que debe llevarse a cabo. La formación docente va más allá de la capacitación y el trabajo, lo cual implica el desarrollo de potencialidades que pondrán a disposición de otras personas dentro de una relación social cotidiana.

Este planteamiento lleva a reconocer que la formación docente no se puede separar de su identidad personal, ni de sus interacciones sociales, por tanto, su estudio debe considerar el contexto y la persona en sí misma (Díaz-Barriga, 2002). Razón por la cual se opta por el uso de la teoría constructivista para estudiar el fenómeno de la formación docente.

A través de los años, la formación docente se ha visto influenciada por diversos paradigmas psicológicos y pedagógico, como el funcionalista, centrados en el análisis de las tareas del “buen docente”, es decir, la capacitación en cuanto al

desarrollo de habilidades técnicas que pretendían modernizar más que transformar la enseñanza (Ferry, 1991).

Posteriormente en la década de los sesentas se incorpora un modelo orientado al conductismo, enfocado según Díaz-Barriga (1990) en la administración de información y control del aula, dejando a un lado el desarrollo profesional del docente, desde la perspectiva de Imbernón (1994) la formación se centraba en competencias y en la transmisión de conocimiento que se consideraba de carácter científico.

Más adelante con el surgimiento de la psicología cognitiva y el constructivismo se le prestó mayor atención a como los docentes aplicaban estrategias y habilidades de pensamiento para la toma de decisiones, lo cual resalta la capacidad del profesor para sistematizar, procesar y comunicar información. Esto condujo a un nuevo enfoque, en donde el constructivismo integra diversas perspectivas respecto a la formación del conocimiento, desde la psicología genética hasta los enfoques socioculturales como la teoría vigotskiana.

Al respecto, algunos teóricos como Piaget (1969), Ausubel (1963) y Vygotsky (1978) plantean el entorno influye y determina el aprendizaje, del mismo modo, mencionan que el constructivismo promueve la exploración libre del sujeto dentro de una estructura dada, misma que puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel más complejo.

Según Piaget (1969), el desarrollo intelectual está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual y biológico. A partir de esta premisa, la educación tiene como propósito acompañar y promover el desarrollo integral del sujeto, en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social, reconociendo que, este desarrollo es producto de los procesos evolutivos naturales. Así, la acción educativa, debe fomentar las construcciones personales, que permiten el progreso individual.

De este modo, se plantean dos mecanismos básicos mediante los cuales el conocimiento es interiorizado por la persona que aprende, sugiere que, a partir de los procesos de acomodación y asimilación, los sujetos generan nuevos aprendizajes a partir de las experiencias.

La asimilación se produce cuando el individuo incorpora experiencias que se alinean con esquemas mentales previos, mientras que el proceso de acomodación conlleva la transformación de dichos esquemas mentales en función de las exigencias del entorno, este proceso permite que el sujeto se ajuste a las condiciones externas. Lejos de tratarse de una actividad solitaria, ambos procesos no suponen un aprendizaje aislado, sino que se ven enriquecidos por contextos que favorecen la participación e interacción social.

Con su teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo, Ausubel (1963) realizó una destacada contribución al constructivismo, en donde explica que el individuo, construye su conocimiento de manera discursiva o a través de actividades dirigidas en las cuales sus ideas previas se confrontan con información nueva proporcionada por el entorno, situación que permite construir nuevos significados.

Para Lamata y Domínguez (2003) el proceso de aprendizaje se configura mediante la interacción de tres aspectos clave: lógicos, cognitivos y afectivos. El primero, se refiere al contenido a aprender, el cual se sugiere que sea significativo, es decir, debe estar vinculado con la estructura cognitiva del individuo; por su parte el aspecto cognitivo, se enfoca en desarrollo de habilidades para procesar información y pensar críticamente, mientras que el aspecto afectivo, aborda las condiciones emocionales de los involucrados durante el proceso de educativo, en este caso formativo.

De acuerdo con estos planteamientos, se puede entender el aprendizaje como un proceso que implica el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas que maduran en diferentes etapas, en donde la interacción social tiene un impacto en la adaptación del entorno, por lo que se espera que la información que el sujeto reciba sea significativa para asegurar su aprendizaje (Ortiz, 2015).

La relación entre los conocimientos previos y los nuevos, constituye un factor crucial, debido a que el aprendizaje implica una (re)construcción de saberes culturales. Por ello, resulta fundamental considerar los saberes propios, locales, socioculturales, junto con las experiencias personales vividas.

Con el propósito de que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos, Coll (2008) sugiere considerar tres aspectos fundamentales. En

primer lugar, los contenidos, es decir el conjunto de temas que el aprendiz debe conocer para desarrollar los procesos educativos. El aprendizaje de estos contenidos se construye a partir de los conocimientos previos, por lo que la participación activa del estudiante y la práctica constante se vuelven elementos esenciales para favorecer un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, se encuentran las habilidades, concebidas como estrategias fundamentales que permiten el desarrollo de la estructura cognitiva del aprendiz, al tiempo que fortalecen su autonomía y su capacidad para gestionar de manera independiente su propio proceso de aprendizaje. En tercer lugar, los valores y las actitudes constituyen elementos clave que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que favorecen una formación integral del aprendiz al promover principios y disposiciones que guían su manera de aprender, convivir y actuar en distintos contextos.

Asimismo, Chen (2023) señala la relevancia de contar con una perspectiva situada que vaya más allá del enfoque cognitivo individual, al considerar que el aprendizaje tiene lugar dentro de contextos socioculturales. De esta forma, se refuerza la necesidad de superar el aislamiento profesional mediante espacios de colaboración e intercambio entre pares, lo cual favorece el flujo compartido de conocimiento.

El aprendizaje docente se produce en distintos escenarios relacionados con la práctica educativa, lo que demanda un análisis minucioso de la interacción entre el docente en formación y los diversos contextos en los que se desempeña. De acuerdo con Borko (2004) esta comprensión va mucho más allá de los esquemas tradicionales del desarrollo profesional docente, tales como cursos, talleres, o diplomados, e implica privilegiar la experiencia y la reflexión constante, vinculadas al entorno en donde se sitúa la construcción de conocimiento.

3.2. La teoría sociocultural del aprendizaje

La presente investigación se sustenta perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Lev Semionovich Vigotsky (1885-1934), la cual permite comprender el desarrollo humano como un proceso mediado por la interacción del sujeto con el contexto sociocultural. Esta teoría argumenta que las funciones

psíquicas superiores del ser humano, tales como la atención, la memoria, el pensamiento lógico y la resolución de problemas, se desarrollan mediante la apropiación de elementos culturales que poseen un carácter sociohistórico (Matos, 1995). Así el aprendizaje y el desarrollo se encuentran condicionados por la interacción constante entre el individuo y su entorno social, lo que influye en la conformación de la estructura de la mente humana.

La teoría vigotskiana articula dimensiones psicológicas, sociales y culturales bajo el entendido de que la actividad mental y la conciencia, no pueden analizarse de forma aislada, sin considerar las condiciones de vida del sujeto. Vigotsky (1978), sostiene que la conciencia constituye una representación subjetiva de la realidad objetiva; lo que implica que el entorno social y cultural, inciden en el desarrollo cognitivo. Este planteamiento cobra especial relevancia en el ámbito académico, ya que enfatiza el papel del contexto sociohistórico en los procesos de aprendizaje y formación.

Uno de los elementos centrales de la teoría es el papel del lenguaje como herramienta mediadora del pensamiento. De acuerdo con Vigotsky (1978), a través del lenguaje las personas se relacionan, organizan e interpretan sus propios procesos mentales, facilitando la apropiación de conocimientos y referentes culturales. En consecuencia, el desarrollo cognitivo se configura dentro de la interacción sociocultural, donde el lenguaje actúa como un instrumento de autorregulación y construcción de significado.

Desde la perspectiva de Vigotsky (1977) el aprendizaje se produce gracias a procesos de enculturación los sujetos se apropian de herramientas simbólicas y prácticas culturales que forman parte de su entorno social. En este sentido los espacios educativos pueden concebirse como escenarios de interacción cultural en los que se favorece la interiorización de conocimientos y prácticas sociales, que promueven transformaciones cognitivas y psicológicas.

Otro concepto fundamental en la teoría sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que una persona puede realizar por sí misma y lo que es capaz de lograr mediante el acompañamiento de alguien más experimentado (Matos, 1995). Este planteamiento resalta la importancia del acompañamiento y la mediación en los procesos de aprendizaje,

ya que el desarrollo cognitivo se potencia cuando el sujeto interactúa con otros que le brindan orientación y apoyo.

En el ámbito de la formación docente, el facilitador deja de ser un transmisor de saberes, y se transforma en un mediador que optimiza las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, utilizando recursos cognitivos, tales como el lenguaje y el apoyo social. El facilitador debe generar un entorno de aprendizaje que valore el conocimiento previo de los docentes, y las posibilidades de aprendizaje que pueden con la orientación pertinente. Esto supone una orientación didáctica que integra la dinámica social, la colaboración y el aprovechamiento del contexto cultural como dispositivo primordial para el proceso formativo.

Para Vigotsky (1977), el aprendizaje y el desarrollo cognitivo mantienen una relación dialéctica, donde el primero antecede al segundo, y la enseñanza se concibe como un apoyo que impulsa el desarrollo cognitivo del sujeto. Bajo estas circunstancias, el acompañamiento pedagógico, debe ser planificado con el fin de que el profesorado, valiéndose de la interacción con otros y de sus referentes culturales, pueda alcanzar nuevos niveles de aprehensión cognitiva.

Bajo esta lógica, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen una propuesta consistente para el desarrollo profesional docente. Guerra-Zamora y Figueroa-Céspedes (2024), señalan que este proceso al estar socialmente construido ejerce una influencia que supera el aprendizaje individual, pues la relación dinámica con otros genera un espacio donde cada participante intercambia formas de pensar y manifestar sus ideas.

Los procesos psicológicos superiores, que permiten a los seres humanos desarrollar el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el razonamiento abstracto, se originan en las interacciones sociales para después interiorizarse por medio de la resignificación individual, lo que estimula la incorporación del saber. Esta perspectiva resalta la importancia de la interacción social como promotor del desarrollo profesional.

Es así que el aprendizaje docente, como proceso psicológico superior, demanda la presencia de colegas que apoyen la resignificación del rol docente y apoyen sus prácticas pedagógicas, con el propósito de construir significados de manera colectiva y desarrollar un dialogo compartido. Para lograr esta reconstrucción se

requiere trascender el intercambio superficial para generar condiciones que promuevan una práctica reflexiva sobre el quehacer docente.

Otro de los enfoques importantes para comprender el aprendizaje entre docentes desde una perspectiva sociocultural, es la cognición distribuida, que plantea que los procesos cognitivos no se llevan a cabo únicamente en la mente de las personas, sino que se expanden a través de las interacciones sociales y la aplicación de dispositivos de mediación que los sujetos utilizan en entornos colaborativos. La cognición distribuida va más allá de la visión tradicional de lo cognitivo, al incluir los procesos internos de la persona, así como las dinámicas sociales, los entornos culturales y las herramientas que posibilitan el pensamiento y la acción.

3.3. Conceptos clave del enfoque sociocultural

Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo se comprenden como procesos relacionados a la interacción y mediación cultural. Uno de los aportes centrales de Vygotsky (1978) es el papel del *lenguaje* como herramienta mediadora en la construcción del conocimiento. Pues desde su perspectiva, el desarrollo humano no puede explicarse únicamente a partir de procesos biológicos individuales, sino que se configura en interacción con el contexto sociocultural y mediante el uso de herramientas simbólicas, entre las cuales el lenguaje ocupa un lugar central.

En este sentido, el desarrollo del lenguaje atraviesa por ciertas fases. Inicialmente, se manifiesta en un plano social para interactuar con los demás; posteriormente, adquiere una forma egocéntrica, ya que se utiliza principalmente para el propio sujeto, más que para comunicarse con otros y después se interioriza, convirtiéndose en pensamiento verbal que orienta la acción y la regulación de la conducta (Vygotsky, 1978). En este proceso, el lenguaje evoluciona de ser un medio de comunicación a ser en una herramienta cognitiva que permite dirigir la actividad mental.

Razón por la que el significado de las palabras adquiere especial relevancia para comprender la relación entre pensamiento y lenguaje. Para Morales (1990) es un producto sociocultural que se construye históricamente y que permite a los

individuos apropiarse de los significados elaborados por la sociedad. Es decir, funciona como un medio a través del cual la cultura transmite significados, influyendo en la forma en que las personas interpretan la realidad y organizan su pensamiento.

Wertsch (1993) inspirado en las ideas de Vygotsky, señala que el significado permite comprender cómo el lenguaje regula los procesos cognitivos, ya que cada palabra implica un proceso de generalización conceptual. Esto significa que el significado va más allá de nombrar objetos, ya que permite construir conceptos y participar en procesos de pensamiento abstracto. Por ello, realiza una distinción puntual entre *significado* (contenido de una palabra fijo y socialmente construido) y *sentido* (valor o interpretación particular que una palabra adquiere en un contexto específico o para una persona).

Desde esta perspectiva, el lenguaje puede entenderse como una herramienta cultural que media los procesos de aprendizaje y que contribuye a la construcción de significados compartidos. En consecuencia, su papel resulta fundamental para generar condiciones que favorezcan la reflexión, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, elementos especialmente relevantes en contextos educativos basados en la colaboración y el aprendizaje conjunto.

De acuerdo con la teoría sociocultural, el aprendizaje es social; es decir, se aprende a través de la interacción con otros, mediante un intercambio significativo de ideas, conceptos y acciones. La idea original de Vygotsky en relación con la mediación humana planteaba que el aprendiz debía ser asistido por un adulto o persona más experimentada para realizar una tarea que no podría llevar a cabo por sí solo. Esta intervención ayudaría al aprendiz a avanzar hacia su zona de desarrollo próximo, definida por Vygotsky (1978) como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces.

En este sentido el facilitador ha sido el mediador entre el aprendiz (figura educativa que participa en proceso formativo) y el conocimiento a adquirir. El

facilitador es responsable de introducir al aprendiz en nuevos conceptos y acompañarlo en el recorrido de este nuevo conocimiento hasta que el aprendiz se apropie de él.

El otro enfoque de la interacción que explora la teoría sociocultural es entre pares. La relación entre iguales posibilita la construcción compartida de significados, la negociación de ideas y la co-construcción de conocimientos, favoreciendo que los sujetos transiten de su nivel de desarrollo actual hacia niveles más complejos. A diferencia de las interacciones verticales, la interacción entre pares genera condiciones de mayor simetría que promueven la participación, la expresión de puntos de vista y el pensamiento crítico. Así, en contextos de formación (como la formación docente), el trabajo colaborativo entre participantes se configura como un espacio privilegiado de mediación, donde el diálogo, la retroalimentación mutua y la reflexión conjunta permiten la transformación de las prácticas profesionales.

El facilitador como generador de zonas de desarrollo próximo

Dentro de las políticas educativas mexicanas en materia de formación docente, la figura responsable de acompañar los procesos formativos ha recibido diversas denominaciones en las últimas cinco Estrategias Nacionales de Formación Continua, tales como *tutor*, *asesor*, *instructor*, *facilitador* o *facilitador académico*. Estas variaciones han dado respuesta a matices administrativos y contextuales sin afectar su función esencial que es orientar el aprendizaje de docentes en formación.

La literatura sobre tutoría y acompañamiento formativo coincide con la idea de caracterizar a esta figura como mediador del aprendizaje y promotor de la autonomía profesional. Autores como Bezerra y Carvalho (2011) y Martins (2003) destacan que su labor trasciende la transmisión de contenidos, para situarse en la construcción dialógica del conocimiento, el estímulo del pensamiento crítico y la generación de condiciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica.

Al respecto Lee et al. (2017) le atribuyen funciones académicas, organizativas y de seguimiento pedagógico, que incluyen la orientación conceptual, la resolución

de dudas, la retroalimentación sistemática y el acompañamiento en la implementación de propuestas de mejora. De manera que el perfil del facilitador implica además de un dominio disciplinar y didáctico, el desarrollo de competencias comunicativas, motivacionales y de gestión.

En esta tesis se opta por emplear el término de *facilitador* pues se considera el más congruente con la perspectiva teórica que sustenta la presente investigación. A diferencia de “instructor”, que puede sugerir un modelo transmisivo, o “asesor”, que enfatiza una relación más puntual y técnica, la noción de facilitador según Massuga et al. (2021) refiere a quien crea condiciones para que los docentes desarrollen capacidades, problematicen su práctica y avancen hacia mayores niveles de autonomía profesional.

En este sentido el facilitador no sustituye la experiencia del docente ni impone soluciones predeterminadas; más bien, organiza, acompaña, orienta y dinamiza procesos reflexivos que permiten resignificar el saber pedagógico en distintos contextos y modalidades formativas. Para Marauri (2014) la figura del facilitador adquiere un papel significativo, al ser un profesional reflexivo encargado de monitorear e impulsar el proceso formativo, para asegurar que este funcione de manera óptima.

Es así como el acompañamiento formativo requiere de un conjunto articulado de saberes, disposiciones y habilidades que permitan regular procesos de aprendizaje complejos. Desde esta perspectiva, las competencias constituyen la capacidad de afrontar y gestionar tareas profesionales en contextos específicos (Dias, 2010). Investigaciones como las de Kopp et al. (2012) y Setlhako (2014) subrayan que la figura que acompaña procesos formativos debe desarrollar competencias que trasciendan la simple transmisión de contenidos.

Hrastinski et al., (2018) identifican tres núcleos competenciales relevantes: fomentar la discusión, promover la reflexión y brindar apoyo emocional. Desde la noción de zona de desarrollo próximo, dichas dimensiones adquieren un valor significativo, pues el facilitador genera condiciones afectivas y relacionales que posibilitan el tránsito hacia niveles superiores de comprensión. De igual modo, la capacidad de ofrecer retroalimentación pertinente, sostener una comunicación

efectiva y diseñar experiencias desafiantes se vincula con la función de andamiaje al graduar el apoyo conforme a las necesidades de sus participantes (Adnan, 2018; Metz y Bezuidenhout, 2018).

Aquellos facilitadores que generan ambientes formativos estimulantes, centrados en el aprendizaje, cuya característica principal es la interacción individualizada y una presencia profesional sólida, configuran un perfil competencial, que de acuerdo con Kara y Can (2019) activan procesos de desarrollo potencial. En este sentido, el facilitador como generador de zonas de desarrollo próximo actúa como mediador reflexivo al articular conocimiento disciplinar, sensibilidad pedagógica y acompañamiento socioemocional para potenciar las capacidades del profesorado en formación.

Campbell et al. (2019) evidencian que, en espacios grupales, el acompañamiento formativo implica fortalecer la confianza, la motivación y las habilidades para el trabajo colaborativo. Estas dimensiones son importantes para la activación de la zona de desarrollo próximo (ZDP), pues el desarrollo potencial depende de condiciones socioafectivas que posibilitan la participación activa y la disposición al desafío intelectual.

Una de las competencias primarias en el acompañamiento formativo es facilitar el proceso cognitivo del contenido, seguida de la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje, motivar la participación y construir ambientes cordiales. Este hallazgo resulta significativo desde la teoría sociocultural, ya que la generación de ZDP implica organizar intencionalmente situaciones que permitan al aprendiz avanzar con apoyo graduado (Vygotsky, 1978). En este sentido, el facilitador actúa como diseñador de escenarios de aprendizaje, regulador de la interacción y gestor del progreso individual y colectivo, articulando dimensiones instruccionales, evaluativas y relacionales.

Una de las dimensiones que permiten comprender que la ZDP constituye un proceso integral en el que intervienen factores afectivos, valorativos y contextuales es la ética y moral, especialmente cuando el facilitador reconoce las particularidades de cada participante, equilibra la evaluación, y sostiene un acompañamiento que impulsa autonomía profesional. Para Borges et al. (2014)

las habilidades conductuales como la individualización del acompañamiento, la empatía, la planificación y la organización permiten ajustar el apoyo al nivel real de desarrollo del participante. De esta forma, la mediación eficaz exige una lectura constante de las necesidades emergentes y una capacidad de respuesta situada.

Así como los participantes avanzan dentro de su zona de desarrollo próximo gracias al acompañamiento, el propio facilitador también atraviesa su propio proceso de desarrollo profesional. Al respecto Setlhako (2014) aborda el carácter evolutivo de las competencias del facilitador, con su estudio evidencia que la mayoría de las habilidades pedagógicas y de gestión no están plenamente consolidadas antes del ejercicio tutorial o de acompañamiento, sino que se desarrollan en la propia práctica. Lo que permite comprender que la mediación es una competencia en construcción.

3.4. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se ha convertido en una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades esenciales para afrontar los retos del siglo XXI, tales como la resolución de problemáticas, el pensamiento crítico y la capacidad para trabajar en equipo (Cavique y Ramos, 2024).

El término de aprendizaje colaborativo nace a través de diversas vertientes, cuyo objetivo es aproximarse a su significado, entre las que destacan: *los grupos de aprendizaje (learning groups)*; *comunidades de aprendizaje (learning communities)*, *enseñanza entre pares (peer teaching)*, y *aprendizaje cooperativo (cooperative learning)* (Salinas, 2000).

Es común que el término de aprendizaje colaborativo se confunda con el aprendizaje cooperativo, cabe mencionar que existen similitudes y diferencias entre ambos términos, que hasta el día de hoy son causa de debate entre los expertos (Guitert y Pérez-Mateo, 2013). Por ello, a continuación, se enuncian algunas diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Para Suárez (2008), el aprendizaje cooperativo es un término que identifica a equipos, en donde cada uno de los miembros trabajan de manera articulada en y para la resolución de actividades. De manera que la interacción

es una sucesión de apoyos recíprocos, orientados a una construcción compartida de conocimiento. Mientras que, de acuerdo con Peña, Pérez y Rondón (2010), el aprendizaje colaborativo, se basa en la unión de esfuerzos, de tal forma que, cada integrante aporta conocimientos, experiencias, estilos y modos de aprender, por lo que la comunicación es parte fundamental del mismo.

Tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo, parten de principios didácticos que los hacen afines, los cuales según Batista (2007) y Ovalles (2007) son: el trabajo en equipo, es la base para el desarrollo de las actividades; la solidaridad, los miembros del equipo son recíprocamente afectivos; el compromiso, tiene que ver con la responsabilidad social de cada integrante del equipo; el compartir conocimientos, es la razón de ser de la actividad grupal, y la disposición positiva, hace referencia a la condición individual para generar acciones en torno al trabajo en equipo.

Es posible observar que ambos tienen un elemento en común que es el aprendizaje de tipo social, aunque la diferencia principal es el grado de libertad con la que se construyen y funcionan los grupos de trabajo, por un lado, en el aprendizaje cooperativo, es el docente quien diseña y mantiene el control de las interacciones y de los resultados que se han de obtener, mientras que, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes eligen su tipo de interacción y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje (León, 2019).

El aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo y del equipo, mediante la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Cuando éste se lleva a cabo en un entorno virtual, el individuo dispone de un conjunto de habilidades tecnológicas que favorecen la consecución de este proceso, además de que se generan oportunidades innovadoras para la comunicación, la interacción y, sobre todo, la construcción de conocimiento (Guitert y Pérez-Mateo, 2013).

Algunos de los beneficios que el aprendizaje colaborativo les aporta a los estudiantes son académicos, pues se enfatiza en la construcción activa de conocimientos, mediante la participación y promoción de habilidades; sociales, permite desarrollar un sistema de apoyo social, que genera un ambiente de

comprensión y enseñanza entre todos; psicológicos, se desarrollan actitudes positivas entre pares y con el docente, mediante el fortalecimiento de vínculos sociales con los miembros del trabajo colaborativo (Roberts et al., 2005).

Barkley, Cross y Howell (2007) consideran que el aprendizaje colaborativo tiene tres características primordiales, la primera de ellas es el diseño intencional, la cual hace referencia a las actividades de aprendizaje intencional que el docente estructura de manera intencional; la segunda de ellas es la colaboración, que corresponde a un proceso en donde personas negocian y comparten significados en una actividad coordinada.

De manera que todos los integrantes del equipo se deben comprometer a trabajar juntos para alcanzar los objetivos planteados; la tercera es el aprendizaje significativo, que tiene que ver con los postulados de Ausubel en 1983, en especial porque los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, sino que se privilegia la experiencia.

Por su parte, ITESM (2004) menciona cinco características esenciales del aprendizaje colaborativo, la interdependencia positiva, en donde cada uno de los miembros del grupo está consciente de que sólo es posible lograr las metas individuales si sus demás compañeros del grupo logran también las suyas; responsabilidad y compromiso individual, hace referencia a la contribución de cada uno de los miembros para el cumplimiento de metas; interacción cara a cara, en este espacio los miembros del grupo se apoyan, se retroalimentan y se comparten recursos.

Otra de las características es el desarrollo de habilidades sociales como la confianza, comunicación, respeto y aceptación, lo que abona a la solución de conflictos y toma de decisiones, y el procesamiento de grupo, tiene que ver con la autoevaluación para definir las acciones positivas y negativas de cada uno de los miembros y con ello tomar decisiones acertadas a fin de cumplir con todas las metas.

Es importante que el docente se abra a nuevas ideas, experiencias y rumbos, que vayan más allá de la investigación, se debe buscar un progreso colectivo, mediante el desarrollo de ideas propias. Para lograr lo anterior, Ibernón (2020) sugiere consolidar estructuras de participación y diálogo, en donde se

recuperen las experiencias de otros compañeros docentes, materiales o recursos, y se reflexione sobre lo que se hace, por qué se hace, y para qué se hace.

Dentro de la lógica de las comunidades profesionales de aprendizaje, el aprendizaje es visto como una construcción social, que exige la participación de los miembros de la comunidad y un compromiso con la mejora continua, basado en una interdependencia profesional positiva. Tafur et al. (2025) señalan que el aprendizaje generado dentro de estas comunidades permite a los docentes resignificar sus prácticas de manera conjunta, reflexionando críticamente sobre los desafíos que enfrentan en su quehacer cotidiano.

Capítulo 4. Marco Conceptual

Este capítulo tiene por objeto analizar los fundamentos conceptuales que sustentan el presente estudio, centrado en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como una vía estratégica para la formación continua docente y el desarrollo profesional.

Esta aproximación conceptual responde a la necesidad de esclarecer sus significados. La integración de estos términos constituye una estructura explicativa que relaciona los fundamentos teóricos presentados en el capítulo anterior con los resultados empíricos de la investigación, favoreciendo un análisis crítico de las prácticas de acompañamiento formativo y de las interacciones que configuran el desarrollo profesional docente en el ámbito de estudio.

4.1. Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Hoy más que nunca, el uso de metodologías activas dentro del ámbito educativo ha generado espacios de colaboración que propician el aprendizaje activo, fomentando un ambiente de cooperación, donde los actores involucrados se comunican, relacionan y trabajan de manera conjunta (Díaz, 2016). Bajo este panorama, emergen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), una propuesta pedagógica innovadora que propicia la construcción colaborativa del conocimiento entre docentes, al tiempo que fortalece la identidad compartida, comprometida con la mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

El término de comunidad fue estudiado Etienne Wenger (1998) quien lo define como un grupo de personas que comparten intereses, preocupaciones o pasiones en torno a una actividad que desempeñan, en donde aprenden colectivamente mediante la interacción continua. En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso que implica la participación en una comunidad, el cual el conocimiento adquiere un carácter social. Desde esta perspectiva, se destaca la concepción del aprendizaje como un fenómeno colectivo, en contraposición a concepción tradicional que lo reduce a un proceso individual.

Esto no quiere decir que cualquier agrupación constituye una comunidad, pues de acuerdo con Martin-Kniep (2007) y Stoll y Louis, 2007, para que exista una comunidad, es preciso contar con un dominio compartido. Es decir, una temática, actividad o propósito en común. Dentro de una comunidad, el grupo de personas comparten el mismo compromiso para aprender juntas, su objetivo, además de favorecer el aprendizaje individual es propiciar el aprendizaje profesional basado en el conocimiento colectivo. En este sentido, la comunidad se ve enriquecida por el capital social del entorno, el cual se fortalece por la confianza, el compromiso mutuo y la reciprocidad de los miembros.

De acuerdo con Riel y Polin, (2004), una comunidad puede ser multigeneracional; en tanto la capacidad de perdurar en el tiempo y acompañar a sus integrantes a lo largo de distintas etapas de su vida. La identidad de quienes la conforman se configura a partir de los roles que desempeñan y de los vínculos establecidos en torno a las tareas compartidas. Asimismo, la cohesión comunitaria se basa en la construcción de significados comunes y en la producción de artefactos culturales, guiados por códigos de convivencia, prácticas recurrentes y una visión compartida.

Autores como Brown y Duguid (1991) son reconocidos como coinventores del término *comunidad de práctica*, quienes en su estudio desarrollado en la empresa Xerox identificaron procesos de aprendizaje y resolución de problemas entre los reparadores de fotocopiadoras. La empresa suponía que los técnicos seguían manuales oficiales de procedimientos, pero al observarlos directamente ocurrió algo distinto. Los investigadores descubrieron que los reparadores casi no usaban los manuales. En lugar de ello, se reunían entre colegas, conversaban sobre los problemas que enfrentaban en las máquinas, compartían experiencias, anécdotas y soluciones prácticas, y aprendían unos de otros.

Gracias a estas interacciones informales, los técnicos iban construyendo un conocimiento práctico que no estaba escrito, pero que era más útil y efectivo para su trabajo cotidiano. Este grupo de técnicos formó lo que Brown y Duguid (1991) llamaron una comunidad de práctica. Es decir, una comunidad donde el aprendizaje surge de la práctica compartida, no solo de la capacitación formal. Gracias a este hallazgo, Xerox diseñó un nuevo sistema de formación y apoyo

basado en ese aprendizaje colectivo, lo que resultó más exitoso que los modelos tradicionales centrados únicamente en manuales o cursos formales.

Wenger (1998) por su parte, realizó un estudio etnográfico en un centro de tramitación de solicitudes médicas de una compañía de seguros estadounidense. En donde analizó las prácticas cotidianas de los trabajadores a fin de comprender cómo se producía el aprendizaje en contextos laborales reales. A partir de la observación e interacción directa con los sujetos, identificó la conformación de una comunidad de práctica, que no surgió de manera formal ni por mandato institucional, sino como respuesta a la necesidad cotidiana de resolver problemas reales que los procedimientos oficiales no contemplaban ni atendían adecuadamente.

El estudio evidenció que el conocimiento necesario para desempeñar una tarea eficazmente se construye colectivamente, mediante la experiencia compartida y la interacción entre los miembros del grupo, lo que permite integrar y resignificar los saberes formales disponibles. En este proceso, los trabajadores desarrollaron estrategias colaborativas para interpretar situaciones complejas y articular las normas institucionales con las condiciones reales de la práctica, garantizando la continuidad del trabajo de forma eficiente. En consecuencia, Wenger sostiene que el aprendizaje es un proceso social, cuyo potencial formativo trasciende la capacitación formal y la aplicación procedimental del conocimiento.

Como se puede observar, ambos estudios sientan las bases empíricas y conceptuales del aprendizaje en la práctica. Coinciden con la idea de cuestionar los modelos tradicionales del aprendizaje profesional. Tanto Wenger (1998), como Brown y Duguid (1991) evidencian que el aprendizaje significativo en contextos laborales no se produce primordialmente a través de manuales, cursos o capacitaciones formales, sino en la práctica cotidiana, mediante la interacción social. Convirtiéndose en antecedentes clave para la presente investigación, puesto que permiten comprender cómo las comunidades profesionales de aprendizaje docente emergen como respuesta a los desafíos reales de la práctica educativa.

La práctica compartida, en una comunidad cumple funciones clave, al articular las exigencias institucionales con la realidad del trabajo cotidiano, ofreciendo respuestas a las tensiones y contradicciones que emergen en la práctica. Asimismo, estas comunidades sostienen una memoria colectiva que distribuye el conocimiento entre sus miembros, sin requerir el dominio individual de la totalidad de los saberes. La participación en la práctica compartida favorece la incorporación progresiva de nuevos integrantes mediante el aprendizaje situado, al tiempo que se construyen significados y referentes comunes que orientan la acción colectiva.

De acuerdo con Wenger (1998) estas comunidades humanizan el trabajo, al integrar rituales, narrativas y dinámicas sociales que otorgan sentido a las tareas cotidianas y fortalecen la cohesión grupal. Por ello, aunque no sean intrínsecamente positivas o negativas, su capacidad para movilizar el conocimiento y promover el aprendizaje continuo las convierte en un componente central de la vida organizacional.

Las comunidades de práctica, que se han convertido en un foco importante del desarrollo organizacional y del aprendizaje a lo largo de la vida dentro de las organizaciones. Estas se configuran como grupos de personas que comparten una preocupación, un interés o una pasión por una actividad común y que aprenden a desempeñarla con mayor competencia mediante la interacción regular y sostenida. Para Wenger (1998), una comunidad de práctica puede comprenderse a partir de tres dimensiones interrelacionadas.

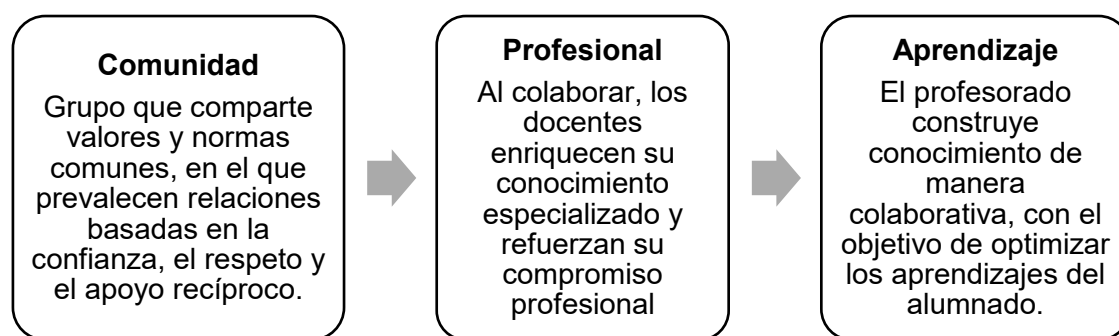
La primera se refiere a la *empresa conjunta*, entendida como el propósito compartido que los miembros construyen y renegocian de manera continua. La segunda alude al *compromiso mutuo*, expresado en las relaciones sociales que vinculan a los participantes y les permiten constituirse como una entidad colectiva. Y la tercera dimensión corresponde al *repertorio compartido*, integrado por los recursos, rutinas, artefactos, lenguajes, estilos y sensibilidades que la comunidad desarrolla y consolida a lo largo del tiempo.

Si bien, las comunidades de práctica surgen en diversos contextos laborales, en el ámbito educativo estas ideas se resignifican, dando lugar al concepto de *comunidades de aprendizaje* y, posteriormente *profesionales de*

aprendizaje. Sin embargo, la revisión de literatura especializada evidencia que no existe una definición universal de estos términos, sino múltiples aproximaciones teóricas.

Por ende, resulta complejo conceptualizarlas, ya que el término se integra por tres nociones (comunidad³, profesional⁴ y aprendizaje⁵) que a su vez poseen diversas connotaciones, y cuya articulación transforma el significado del conjunto (Martin-Kniep, 2007). A pesar de las comunidades profesionales de aprendizaje muestran particularidades según el contexto en el que se desarrollan, es posible identificar rasgos comunes que emergen a partir de la interacción estos tres componentes (Ver figura 9).

Figura 14. Componentes clave de una Comunidad Profesional de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Mc Laughlin et al. (2002) sostienen que una *comunidad* se constituye cuando un grupo de personas desarrolla, de manera sostenida, relaciones sociales significativas en torno a una práctica compartida, dando lugar a estructuras colectivas con identidad propia. Más allá de una coexistencia de individuos en

³ De acuerdo con Louise Stoll (2010) una comunidad se distingue por los valores compartidos, la interacción y la participación, así como el cuidado interpersonal y el apoyo mutuo desde una visión sociocultural.

⁴ El trabajo de la comunidad se fundamenta en conocimientos profesionales especializados y técnicos. Asimismo, existe una ética de servicio, una identidad colectiva y un compromiso profesional, de manera que el desarrollo de estos profesionales se encuentra ligado con el desarrollo de la escuela (Louise Stoll, 2010).

⁵ Una comunidad de aprendizaje tiene como objetivo la mejora del aprendizaje, de manera que según Louise Stoll (2010) existe una correspondencia entre el aprendizaje del profesorado y la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

un mismo espacio, se construyen vínculos basados en la confianza y el compromiso mutuo. Su interacción favorece la creación de una memoria institucional, en la cual se resguardan saberes, prácticas y aprendizajes acumulados que trascienden a los individuos y sostienen la vida de la comunidad en el tiempo.

Para Stoll y Louise (2007) el término *profesional* dentro del concepto de comunidades profesionales de aprendizaje se utiliza para destacar el carácter especializado, ético y reflexivo de la docencia, al concebir al profesorado como un experto, que cuenta con conocimientos pedagógicos específicos, una autonomía profesional, una ética de servicio centrada en el aprendizaje de los estudiantes, y una identidad definida. Este término hace referencia a un espacio de *aprendizaje* colaborativo orientado a la reflexión crítica y a la mejora continua de la práctica docente como vía para la transformación educativa.

Cuando los docentes se organizan en comunidades profesionales de aprendizaje con objetivos compartidos, se fortalece un sentido colectivo de compromiso, respeto mutuo, colaboración y reconocimiento profesional que, como señalan Alcedo et al. (2014), permite atender las necesidades y demandas de su entorno educativo de manera efectiva. Asimismo, se promueve la reflexión compartida sobre la práctica, que da origen a saberes nuevos contruidos a partir del intercambio colectivo, en un espacio donde los participantes asumen simultáneamente el rol de aprendices y productores de conocimiento.

Para Bolívar-Ruano (2013) las CPA, representan una forma de reconfigurar el entorno escolar, al promover una cultura escolar basada en la colaboración docente, la reflexión sistemática sobre la enseñanza y el aprendizaje continuo entre pares como estrategia clave para fortalecer la práctica educativa. Por tanto, la finalidad de estos espacios es potenciar la eficacia profesional y elevar los resultados académicos, con miras a la mejora continua de los aprendizajes estudiantiles.

En el marco de una CPA, el aprendizaje se concibe como un proceso de naturaleza social, donde los docentes interactúan, intercambian experiencias y construyen conocimientos de manera colaborativa, mediante la reflexión

compartida. Este modelo, según Chen (2023), parte del supuesto de que el conocimiento necesario para transformar la práctica docente reside en las experiencias cotidianas del profesorado, las cuales deben ser objeto de análisis crítico y reflexivo, generando así, un proceso continuo de aprendizaje que se nutre del diálogo y la colaboración.

De acuerdo con Aparicio y Sepúlveda (2018), las CPA pueden ser vistas como estrategias transformadoras que favorecen el aprendizaje continuo entre los docentes, de ahí que se configuren como espacios organizativos que impulsan el desarrollo de habilidades profesionales y la creación conjunta de conocimientos. Según Malpica (2018) en este proceso se identifican y potencializan las capacidades del profesorado, creando una cultura de mejora continua e innovación constante que mejora la calidad educativa.

Tomando como referente a Morales et al. (2013) y Riel y Polin (2004) se muestra una clasificación de las comunidades de aprendizaje, considerando sus integrantes, quienes, gracias a su experiencia, formación, interacción social, o contexto, aportan al fortalecimiento educativo. Dentro de esta tipología, se encuentran las comunidades centradas en las actividades, comunidades centradas en el conocimiento, comunidades centrales en la práctica, comunidades áulicas, comunidades institucionales, comunidades virtuales y comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), siendo estas últimas objeto de estudio en la presente investigación. A continuación, se describe cada una.

Tabla 3. Clasificación de las Comunidades de Aprendizaje

Tipos de comunidades	Características
Centradas en las actividades	Estas comunidades se constituyen en función de actividades específicas que poseen una temporalidad delimitada. Usualmente están conformadas por personas que ya se conocen, quienes se reúnen para cumplir un objetivo claro respecto a un tema, proyecto o problema definido. El trabajo se organiza a partir de la conformación de pequeños equipos, donde se asignan roles diferenciados y se persigue un objetivo común.
Comunidades de práctica	Una comunidad de práctica se concibe como un colectivo dinámico de profesionales que se vinculan de manera no formalizada a partir de intereses compartidos y que interactúan mediante actividades interdependientes, orientadas por un

Tipos de comunidades	Características
	<p>propósito común, a través de las cuales construyen y consolidan un acervo de conocimiento compartido (Jubert, 1999).</p> <p>Una comunidad de práctica puede entenderse como un conjunto de personas que se vinculan de forma informal para intercambiar experiencias y compartir un interés y compromiso comunes en torno a una actividad o propósito compartido (Wenger & Snyder, 2000).</p> <p>Una comunidad de práctica se define como un colectivo de personas vinculadas por una práctica compartida, recurrente y sostenida en el tiempo, en la cual el aprendizaje emerge de manera directa a partir de la participación conjunta en dicha práctica (Vásquez, 2011).</p> <p>Según Wenger, McDermott & Snyder (2002) conceptualizan las comunidades de práctica como colectivos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemáticas o un interés común en torno a un ámbito específico, y que profundizan su conocimiento y desarrollan su pericia mediante la interacción continua y sostenida.</p> <p>Este tipo de comunidades están enfocadas en la mejora continua del ejercicio profesional. A pesar de que sus miembros no necesariamente se conocen entre sí, todos comparten una fuerte identidad profesional sólida y el liderazgo se genera a partir de la experiencia acumulada dentro del grupo. El aprendizaje ocurre mediante la práctica, el ajuste continuo y la experimentación. La participación se caracteriza por ser abierta y flexible, orientada a la producción continua y el crecimiento que se apoya en el uso compartido de herramientas, discursos y un lenguaje compartido.</p>
Centradas en el conocimiento	<p>En las comunidades centradas en el conocimiento los integrantes se dedican al intercambio y acumulación de saberes sobre un tema compartido, ya sea de manera presencial o virtual. A pesar de que los miembros de estas comunidades pueden no conocerse, comparten una identidad basada en el conocimiento. La estructura de trabajo se organiza en función de roles definidos y el aprendizaje se produce mediante la generación continua de conocimiento. La comunidad se enfoca en la creación de una base de conocimiento, empleando el diálogo escrito y un lenguaje compartido para potenciar la colaboración y el intercambio de ideas.</p>
Comunidades Áulicas	<p>Dentro del entorno áulico, emergen las Comunidades Áulicas conformadas por docentes, estudiantes, padres de familia, profesionales y especialistas. En estas comunidades, el profesorado asume un rol transformador, que promueve la participación de todos los implicados para atender problemáticas específicas.</p>

Tipos de comunidades	Características
Comunidades Institucionales	Las Comunidades Institucionales, se conforman por agrupaciones de instituciones que comparten la intención de transformar la cultura escolar, centrada en la equidad, calidad e innovación. Este modelo promueve la articulación de esfuerzos y el aprovechamiento de fortalezas y capacidades propias de cada institución, estableciendo redes colaborativas y alianzas estratégicas.
Comunidades Virtuales	Las Comunidades Virtuales, aparecen cuando un grupo de individuos utilizan la telemática para mantener un flujo de comunicación mediante el intercambio de información. Para Salinas (2003), este tipo de comunidades se basan en los intereses individuales, en las afinidades y valores de las personas y constituyen una red de relaciones personales en el ciberespacio. En estos entornos, se agrupan personas cuyo principal objetivo es la distribución, es decir comparten recursos, documentos o experiencias y explotan las posibilidades de las herramientas de comunicación en internet.
Comunidades Profesionales de Aprendizaje	Este tipo de comunidades hace referencia a los grupos de docentes que se reúnen periódicamente para desarrollar ciclos de reflexión e investigación, con la finalidad de enriquecer sus prácticas de enseñanza y promover mejores resultados académicos en sus estudiantes, mediante la construcción de un entorno continuo de aprendizaje profesional colaborativo (Chen, 2023; Hairon et al., 2017).

Fuente: Elaboración propia con base en Riel y Polin (2004) y Morales et al. (2013)

Esta clasificación es fundamental para evitar ambigüedades y delimitar las características distintivas del tipo de comunidad que se estudiará en esta investigación. Se optó por emplear de manera específica el término de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) dado que subraya la estructura formal, el espíritu colaborativo entre docentes, directivos y otras figuras educativas.

Las CPA se caracterizan por promover la colaboración sistemática del profesorado mediante el diálogo y la reflexión compartida, lo que favorece la construcción colectiva de saberes a partir de la experiencia docente (Admiraal et al., 2012). En este sentido, dichas dinámicas contribuyen al fortalecimiento de la

cultura escolar, al desplazar el énfasis del desempeño individual hacia la mejora conjunta de la enseñanza y del aprendizaje estudiantil (Ghamrawi, 2022).

Sin embargo, la efectividad de una comunidad profesional de aprendizajes no es automática ni homogénea, pues depende de las condiciones intencionalmente construidas, entre las que destacan la confianza, la cooperación, la motivación, la participación equitativa, la agencia docente y el diálogo, pues de acuerdo con Segev et al. (2025) cuando se crea un espacio seguro y de apoyo, los miembros de la comunidad se sienten con confianza para expresar sus ideas, hacer preguntas y participar en conversaciones que ayudan a que se sientan parte del grupo.

Además, cuando se fomenta la escucha activa y se ofrece retroalimentación constructiva, se fortalece la empatía y la comprensión mutua. Esto permite que el aprendizaje sea colaborativo, ya que los participantes aprenden de las experiencias y puntos de vista de los demás. Para lograrlo, es necesario establecer reglas claras sobre cómo comunicarse y comportarse dentro de la comunidad. Estas reglas ayudan a mantener un ambiente positivo y respetuoso, favoreciendo una participación más activa y un aprendizaje más significativo.

Como se mencionó antes, otro de los factores clave para el éxito de una comunidad profesional de aprendizaje es la agencia docente, cuando los profesores sienten un sentido de apropiación sobre su propio aprendizaje, es más probable que se involucren activamente en los procesos colaborativos (Matusov et al., 2013). La participación voluntaria en las comunidades profesionales de aprendizaje contribuye a fortalecer este sentido de agencia, empoderando a los docentes para asumir un rol activo en la configuración de su desarrollo profesional.

La participación voluntaria constituye un elemento clave en el funcionamiento de una comunidad, en la medida en que favorece un mayor involucramiento docente y una contribución más significativa a los procesos colaborativos. En este sentido, cuando los docentes perciben control sobre su propio desarrollo profesional, tienden a implicarse con mayor compromiso en estas dinámicas, lo que refuerza su papel activo dentro de la comunidad (Segev

et al., 2025; Hargreaves y Fullan, 2013). A su vez, la claridad en torno a los beneficios de dicha participación fortalece el sentido de apropiación y la agencia profesional, aspectos que inciden positivamente en la consolidación de estos espacios de aprendizaje colectivo (Matusov et al., 2013).

El compromiso activo con el aprendizaje profesional se ve fortalecido por las oportunidades de reflexión que ofrecen las CPA. En este sentido, Blitz (2013) señala que estas comunidades propician que los docentes examinen de manera crítica sus prácticas de enseñanza y su conocimiento disciplinar mediante procesos de diálogo y aprendizaje compartido. Asimismo, Bayar (2014) destaca que esta dimensión reflexiva adquiere especial relevancia en contextos donde la evaluación y promoción docente se encuentran vinculadas a los resultados del desarrollo profesional.

Por su parte, Avidov-Ungar et al. (2023) y Geletu & Mihiretie (2023) sostienen que, impulsadas por la experiencia compartida, intereses comunes y un propósito colectivo de aprendizaje, estas las comunidades profesionales de aprendizaje favorecen la resolución colaborativa de problemas y la construcción de conocimiento, contribuyendo de manera significativa al desarrollo profesional y al fortalecimiento de la cultura escolar.

De acuerdo con Stoll y Louis (2007) la base de la comunidad en sí es el conocimiento técnico y especializado que poseen los miembros. Por ello enfatizan la importancia de propiciar espacios de reflexión que incidan de manera significativa en el desarrollo de las habilidades técnicas de los docentes que a su vez impacten de manera positiva en el aprendizaje de sus estudiantes, mediante el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo de otros colegas.

Sin embargo, Hendrickx et al. (2024) advierten que la simple creación de un espacio en el que los docentes se reúnan regularmente y puedan interactuar no garantiza, por sí misma, el aprendizaje, pues para comprender y promover el aprendizaje del profesorado dentro de las comunidades profesionales de aprendizaje, es necesario examinar cuidadosamente las interacciones que se producen entre sus miembros e identificar las actividades de construcción de conocimiento con el fin de localizar las oportunidades de aprendizaje docente.

Considerar los espacios formativos como una CPA, representa una mejora para el Desarrollo Profesional Docente (DPD), ya que, dentro de este modelo, el trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en la calidad educativa. Para lograrlo, es preciso que docentes y directivos mantengan un compromiso para garantizar la consolidación progresiva de la comunidad. De ahí que, la gestión directiva desempeña un rol significativo al impulsar y consolidar las CPA, promoviendo un liderazgo distribuido que permite a todos los miembros reflexionar y tomar decisiones para la mejora continua (Doğan y Adams, 2018; DuFour et al., 2016; Flores-Fahara et al., 2021; Stoll y Louis, 2007).

Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

A pesar de que no se cuenta con una definición única sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), es importante reconocer las características fundamentales que configuran este modelo. Estas características según Tafur et al. (2025) operan como una guía que permite a los integrantes de las CPA definir sus propósitos de aprendizaje y trabajar colaborativamente para materializarlos en prácticas concretas dentro de la vida escolar cotidiana, al mismo tiempo de que se fortalecen los procesos de desarrollo profesional docente y la mejora educativa.

Lieberman (2000); Hord (2004); Stoll et al. (2006); Stoll y Louis (2007); Hord y Hirsch (2008) y Valls y Munte (2010), coinciden en que para que un grupo se configure como una CPA, es necesario que se reúnan ciertas condiciones, como la promoción de un enfoque basado en la transformación y el aprendizaje dialógico, que reconoce y valora las experiencias y conocimientos previos de sus integrantes. A ello se suma una cultura de solidaridad y responsabilidad compartida, donde el apoyo mutuo y la toma de decisiones colaborativa sustituyen lógicas competitivas.

Asimismo, resulta indispensable la construcción de una visión y valores comunes que orienten las acciones del colectivo y fortalezcan el sentido de pertenencia, aunado al desarrollo del liderazgo distribuido, pues este es generador de oportunidades para la participación activa de los miembros en la toma de decisiones y en el fortalecimiento del compromiso profesional. Es preciso mencionar que estas dinámicas se sostienen en un ambiente de

confianza y respeto mutuo, que favorece la apertura al diálogo y la construcción conjunta de conocimiento.

Reconocer y comprender estas características es clave para asegurar que una CPA se consolide como un espacio auténtico de mejora educativa, evitando su reducción a una iniciativa superficial. Puesto que los aprendizajes generados en estos espacios exceden los límites del espacio formativo y se proyectan hacia el desarrollo de habilidades que complementan su formación inicial (Soria y Hernández, 2017).

Uno de los factores clave para promover el aprendizaje entre docentes y fortalecer la práctica pedagógica, es considerar el acumulado de saberes teóricos y prácticos que cada docente ha obtenido a lo largo de sus experiencias previas. Según Domínguez (2018) la puesta en común de conocimientos teóricos y prácticos (saber y saber hacer) propicia nuevos aprendizajes a través procesos de reflexión compartida e interacción equitativa, utilizando de forma eficiente los recursos físicos y humanos con los que cuenta la comunidad.

4.2. Formación docente

Cuando se habla de la preparación para el ejercicio docente, se hace referencia a la formación docente, la cual según la SEP (2017) abarca el desarrollo de conocimientos específicos respecto a los contenidos de enseñanza y las habilidades pedagógicas que se requieren para esta labor. Bajo el contexto mexicano, Sandoval-Moreno (2014) menciona que es de suma importancia estudiar esta temática debido a que actualmente los docentes viven un momento de desvalorización de su profesión.

La literatura revisada, da cuenta que la formación docente, se compone de dos dimensiones: la formación inicial y la formación continua. Para fines de esta investigación doctoral, se toma como referente la formación continua, sin embargo, es preciso abordar ambas, pues de acuerdo Canedo-Castro et al. (2017) se encuentran estrechamente relacionadas, la primera, constituyen la base del desarrollo profesional que posteriormente se amplía y refuerza en la formación continua.

Formación Inicial

La formación inicial docente según Cornejo y Fuentealba (2008) es un proceso sistemático y organizado, cuyo propósito es el desarrollo de competencias específicas para el ejercicio profesional, contempla conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como habilidades y cualidades tanto personales como sociales requeridas para el desempeño efectivo de la docencia.

Para la SEP (2017) la formación inicial es la modalidad educativa que se encuentra orientada a los docentes noveles, proporcionando los cimientos esenciales para la práctica de la enseñanza en diversas especialidades y niveles educativos, ofertadas por las escuelas normales, las universidades e instituciones de educación superior.

Este tipo de formación tiene el objetivo de promover y despertar en los futuros docentes, la motivación para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar competencias esenciales, que le permitan atender la creciente complejidad del contexto social, bajo este escenario, existen una serie de componentes que según García (1998) se deben integrar en los sistemas de formación a nivel internacional: la formación humana integral, la preparación en las disciplinas que se van a enseñar, los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje y la introducción a la práctica.

Esto último toma especial énfasis, pues de acuerdo con Montecillos et al. (2009) los modelos de formación inicial del profesorado encuentran en la práctica, un espacio formativo sumamente potencial, siempre y cuando se ofrezcan oportunidades para que los futuros docentes asuman un rol protagónico que les permita comprender y desarrollar las competencias necesarias requeridas para el ejercicio profesional.

Formación continua

A través del tiempo, la formación continua ha recibido diversas denominaciones, tales como: perfeccionamiento, formación permanente, actualización, reciclaje, formación en servicio, entre otros (Vezub, 2004). Estos términos, han dado respuesta a las disposiciones y capacidades que la política de formación le atribuye al desempeño docente que se espera dentro del sistema educativo y en la sociedad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), menciona que la formación continua, consiste en un ejercicio dirigido a la mejora y el perfeccionamiento de las tareas y el desempeño del profesorado docente, también es conocida como una actualización conformada por planes y proyectos diseñados a favor del ejercicio docente, que se imparten en distintas instancias formadoras y también en ejercicios colegiados entre docentes.

La ENFC 2022-2024 define a la formación continua como aquel proceso sistémico que involucra actores, procedimientos y acciones encaminadas a impulsar el desarrollo profesional, así como el desarrollo humano integral del personal docente, mediante una oferta de formación, capacitación y actualización pertinente que favorece trayectorias formativas que involucran los conocimientos, experiencias y saberes de las y los docentes, desde un enfoque de inclusión, equidad y excelencia (SEP, 2022).

La formación continua se puede definir como un proceso coherente y continuo, que va más allá de una colección de eventos desconectados entre sí. De acuerdo con Imbernón (2020) existen ciertos elementos que complementan la perspectiva de la formación continua, en primer lugar, es esencial transformar el rol docente y la institución educativa, promoviendo la colaboración, en lugar de la individualidad. En segundo lugar, los procesos de formación deben ser situados, es decir, basados en las necesidades específicas de los docentes.

De igual forma es necesario reconceptualizar la formación docente, dejar de verla como un proceso de actualización y transitar hacia la creación de espacios que privilegien el intercambio de información, experiencias de éxito y conocimiento. Finalmente, se debe generar conciencia entre el profesorado respecto a los procesos de cambio, lo cual implica hacer partícipe al docente dentro del conocimiento pedagógico, empoderándolos y reconstruyendo su identidad profesional.

Así bien, la formación continua busca fortalecer el desempeño docente, a través de la mejora de los conocimientos, habilidades y competencias profesionales que favorezcan una buena práctica, Ferrazi (1997) y Kleinert (2020) destacan algunos aspectos esenciales dentro de la formación docente, primero, es crucial proporcionar información pedagógica y metodológica que

permita a los docentes enfrentarse a situaciones adversas dentro de su práctica. Además, subrayan la importancia de reforzar la formación básica y fortalecer un proceso de evaluación que contribuya a la reflexión educativa, que atienda las demandas de los alumnos y favorezca la búsqueda de soluciones oportunas.

De acuerdo con Sandoval (2020) la formación continua debe proporcionarles a los docentes herramientas que les permitan atender la complejidad de su práctica, especialmente en el contexto de la nueva normalidad, por ello, resulta importante potenciar sus capacidades profesionales, sus valores e identidades, así como un sistema que reconozca sus saberes y experiencia. Es decir, mirar al docente como un sujeto de formación y no como un objeto de esta (Imbernón, 2020).

El tipo de metodologías que generalmente se ocupan en las formaciones continuas suelen ser expositivas, e incorporan el uso de estrategias experienciales y vivenciales, lo cual tiene un impacto significativo en su práctica (Motos-Teruel y Navarro-Amorós, 2012).

Sierra- Ospina y Giraldo-Gil (2020) refieren que las perspectivas conceptuales que influyen en los procesos y resultados de la formación continua de los docentes son las siguientes:

Perspectiva académica: Su objetivo es lograr el correcto dominio de las disciplinas que los docentes enseñarán a partir de la transmisión de conocimientos.

Perspectiva técnica: Se centra en favorecer los objetivos de la formación definidos en términos de conductas y de la solución de problemas por medio de la aplicación instrumental de conocimiento teórico previamente establecido.

Perspectiva práctica: Da importancia al aprendizaje centrado en la práctica, y ve al docente como un profesional reflexivo que es capaz de analizar su propia práctica para tomar decisiones.

Perspectiva de reconstrucción social-crítica: Favorece el entendimiento de la enseñanza como una actividad crítica; considera al docente como un profesional independiente que critica constructivamente su ejercicio favoreciendo la libertad de quienes participan en el proceso educativo, siendo la reflexión de gran valor

ya que busca mejorar la práctica docente e influir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Es posible observar que la formación continua ofrece valiosos beneficios para el desarrollo profesional docente, entre los que destacan: el empoderamiento que les produce al desarrollar la competencia de aprender a lo largo de la vida, la mejora de los aprendizajes de sus alumnos, la actualización de conocimientos, el apoyo entre iguales y la creación de redes de aprendizaje (García-Gutiérrez y Muñoz-Moya, 2018).

4.3. Desarrollo profesional docente

Dentro de las políticas educativas, se ha fortalecido la atención hacia estrategias efectivas de desarrollo profesional docente, debido a su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Egert et al. (2020) destacan que esta atención cobra relevancia en la medida en que el desarrollo profesional se orienta a prácticas concretas que favorecen oportunidades de aprendizaje continuo para el profesorado.

Para estructurar este apartado, se aborda la formación continua como un proceso permanente que trasciende la participación en cursos, talleres o diplomados, y que constituye un elemento fundamental para el mejoramiento de las prácticas docentes (Sánchez, 2021). En este marco, Ávalos (2007) señala que los docentes no son únicamente receptores de conocimiento, sino portadores de saberes y experiencias previas en constante proceso de aprendizaje profesional. Desde esta perspectiva, la formación continua se vincula con el desarrollo profesional, entendido como el conjunto de mecanismos y estrategias orientados a la consolidación de habilidades docentes adquiridas desde la formación inicial, así como a la actualización y fortalecimiento continuo de sus competencias.

Terigi (2009) plantea que la formación continua no debe entenderse como una colección de eventos aislados, sino como un proceso articulado que forma parte del desarrollo profesional docente, el cual abarca una mayor diversidad de dimensiones a lo largo de la trayectoria laboral. En esta misma línea, Day (2005) señala que dicho desarrollo incluye tanto las experiencias de aprendizaje que

surgen en contextos cotidianos como aquellas actividades planificadas orientadas a generar beneficios directos o indirectos en el individuo, el grupo o la institución educativa

Según Ávalos (2007), la formación continua se aborda desde dos perspectivas epistémicas: el enfoque de déficit y el Desarrollo Profesional Docente. El primero resalta una concepción del docente como alguien que carece de ciertas habilidades, por lo que es necesario capacitarlo para mejorar su desempeño. En contraste, el segundo enfoque dirige su atención hacia el crecimiento, considerando a los docentes como poseedores de conocimientos y experiencias previas, y en constante proceso de aprendizaje profesional.

Es notable que el déficit pone su atención en una mirada de incompetencia del sujeto de formación, en cambio el Desarrollo Profesional Docente, según Miranda y Rivera (2009) orienta al proceso de formación continua a las diversas necesidades que surgen durante la etapa profesional, es decir, entre los docentes noveles, docentes en desarrollo y docentes con experiencia, de manera que se distingue la formación profesional inicial (o estudios de pregrado) y el desarrollo profesional durante un continuo que se define como la carrera docente.

La SEP (2017) define el Desarrollo Profesional Docente (DPD) como un proceso mediante el cual los maestros mejoran y consolidan sus competencias para ejercer como profesionales, con el objetivo de lograr los resultados deseados en las escuelas de educación básica. Este proceso se considera también como una experiencia personal que requiere una formación continua y constante, siendo un componente esencial para su desarrollo profesional.

El término Desarrollo Profesional Docente (DPD) según Monarca y Manso (2015), se refiere a una perspectiva holística de la formación de los profesores, considerándola como un elemento central en la transformación educativa y, por lo tanto, involucrada en sus propios procesos de desarrollo. Además, el DPD debe proporcionar a los docentes la oportunidad de aplicar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos en situaciones reales, para así responder a las demandas educativas en su trabajo diario (Marcelo y Vaillant, 2009).

Por ende, tanto Ávalos (2007) como Vezub (2013) concuerdan en que la noción de desarrollo profesional docente debe proporcionar una visión más abarcadora, integrada y articulada del aprendizaje a lo largo de la carrera del docente. Esta idea está alineada con la percepción de la formación docente como un proceso ininterrumpido y de larga duración, que incluye tanto la formación inicial como la formación en servicio. Cohen & Sikenyi (2025) señalan que el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente en contextos de conflicto, crisis y emergencias es aún limitado. Sin embargo, comentan que existen ciertas deficiencias relacionadas con su implementación, accesibilidad y calidad.

El cambio conceptual de *desarrollo profesional docente* hacia *aprendizaje profesional docente* implica una reconfiguración profunda en la forma de entender la *formación continua del profesorado*. Desde la perspectiva de Zepeda (2012), el desarrollo profesional docente se asocia con acciones formativas estructuradas con instancias externas, generalmente de carácter puntual o intermitentes, cuyo objetivo es fortalecer competencias o habilidades específicas a través de cursos, talleres o capacitaciones en servicio.

Mientras que el *aprendizaje profesional docente* implica un proceso continuo, dinámico y sostenido en el tiempo, que no se limita a eventos formales de capacitación, ya que de acuerdo con Timperley (2011) emerge del interés genuino del docente por mejorar su práctica y generar impactos positivos en otros, especialmente en sus alumnos. Desde esta perspectiva el *aprendizaje profesional* se concibe como una experiencia situada, vinculada directamente a los desafíos reales del contexto educativo.

Una de las características del aprendizaje profesional radica en su naturaleza autodirigida y personalizada. Es decir, el propio docente asume un rol activo en la identificación de sus necesidades formativas y en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Esta postura se alinea con los planteamientos de Ryan y Deci (2020), quienes sostienen que dicho proceso se encuentra impulsado por una motivación intrínseca, orientada a la reflexión crítica y al perfeccionamiento continuo de la práctica docente.

Por su parte Rodman (2019) argumenta que el *aprendizaje profesional* favorece el crecimiento personal y la realización profesional, al brindar oportunidades para el autodescubrimiento y la reflexión de la propia práctica. En esta misma línea, Mockler (2020) menciona que el *aprendizaje profesional* posibilita transformaciones profundas en el conocimiento, la práctica pedagógica y la identidad profesional, pues quienes participan en este tipo de procesos tienden a reconfigurar la manera en que se conciben a sí mismos como profesionales.

Las perspectivas aquí analizadas permiten comprender el desarrollo profesional docente como un proceso complejo, dinámico y en constante evolución, que trasciende las acciones formativas tradicionales para situarse en una lógica de aprendizaje continuo. El tránsito hacia el aprendizaje profesional docente implica reconocer al profesorado como agente activo de su propio desarrollo, capaz de reflexionar, resignificar su experiencia y transformar su quehacer pedagógico en función de las demandas educativas contemporáneas. Así, más que un conjunto de actividades aisladas se configura como un proceso integral que articula saberes, experiencias e identidades profesionales, orientado a la mejora sostenida de la enseñanza y al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 5. Metodología

En el presente apartado, tiene como propósito establecer un posicionamiento epistemológico que sustente esta investigación, de tal suerte que a continuación se abordan las consideraciones metodológicas con las que se pretende dar validez al proceso investigativo. Es importante mencionar que esta investigación se sitúa dentro de las Ciencias de la Educación, y se trabaja con el enfoque de la investigación-acción.

5.1. Perspectiva epistemológica

A partir de la publicación de la obra “La estructura de las revoluciones científicas” de Khun (1986) la noción de paradigma ha tenido un impacto notorio dentro de las investigaciones sociales, el mismo autor lo define como una cosmovisión compartida por una comunidad científica, que sirve como modelo para interpretar la realidad y resolver los problemas que en ella se presenten.

Al respecto, los paradigmas deben de responder a tres principios estrechamente vinculados, a pesar de que su interdependencia defina la singularidad de cada paradigma. Estos son: a) *el supuesto ontológico*, que se refiere a la naturaleza de la realidad investigada y a las creencias del investigador, respecto a esa realidad; b) *el supuesto epistemológico*, que se relaciona con la interacción que surge entre el investigador y el objeto de estudio; y c) *el supuesto metodológico*, que indica cómo se obtienen los conocimientos sobre la realidad, incluyendo la perspectiva metodológica y las técnicas de investigación (González, 2003).

Una de las funciones de los paradigmas es la *coordinadora*, que pretende explorar la realidad, promoviendo la conformación de “líneas” y “escuelas” de pensamiento. De igual forma, se encuentra la función *integradora*, que crea un marco conceptual y lenguaje común que facilita que los seguidores se identifiquen como parte del mismo paradigma, y finalmente se encuentra la función *organizadora*, que establece los criterios y normas para la elección de temas o problemas a investigar.

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, lo cual según Arnal et al. (1992) y Manzano (2016) implica reconocer y comprender la

subjetividad de los participantes, con el propósito de generar conocimiento. Este paradigma se centra en analizar los significados de las acciones humanas y la vida social, además de buscar los valores, creencias y significados que las personas le otorgan a su mundo (González, 2003).

Heidegger (1989) subraya el carácter hermenéutico del conocimiento y afirma que la verdadera naturaleza del ser humano es interpretativa, pues de acuerdo con sus planteamientos, es la forma natural que utilizan las personas para interactuar con el mundo. En el mismo orden de ideas Dilthey (1980) considera que la comprensión interpretativa es un proceso hermenéutico que vincula la experiencia humana con su contexto, reconociendo que los significados siempre son situacionales y no pueden ser completamente objetivados.

5.2. Enfoque de la investigación

Toda investigación implica una reflexión sobre la realidad, así como un compromiso ético y social, al respecto existe un conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación, es decir, una forma de aproximarse a la realidad estudiada (Arias, 2000). La metodología cualitativa es uno de los enfoques que más se ha utilizado en las ciencias empíricas, según Pérez-Serrano (1994) es concebida como aquel proceso sistémico de indagación, en donde se toman decisiones sobre lo investigable, su naturaleza radica en la descripción detallada de situaciones, experiencias, creencias y pensamientos, incorporando la voz de los sujetos.

Este enfoque produce descubrimientos a los cuales no se llega por medio de procedimientos estadísticos, es decir, se centra en aspectos no susceptibles de cuantificación, y consiste en una vía para comprender e interpretar procesos, situaciones e interacciones, además cuenta con una perspectiva holística en donde se asume un sistema complejo, lo cual implica descifrar información, comprender y darles sentido a los datos cualitativos.

Las técnicas utilizadas en la presente investigación fueron la observación, los grupos focales y las entrevistas. Estas últimas son definidas por Taylor y Bogdan (1990) como “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes [...] dirigidos a la comprensión de las perspectivas que estos tienen

sobre sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Para Cicourel (1982) una entrevista consiste en adentrarse al mundo privado y personal de las personas, con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Es importante señalar que en este tipo de herramientas no existe un intercambio formal de preguntas y respuestas, más bien se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando. El entrevistador tiene la responsabilidad de recopilar información veraz, fidedigna y oportuna.

Dado que esta técnica depende en gran medida de la información que se obtenga del entrevistado, la creatividad del entrevistador resulta fundamental durante todo el proceso. Por ello se debe crear un ambiente agradable y evitar hacer preguntas cerradas, directas y amenazantes; además, es recomendable llevar a cabo más de una sesión, dado que no siempre se tiene una segunda oportunidad para profundizar o aclarar cierta información durante el primer encuentro.

Esta técnica favorece la interacción social del investigador con los actores, además permite mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias garantizando así obtener información cualitativa. Ya que su diseño es más flexible y dinámico, el investigador puede retomar preguntas anteriores, o pueda preguntar sobre algo nuevo, a fin de profundizar más en los temas de interés.

Desde una mirada cualitativa, se identifican los beneficios educativos desprendidos de este estudio, considerando al investigador como una entidad transformadora que analiza las interacciones sociales, a fin de deconstruir, reconstruir, explicar y comprender la realidad educativa (Castro, 2004).

5.3. Diseño de investigación

La investigación puede conceptualizarse como una serie de métodos que permiten resolver problemáticas mediante una serie de operaciones lógicas, tomando como referente datos objetivos. Su objetivo principal es crear y construir un corpus de conocimientos cada vez más aproximados a la verdad. Como en el resto de las ciencias sociales, la investigación, también ha llegado a ser

necesaria en el ámbito educativo, históricamente, la investigación educativa (IE) se ha centrado en explorar fenómenos educativos, sin embargo, como bien lo mencionan Bustamante et al. (2024) su concepto se ha ido adaptando a nuevos enfoques y modos de entender la complejidad del campo.

Por esta razón, existen diversas concepciones y significados que se le pueden atribuir, tal es el caso de Pinto y Sanabria (2009, p.191) quienes la definen como aquel “conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados de un marco teórico [...] describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos [...] y procedimientos educativos o modificando los existentes”.

Existen otras posturas que limitan a la IE como el estudio de prácticas educativas en un contexto particular, pero todas coinciden que se trata de un campo interdisciplinario dentro de las ciencias sociales, enfocado en explorar fenómenos educativos en contextos escolares y no escolares. Esta disciplina según Tovar-Gálvez (2018) es capaz de tender puentes entre la teoría y la práctica en diversos entornos educativos, dado su potencial para generar espacios de reflexión y diálogo entre educadores.

Desde la perspectiva de Latorre, Del Rincón y Arnal (2021), la IE busca aplicar el método científico, al estudio de los problemas educativos, sin embargo, dado la pluralidad de fenómenos que estudia, éstos pueden analizarse desde distintas áreas, como la psicología, la sociología o la pedagogía. Incluso se puede disponer de múltiples enfoques cuantitativo, mixto y cualitativo, en donde se aloja un abanico de alternativas metodológicas, entre las que se puede enunciar, la etnografía, los estudios bibliográficos, la fenomenología, etnometodología, el interaccionismo simbólico y la investigación-acción.

Esta última, según Villamizar (2024) es una alternativa metodológica que permite a los docentes analizar y reflexionar sobre sus prácticas para la mejora de los aprendizajes en el aula. Los antecedentes de la investigación-acción se le atribuyen al planteamiento de la pedagogía progresiva de Dewey, en 1929 y a la necesidad de involucrar a los docente en los proyectos de investigación, así como de los planteamiento de la *action research* de Collier en 1933 en donde se asumía que la investigación-acción era un resultado lógico de la posición

progresiva en educación, pues después de enseñarle a los estudiantes que, mediante el trabajo colaborativo podían resolver problemáticas, el siguiente paso era que los docentes, hicieran lo mismo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2021).

Del mismo modo, existen antecedentes teóricos de la investigación-acción que se le atribuyen al psicólogo social Lewin, mejor conocido como el padre de la investigación-acción (Villamizar, 2024). Quien desarrolló un estudio sobre la modificación de hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos, con el propósito de resolver problemas prácticos y urgentes, para ello, los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención, de manera que se pudo observar una forma de investigación que vinculaba el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, que a su vez respondían a problemas sociales.

Existen antecedentes teóricos de la investigación-acción que se le atribuyen al psicólogo social Lewin, mejor conocido como el padre de la investigación-acción (Villamizar, 2024). En la década de los cuarentas, realizó un estudio sobre la modificación de hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos, con el propósito de resolver problemas prácticos y urgentes, para ello, los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención, de manera que se pudo observar una forma de investigación que vinculaba el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, que a su vez respondían a problemas sociales.

Lewin (1946) definió a este tipo de investigación como aquella práctica reflexiva emprendida por personas, grupos y comunidades que tiene como propósito establecer cambios apropiados en la situación estudiada, omitiendo la distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación, además, de acuerdo con Villamizar (2024), esta metodología era aplicable a cualquier comunidad.

Por otro lado, Greenwood y Levin (2012) definen a la investigación-acción como una investigación social, realizada por un equipo integrado por un investigador en la acción y miembros de una comunidad que pretenden mejorar

su situación. Para Elliot (1998) significaba el estudio de una situación social, que tiene por objeto mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es decir, se entiende como la reflexión de las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los docentes que pretenden ampliar la comprensión de los problemas prácticos.

En el mismo orden de ideas, para Kemmis y McTaggart (1998) la investigación-acción es una forma de indagación autoreflexiva en situaciones sociales, para mejorar las prácticas sociales o educativas, su comprensión, o bien mejorar las situaciones en las que dichas prácticas se realizan, pueden ser las aulas o las instituciones educativas. De manera que, la investigación-acción, cuenta con tres objetos de indagación: práctica profesional, la comprensión de la práctica (que los docentes tengan sobre la misma) y la situación social.

El devenir histórico de la investigación acción se desarrolla bajo dos vertientes, la sociológica que se expresa en los trabajos de Kurt Lewin (1946), Chicago Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970); y la educativa, inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974), Stenhouse (1988), Jhon Elliott (1981, 1990) y Carr y Kemmis (1988), es así como se le han atribuido diversas denominaciones, como: investigación acción participativa, investigación, pedagógica e investigación en el aula.

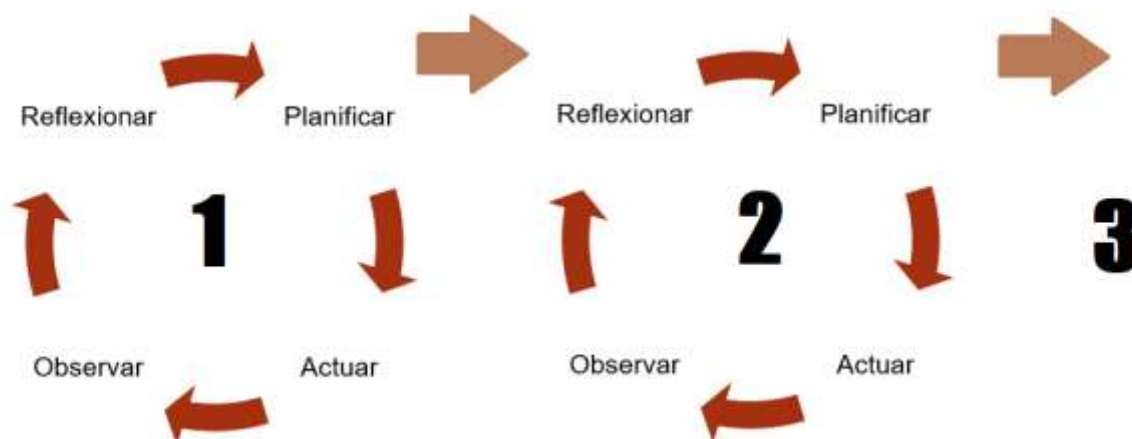
De acuerdo con Gollete y Lesgard-Hérbert (1988), la investigación-acción cumple con ciertas funciones, pues desde el ámbito de la formación profesional, promueve actitudes de crítica y renovación, facilita el cambio y la transición de las prácticas, al mismo tiempo que fomenta la participación activa y la transformación del contexto. Dentro de la participación social, refuerza la conciencia de los actores y los invita a implicarse en el desarrollo comunitario, mientras que, desde la perspectiva formativa, transforma actitudes que posibilitan la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal.

Dentro de la investigación-acción, también se destacan tres modalidades (técnica, práctica y crítico o emancipatoria), mismas que corresponden a los tres tipos de intereses (técnico, práctico y emancipatorio) propuestos por Habermas (1982).

Entender que la investigación-acción desde el diálogo entre la acción y la investigación, implica un bucle recursivo y retroactivo ente el hecho de investigar para generar conocimiento y comprensión, y la acción, para cambiar una organización o institución, es imposible mirar estos conceptos desde una manera aislada, más bien se sugiere reunir los dos propósitos en un solo proyecto, de manera que el proceso de la investigación-acción parte de una intención de mejorar el área de trabajo de los docente, posteriormente, el grupo o la comunidad, toma la decisión de trabajar juntos y dirige sus estrategias de mejora sobre la temática de interés, para el caso particular de esta investigación sería el desarrollo profesional docente (González et al., 2007; Kemmis y McTaggart 1988).

En este sentido, los docentes como investigadores realizan un trabajo colegiado, al respecto Lewin (1964) propone un espiral de ciclos denominado “Ciclo de la acción reflexiva” (Figura 15) en donde los miembros del grupo o comunidad desarrollan un plan de acción para mejorar la práctica actual, cabe mencionar que dicho plan debe ser flexible, de modo que se pueda ajustar a situaciones imprevistas, después los miembros del grupo o la comunidad actúan para implementarlo.

Figura 15. *Ciclo de acción reflexiva*



Fuente: Elaboración propia con base en Lewin (1964).

De acuerdo con el gráfico anterior, el proceso investigativo se organiza en tres etapas: la primera se centra en el diseño de la investigación, tanto en su dimensión teórica como metodológica; la segunda se orienta al desarrollo del estudio; y la tercera contempla la elaboración del informe de resultados.

La investigación-acción se destaca como un método efectivo para el DPD, enfocándose en contextos específicos y relevantes (Hughes, 2023; Johanneson, 2022). Lewin (1948) la define como un paradigma de indagación centrado en mejorar las capacidades y prácticas del investigador, más que en generar únicamente conocimiento teórico. Elliott (1991) subraya la mejora tanto del proceso como del producto, impulsando cambios basados en la evaluación de necesidades para mejorar la situación humana.

La investigación-acción emerge como un modelo formativo que promueve la apropiación participativa del rol mediador de las maestras de educación infantil, facilitando interacciones de calidad mediante la autoobservación, reflexión práctica y retroalimentación, potenciando así el protagonismo infantil y la agencia profesional en su desarrollo profesional docente (Figuroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017).

5.4. Población y muestra

Cozby (2005) señala que la muestra se deriva de la población de interés para el investigador, por lo que resulta fundamental delimitar con precisión sus características en términos de contenido, espacio y tiempo.

En este estudio, la población estuvo conformada por 41 docentes de educación básica provenientes de los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Sinaloa, así como por un grupo de 13 facilitadores pertenecientes a los estados de Guerrero e Hidalgo. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando además criterios específicos de inclusión.

Dichos criterios contemplaron a docentes en servicio activo frente a grupo, pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, que laboran en contextos urbanos y rurales, y que han participado en al menos un proceso de formación continua.

Asimismo, se incluyó a docentes de los tres niveles de educación básica, con el fin de recuperar una diversidad de experiencias profesionales.

Las edades de los participantes oscilan entre los 25 y 55 años, con trayectorias laborales diversas. Como criterios de exclusión, se descartaron aquellos docentes que no concluyeron procesos de formación continua o que no pertenecían al Sistema Educativo Nacional.

En este capítulo se ha establecido el posicionamiento epistemológico y las bases metodológicas que sustentan la investigación, desde un enfoque de investigación-acción alineado con el paradigma interpretativo, el cual reconoce la importancia de la subjetividad de los participantes para comprender los significados que atribuyen a sus prácticas y contextos.

La adopción de este enfoque, con raíces en la pedagogía progresiva y en la tradición de la investigación-acción, refleja un compromiso con la transformación educativa a partir de la participación del profesorado en los procesos investigativos. En este sentido, el investigador asume un papel activo en la comprensión, interpretación y reconstrucción de la realidad educativa.

La metodología descrita proporciona una base sólida para el desarrollo del estudio, al permitir captar la complejidad de las experiencias educativas mediante técnicas como la entrevista y la observación, favoreciendo una comprensión profunda del objeto de estudio.

5.5. Técnicas de recolección de datos

La metodología cualitativa, en su amplio abanico de técnicas e instrumentos, ofrece herramientas poderosas para explorar la complejidad de los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva holística y contextualizada. Según Creswell (2013), las técnicas cualitativas permiten explorar la complejidad de los contextos sociales y humanos, capturando tanto los aspectos evidentes como los sutiles de la experiencia humana.

La selección de técnicas e instrumentos cualitativos según Denzin y Lincoln (2005) se presentan como herramientas poderosas para la generación de conocimiento significativo y la comprensión de la diversidad de fenómenos sociales, debido a su flexibilidad, se pueden adaptar a diversos contextos y situaciones de

investigación, permitiendo explorar en profundidad temas complejos. Para esta investigación, esta selección se sustentó en una matriz de operacionalización de variables, la cual permitió articular los objetivos de la investigación con las categorías de análisis y sus respectivos indicadores. Esta matriz orientó de manera sistemática la elección y diseño de los instrumentos, asegurando la coherencia entre el sustento teórico, las preguntas de investigación y las técnicas empleadas (Anexo 1).

Dado que Miles y Huberman (1994) resaltan la importancia de la triangulación metodológica, que consiste en el uso combinado de múltiples técnicas e instrumentos para enriquecer la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Se optó por emplearla como una estrategia fundamental para fortalecer la credibilidad y la robustez de la presente investigación.

Es así que se emplearon técnicas cualitativas como la observación *in situ*, el grupo focal y la entrevista a profundidad, fundamentadas en su capacidad para proporcionar una comprensión holística y detallada del objeto de estudio. La observación *in situ* permite capturar de manera directa y contextualizada los comportamientos, interacciones y dinámicas que ocurren en el entorno natural de los sujetos participantes (Marvasti y Silverman, 2008), mientras que la entrevista a profundidad según Creswell (2013), permite explorar sus perspectivas, experiencias y significados en torno al objeto de estudio.

Para Cicourel (1982) la entrevista consiste en adentrarse al mundo privado y personal de las personas, con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Es importante señalar que en este tipo de herramientas no existe un intercambio formal de preguntas y respuestas, más bien se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando. El entrevistador tiene la responsabilidad de recopilar información veraz, fidedigna y oportuna.

Mientras que la técnica de grupos focales, según Kitzinger (1995) puede ser definida como un espacio de opinión, que tiene por objeto, captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, mediante una entrevista grupal, que emplea la comunicación entre los participantes, privilegiando la pluralidad del grupo, la variedad de actitudes y sus creencias.

Se optó por esta técnica ya que es particularmente útil debido a que posibilita el diálogo sobre un asunto especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, en este caso el proceso de formación continua que vivieron los docentes.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales Robles (2011). Dado que este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que se obtenga del entrevistado, la creatividad debe estar a flote constantemente, y según el autor debe evitar hacer preguntas cerradas, directas y amenazantes; además, se debe de crear un ambiente agradable. Es recomendable llevar a cabo más de una sesión dado que no siempre se tiene una segunda oportunidad para profundizar o aclarar cierta información durante el primer encuentro.

5.6. Diseño y aplicación de instrumentos

Para la recopilación de los datos se llevaron a cabo la observación participante (Anexo 2), entrevistas con docentes, así como revisión de documentos. Se realizaron observaciones in situ (Spradley, 1980) en las sedes de capacitación de Calkiní y San Francisco de Campeche en Campeche, Tapachula en Chiapas, Chilpancingo, Tlapa de Comonfort y Zihuatanejo en el estado de Guerrero, y Pachuca de Soto en el estado de Hidalgo, con el propósito de examinar cómo se organiza y desarrolla cada CPA. Durante este proceso, se adoptó el papel de un observador privilegiado, descrito por Wolcott (1988) es decir, alguien que es conocido y avalado y se le otorga acceso fácil a la información.

El grupo focal se aplicó en el estado de Sinaloa al finalizar el proceso de capacitación, el cual consistió en una entrevista grupal semiestructurada, en donde se generó un espacio para que las maestras y maestros desde sus diversas funciones: técnico docente, docente, ATP, personal de dirección y supervisión compartieran experiencias respecto al proceso de capacitación.

La moderación del grupo focal estuvo a cargo de dos facilitadoras, debido a que conocían las características y particularidades de los grupos, en este sentido partieron de algunas preguntas detonadoras (Ver Anexo 3) que les permitieron establecer un diálogo colectivo para el intercambio de experiencias y opinión de ideas, sin embargo, para obtener una comprensión lo más precisa y amplia

posible, se recurrió al replanteamiento de preguntas, tales como: *¿Por qué opinan así? ¿En qué sentido lo dicen? ¿Podrían darme un ejemplo de ello? ¿Por qué les parece muy importante esa acción?*

A fin de agilizar la dinámica y así disponer de un registro fiel del material recolectado, se grabó el encuentro. Se inició con una breve presentación de las moderadoras y una explicación del objetivo del encuentro, en donde se hizo mención de la confidencialidad y el anonimato de la información recabada (Anexo 4).

Sin descuidar el hilo conductor de la charla, se partió de preguntas abiertas y generales, hacia la búsqueda de datos más específicos. En todo momento se buscó rescatar en primer término las respuestas espontáneas de los entrevistados y luego, la profundización de la información. Para el cierre del grupo focal, se consideró que se abordaran las temáticas planteadas en la guía de pautas, al finalizar se estableció un espacio de reflexión para ampliar temáticas particulares, emitir comentarios o sugerencias.

Para el caso de las entrevistas, se compiló la información y se registró en un cuaderno de bitácoras, en audios y fotos. Para ello, se emplearon identificadores, que permitieron distinguir las entrevistas de cada uno de los docentes (Ejemplo: E/GP_D/F#_0524) haciendo referencia a: E: entrevista o GP: grupo focal, D: docente o F: facilitador; #: docente al que se entrevistó en orden cronológico, 05: mes de la entrevista acotado (mayo); 24 (2024): año de la entrevista.

Estas entrevistas favorecen la interacción social del investigador con los actores, además permiten mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias garantizando así obtener información cualitativa. Ya que su diseño es más flexible y dinámico, favorece que el investigador retome preguntas anteriores, o pueda preguntar sobre algo nuevo, de manera que se pueda profundizar más en los temas de interés.

5.7. Categorías de análisis

Los estudios cualitativos, se distinguen por el volumen de información que se genera, la cual requiere de un análisis metódico y sistemático. Es decir, se han de comprender los datos más allá de hechos aislados, sino como elementos

cargados de significados que se generan dentro de un contexto sociocultural más amplio.

Desde la perspectiva de Coffey y Atkinson (1996) los datos cualitativos se retroalimentan constantemente durante el proceso de análisis, estos procesos apuntan a la identificación de temas, ideas o patrones recurrentes (codificaciones) que actúan como puentes entre los datos (lo que se dice y observa) y las interpretaciones teóricas o conceptuales (lo que estos datos significan dentro del marco de la investigación).

Al realizar un análisis de información es preciso tratar los datos, preservando su naturaleza textual y poniendo en práctica tareas de identificación y clasificación, es decir de categorización. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), la formulación de categorías conlleva la clasificación conceptual de unidades, que producen los informantes, que se refieren a diversos tópicos.

De manera que conducen a un proceso de reducción y diferenciación de elementos que aparecen en los testimonios de los sujetos. En este estudio, los datos cualitativos fueron analizados mediante la codificación abierta, axial y selectiva. En la primera, los datos derivados de las observaciones y la transcripción de entrevistas se fragmentaron en unidades de significado más pequeñas. Estas unidades se compararon de manera constante entre sí, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias, patrones recurrentes y variaciones.

Dentro de la codificación abierta se exploraron los datos sin categorías preconcebidas, lo que permitió que los conceptos pudieran emerger directamente de la información empírica. A partir de este proceso se generaron categorías iniciales que representaron fenómenos, ideas, prácticas o percepciones relevantes del objeto de estudio (San Martín, 2014).

Posteriormente, se llegó a una fase más analítica e interpretativa, la codificación axial, donde las categorías identificadas durante la codificación abierta se reorganizaron, refinaron y relacionaron entre sí (Anexo 5). Este análisis se centró en identificar vínculos causales, contextuales o conceptuales entre categorías y subcategorías. De esta forma se pudo comprender cómo se relacionan los fenómenos y dar coherencia interna al sistema de categorías.

Por último, se llegó a la codificación selectiva, la cual representa a fase final del análisis. En esta etapa se integraron y sintetizaron las categorías construidas previamente, con el propósito de desarrollar una explicación teórica de las comunidades de aprendizaje, la formación docente y el desarrollo profesional del profesorado. A partir de las relaciones identificadas en la codificación axial, se seleccionaron las categorías más relevantes y se articularon en un marco interpretativo a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, es decir, una teorización (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). La siguiente figura representa de manera sintética el proceso de análisis de datos, mostrando las etapas de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva empleadas en el estudio.

Figura 16. Tipos de codificaciones para el análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

Hasta el momento, se cuenta con dos categorías de análisis: a) comunidades de aprendizaje y b) formación docente; y con las siguientes subcategorías de análisis: a) estructura y organización, cultura y clima, prácticas colaborativas, liderazgo, aprendizaje y desarrollo profesional; b) formación inicial, formación continua, práctica reflexiva, liderazgo, aprendizaje y desarrollo profesional (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Categorías de análisis

Concepto	Descripción	Relación con las CPA y la Teoría sociocultural
Diálogo reflexivo	<p>Proceso de análisis y discusión entre docentes sobre su práctica educativa, fomentando la metacognición y el pensamiento crítico. Aubert et. al. (2009) mencionan que los fundamentos para la consolidación del aprendizaje dialógico tienen sus bases en la propuesta de Vygotsky (1996) quien resalta la importancia y la necesidad de la interacción social para el aprendizaje; Freire (1970) quien marca la naturaleza dialógica de la persona; y de Bruner (1996), Rogoff (1993) y Wells (2001) que señalan la necesidad de convertir el diálogo en un eje clave del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por tal razón, cuando el diálogo es la base para consensuar cambios y lograr una transformación individual y social, se hace referencia al aprendizaje dialógico (Castro et al., 2014). Desde el enfoque</p>	<p>En una CPA implica un proceso de análisis crítico y colaborativo sobre la práctica educativa, en el que los docentes intercambian ideas, cuestionan sus enfoques y construyen nuevos conocimientos a partir de la interacción con sus pares.</p>

Concepto	Descripción	Relación con las CPA y la Teoría sociocultural
	<p>comunicativo, el aprendizaje dialógico se concibe como el aprendizaje basado en la interacción con otras personas. En tal sentido, el diálogo, palabra, discurso con el otro se convierten en instrumentos para construir significados y reconocer el conocimiento cultural de las personas; es decir, se considera que todas las personas tenemos conocimiento para aportar. Entonces, las características para generar un aprendizaje dialógico son las relaciones democráticas, horizontales, igualitarias sin que existan relaciones de opresión de unos sobre otros.</p> <p>Los beneficios de la implementación del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje, según Domínguez (2018) son: disminución del absentismo escolar, mejora de la convivencia de todos los miembros, aumento del rendimiento académico y</p>	

Concepto	Descripción	Relación con las CPA y la Teoría sociocultural
DESPRIVATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA	<p>fomento de prácticas inclusivas.</p> <p>Proceso mediante el cual los docentes comparten, observan y analizan abiertamente sus prácticas de enseñanza con sus colegas, en lugar de trabajar de manera aislada en sus aulas, recibiendo y proporcionando retroalimentación para mejorar la instrucción.</p>	<p>En una CPA, la enseñanza deja de ser una actividad individual y se convierte en una ZDP, ya que docentes más experimentados o el facilitador pueden guiar a otros en la mejora de su práctica.</p>
PRÁCTICAS COLABORATIVAS	<p>Trabajo conjunto en la planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas, basadas en el intercambio de conocimientos y experiencias.</p>	<p>La colaboración es central en las CPA, ya que el aprendizaje se da en comunidad. Vygotsky enfatizó que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros y el uso de herramientas culturales.</p> <p>En una CPA, el sentido compartido de propósito une a los docentes en torno a una meta educativa común, facilitando la colaboración, la toma de decisiones colectivas y la alineación de las prácticas pedagógicas.</p>
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS	<p>Visión común sobre los objetivos educativos y el impacto que se busca lograr en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>demás, fortalece la identidad y cohesión del grupo, permitiendo que los docentes trabajen juntos de manera más efectiva para responder</p>

Concepto	Descripción	Relación con las CPA y la Teoría sociocultural
<p align="center">ENFOQUE SOCIOCULTURAL</p>	<p>Priorización del impacto que las prácticas docentes tienen en el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo estrategias pedagógicas efectivas.</p>	<p>a las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo en el que se desenvuelven.</p> <p>Se relaciona con la idea de que el aprendizaje no es individual, sino social y contextualizado. Las CPA permiten desarrollar prácticas educativas que responden a las necesidades del grupo y fortalecen el aprendizaje situado.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Bolam et al. (2005); Kruse et al. (1995) y Lomos et al. (2011).

Capítulo 6. Resultados

El estudio empleó un análisis temático en múltiples etapas, para analizar e interpretar datos procedentes de plataformas digitales (foros en Moodle), entrevistas, grupos focales y cuestionarios (Corbin & Strauss, 2008). Dada la gran cantidad de datos recopilados a lo largo de tres años, el primer paso consistió en una reducción sistemática de datos. Se recopilaron y organizaron todos los materiales y posteriormente se construyeron categorías de análisis

De acuerdo con Gibbs (2012), estas la construcción de categorías de análisis que reflejan las experiencias y percepciones de los participantes, tienen el propósito de interpretar y contextualizar la información. Este procedimiento se llevó a cabo a partir de las narrativas de los docentes y facilitadores que participaron en procesos formativos.

Durante el análisis de resultados, se han identificado cinco categorías: 1) Diálogo reflexivo, 2) Desprivatización de la práctica, 3) Prácticas colaborativas, 4) Visión y valores compartidos, 5) Enfoque sociocultural. La descripción se complementa con fragmentos de narraciones citados con homoclaves que refieren a los participantes.

6.1. Dialogo reflexivo

Para Sumba y Mejía (2021) el diálogo reflexivo dentro de en las CPA, constituye una estrategia que fortalece el aprendizaje colaborativo entre docentes. A través del diálogo entre docentes se inicia la fundamentación del quehacer pedagógico. En este sentido se encuentra la posibilidad de reflexionar de forma conjunta y conocer nuevas formas de proponer un aprendizaje participativo y significativo.

Subcategoría 1. Reflexión la práctica docente:

Los docentes que participaron en este estudio expresan cómo la formación continua ha impactado positivamente en su práctica educativa, permitiéndoles reflexionar sobre su enfoque pedagógico y encontrar maneras de transformar su quehacer docente para responder a las necesidades actuales. Tal como lo mencionan Trujillo et al. (2019) el hecho de reflexionar activamente sobre las creencias propias favorece la identificación de áreas de mejora y la adaptación

de actitudes para responder a las necesidades cambiantes de los alumnos y de la sociedad. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

“Sin lugar a dudas que el curso nos invita a la reflexión de cómo podemos cambiar nuestra práctica docente, de poder transformarla con los elementos adecuados para poder brindar una educación que responda a los tiempos en que vivimos, nos permite seguir creciendo como profesionistas y poder responder a los retos que día a día se presentan en el ámbito laboral, igualmente compartir experiencias que nos enriquecen y nos proporcionan aprendizajes que pueden ser implementados en la tarea diaria que desarrollamos” (ESE_B03).

“Ha impactado en mi práctica docente de manera asertiva, ya que me da pauta de ir conociendo más a fondo los [...] elementos que contiene la NEM” (ESE_B34).

“Como profesor es importante que estemos actualizados, que seamos incluyentes, modernos, respetuosos, ejemplares, y que respetemos los derechos humanos [...] para mí el curso nos ha brindado material bibliográfico que permite tener un acercamiento claro al programa de estudios 2022, reflexionar y cuestionar nuestra labor docente”(ESE_B38).

“Considero que el curso puede influir significativamente en mi práctica profesional [...] el curso me sirvió para fortalecer algunos conceptos que ahora puedo explicar de manera más sencilla y clara a mis alumnos con el objetivo de que los apliquen en su vida diaria” (ESE_B19).

En un primer momento, se observa la formación invitó a los docentes a reflexionar sobre su labor docente, permitiéndoles adaptar sus métodos y enfoques al contexto inmediato, además existe un entendimiento más profundo y aplicable de los principios del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022 que propone la NEM, lo cual evidencia de la consecución del objetivo de la acción formativa.

El análisis y reflexión de la práctica docente se convierte en el eje transversal en las CPA, sus integrantes ponen de manifiesto la necesidad de volver la mirada

al quehacer del docente. Esta reflexión según Sumba y Mejía (2021) complementa con el contraste teórico y la propia práctica, lo que lleva a fortalecer o modificarla. A esto se suma el diálogo reflexivo, en el cual cada participante comparte experiencias. En este sentido otorga valor al conocimiento experiencial de otros docentes y al conocimiento construido en la formación.

Las CPA, se consolidan como espacios que permiten la interacción con los otros y el intercambio de conocimientos teóricos y prácticos desde la propia experiencia docente. Las actividades desarrolladas en la ejecución de dichas comunidades han permitido identificar la actuación de éstos en la generación de nuevos conocimientos y en la resignificación de las prácticas ya desarrolladas. En tal sentido, la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje comprende espacios de debate, reflexión, reconceptualización, desaprendizajes y reaprendizajes en y para la profesionalización docente.

6.2. Desprivatización de la práctica

Con base en este análisis, surgieron cuatro categorías principales: 1) Liderazgo Transformacional: inspiración y motivación para el cambio; Liderazgo Distribuido: colaboración y responsabilidades compartidas; Liderazgo Situacional: apoyo y acompañamiento contextualizado a las necesidades y Liderazgo para la Justicia Social: superando barreras y garantizando la equidad de participación en la formación. A continuación, se explica y discute a detalle cada una de estas categorías, resaltando cómo se manifiesta el liderazgo en las experiencias de los sujetos entrevistados.

Subcategoría 1. Liderazgo Transformacional: inspiración y motivación para el cambio

Fullan (2016) sostiene que la gestión escolar efectiva se sustenta en el empoderamiento y la colaboración entre los actores educativos, lo que implica reconocer al profesorado como agente activo en los procesos de mejora institucional. En esta misma línea, Camarero-Figuerola et al. (2020) enfatizan que el liderazgo constituye un elemento clave para el éxito escolar, en la medida en que favorece la construcción de metas compartidas y el rediseño de la gestión educativa.

Los facilitadores destacan el papel crucial que tienen los directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos en la motivación y transformación de la actitud de los docentes respecto a la formación continua, asimismo enuncian que la figura del líder educativo genera un impacto directo en la disposición de los docentes a la hora de participar activamente en la formación, superando la idea de concebir a este proceso como un mero requisito u obligación que se debe cumplir para no ser sancionados.

En este sentido, también los propios facilitadores logran transmitir entusiasmo a sus participantes al mostrar un interés genuino por la práctica docente, sus experiencias y sus contextos, razón por la cual preparan cuidadosamente las sesiones de capacitación para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto se alinea con los principios del liderazgo transformacional que mencionaba Bernasconi y Rodríguez-Ponce (2018), en donde se buscan inspirar y motivar a los demás para genera cambios significativos. Los siguientes testimonios son ilustrativos.

Considero que los agentes directivos desempeñan un papel crucial puesto que motivan a los docentes a participar en estos procesos de formación continua. Y su liderazgo puede influir positivamente en la actitud de los docentes hacia la capacitación o por el contrario puede resultar como un obstáculo. Tanto puede resultar como una motivación como un obstáculo. Entonces la figura del directivo es sumamente importante para que los docentes puedan percibir desde una visión distinta estos procesos de formación continua (EF2404).

Hablemos del consejo técnico [considerados ahora como comunidades de aprendizaje] que es un aspecto de formación docente continua cada mes y cómo manejas [...] la preparación del consejo técnico como líder educativo, es cómo van a tener la actitud los maestros de presentarse con ganas de aprender, con esa [visión de] mejora continua [...] y tiene que ver con la preparación que tú tienes, porque independientemente de las fichas técnicas que te dan, tú tienes que hacer que eso [hace referencia al proceso formativo] sea atractivo, innovador, para que ellos llevan una actitud de decir, hoy es consejo técnico, hoy tengo ganas de aprender,

hoy qué nos va a decir el ATP, qué nuevo nos va a decir el director, pero con esa expectativa (EF2405).

Es interesante cómo los líderes educativos que participan en los cursos de capacitación asumen un papel crucial en la replicación del conocimiento adquirido, principalmente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacios que actualmente son vistos como comunidades de aprendizaje. En estos espacios los directivos no solo comparten lo aprendido, sino que además lo articulan con situaciones reales que acontecen en sus entornos educativos y lo socializan con experiencias de otros docentes (que no necesariamente participaron en el proceso de formación continua), privilegiando el intercambio de ideas y la reflexión de la práctica docente, tal como lo menciona Dufour et al. (2021).

Gracias a este proceso de socialización, el conocimiento que se adquiere en la formación continua trasciende a los espacios educativos, impactando positivamente en el desarrollo profesional de la comunidad educativa, es decir los directivos actúan como multiplicadores de conocimientos, y es justo cuando se comparten las experiencias, aprendizajes y recursos, que se amplía el alcance de la formación docente. Esta situación beneficia indirectamente a aquellos agentes que no tuvieron oportunidad de participar en algún programa formativo y contribuye a una cultura de aprendizaje continuo y mejora de la calidad educativa de manera más inclusiva.

Subcategoría 2. Liderazgo Distribuido: colaboración y responsabilidades compartidas

Cosenza (2015) y Klar et al. (2016) encontraron que bajo el enfoque del liderazgo distribuido los directores identifican líderes potenciales y crean oportunidades de liderazgo y crecimiento personal y profesional para los profesores al permitir extender su participación más allá del aula de clases, por lo que animan a directivos a distribuir el liderazgo para aumentar la capacidad organizativa de las escuelas y mejorar el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Esto no implica que el director pierda liderazgo, simplemente se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen igualmente, conlleva un cambio en las relaciones de poder y control social al momento de tomar

decisiones, así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, formando organizaciones que aprenden orientadas a la mejora.

DuFour et al. (2016) señala que los directores pueden ayudar a sus profesores a crear una visión de consenso mutua y objetivos específicos para el aprendizaje de los estudiantes. Con la ayuda de los profesores, los líderes escolares pueden establecer pautas que alienten a los miembros del grupo a trabajar en colaboración, así como un proceso que permita a los profesores establecer una filosofía compartida que permita mejorar el aprendizaje de todos en sus aulas de clase (Brown 2016; Buttram y Farley-Ripple, 2016; Murphy y Lick, 2005). Para promover la comunidad, los directores pueden incorporar un modelo de liderazgo distribuido que delegue responsabilidades a los profesionales.

Así también, se espera que los directores de las escuelas deben, entre otras cosas, dirigir y fomentar activamente el cambio cultural entre los maestros y el resto del personal, además de cuidar en todo momento que, dentro de las comunidades, no se pierda ni se ignore el conocimiento, ni el bagaje propio de cada persona (Ho et al., 2019; Murphy, 2017; Wilson, 2016).

Los entrevistados destacan la importancia de la colaboración y las responsabilidades compartidas en la comunidad educativa en formación, esto implica que el liderazgo no recae en una sola figura, como lo menciona García y Flores (2018), sino que, por el contrario, se distribuye entre los actores educativos (directivos, docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores), quienes comparten responsabilidades y toman decisiones conjuntas como agentes de cambio. En sus discursos, los facilitadores destacan la importancia del aprendizaje colaborativo para la mejora de sus prácticas escolares, como se puede ver a continuación.

Pues en la escuela, si hay varios compañeros que están dentro del mismo centro escolar o dentro de la misma zona escolar, utilizan lo que es redes de agrupamientos y consejos técnicos. Es decir, se invita a los de primaria, inicial, secundaria y preescolar a juntarse como comunidades de aprendizaje. O utilizan también las redes sociales, como el uso del WhatsApp o el uso de plataformas como Zoom para hacer videoconferencias y poder tener algunas aportaciones (EF2405).

Como se puede observar, las CPA pueden constituir un medio efectivo y valioso para llevar a cabo una planeación conjunta que permita identificar, aprender, compartir y usar conocimiento derivado de la práctica de los profesores y administradores, con el propósito de convertir a la escuela en una organización aprendiente al desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo, solución de problemas, experimentación con nuevos enfoques, visión compartida, entre otras. Leithwood y Louis (1998), junto con Lieberman y Miller (1992), sostienen desde la perspectiva del aprendizaje organizacional que la participación del profesorado en procesos auténticos de toma de decisiones constituye un mecanismo central para aprovechar de manera óptima sus capacidades intelectuales dentro de la organización.

El modelo que orienta estos cursos de capacitación, que es orientado hacia el modelo sociocultural y constructivista de la educación, en la cual se pretende promover la experiencia, resignificar las experiencias de los profesores a través de la elaboración de sus proyectos, y también pues promover la figura docente como un agente de cambio en la escuela, en la entidad (EF2404).

En algunos casos [la colaboración] se hacen vía, digamos, WhatsApp o vía digital por actividad de Zoom. Bueno, se hacen a través de esas formas, de esas modalidades, y lo que veo es de que al compartir sus experiencias y mostrar sus evidencias, sus propias producciones, creo que eso es lo que a ellos les agrada mucho (EF2407).

Tienen sus grupos de WhatsApp y muchos profesores comentan que en sus consejos técnicos o en sus días de descarga administrativa se juntan y le dedican una hora o un tiempo a la semana para poder abordar el proyecto, incluso también lo van relacionando con proyectos que ya tienen prediseñados y nada más le dan el enfoque de la temática que se aborda en el curso (EF2402).

Con base en los testimonios, es posible observar que las comunidades de aprendizaje trascienden la forma estructural de los programas formativos, a tal grado de que los docentes migran esta comunidad fuera de los espacios de capacitación, y buscan integrar a otros miembros con características

diferenciadas (docentes de preescolar, primaria, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, entre otros) con el propósito de contar con una perspectiva multidisciplinaria sobre los temas abordados.

Para lograrlo, los docentes hacen uso de herramientas digitales que facilitan la comunicación y el seguimiento de las comunidades de aprendizaje. Plataformas como WhatsApp, redes sociales o aplicaciones de videoconferencia como Zoom, se han vuelto fundamentales para mantener el contacto y para fortalecer estas redes colaborativas. Gracias a estos medios, los docentes pueden compartir recursos, intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente de forma remota, independientemente de su ubicación geográfica. Como se refleja a continuación.

Siempre hacemos el grupo de WhatsApp, y cuando concluye un curso, por lo general se cierra, pero hay algunos docentes que han tenido la iniciativa de conformar otro grupo [...] hacen invitación para el que quiera permanecer y ahí comparten materiales [...] entonces hay grupos de directores, de supervisores, no en la totalidad de los compañeros que hayan participado en los procesos formativos, pero yo creo que fácilmente, sin ser tan ambiciosos estamos hablando que un 40% de compañeros que han estado en un grupo crean otro, y en ese comparten información, no solamente relativa a la temática del curso, ya relativa a su función, materiales que complementan el trabajo que ellos realizan, algunos incluyen material de consejo técnico (EF2406).

Incluso, después de que acaba los cursos de capacitación, algunos docentes han tomado la iniciativa de crear grupos de WhatsApp permanentes. Esta continuidad en los grupos permite la conformación de comunidades de práctica especializadas, en donde los integrantes comparten información relacionada con su desempeño profesional diario o materiales relevantes propios de las funciones administrativas y pedagógicas, según sea el caso.

Estas redes de apoyo profesional que se fortalecen con el tiempo demuestran el espíritu colaborativo de los docentes quienes autogestionan espacios digitales para la conformación de una cultura de solidaridad profesional. En tanto, estos medios digitales evolucionan al pasar de simples herramientas

de comunicación a convertirse en redes de aprendizaje que potencian el desarrollo profesional docente.

La colaboración, los diálogos, la revisión de lo que debe enseñarse, el repensar las experiencias prácticas de los maestros, el intercambio de conocimientos y experiencia, tienen un alto potencial para apoyar la habilidad de los profesores para trabajar para generar un cambio significativo (Flores-Fahara, 2021).

Subcategoría 3. Liderazgo Situacional: apoyo y acompañamiento contextualizado a las necesidades

De igual forma, los facilitadores subrayan la importancia de que los líderes educativos se adapten a las circunstancias particulares de su contexto escolar, lo cual implica generar una conciencia reflexiva sobre las necesidades de los docentes y su entorno. Este tipo de liderazgo implica la capacidad de tomar decisiones flexibles y ajustadas a las realidades de los docentes, por tanto, se sugiere proporcionar un acompañamiento más personalizado a los docentes en formación, así como la importancia de atender sus inquietudes de manera individualizada, tal como lo mencionan a continuación.

He podido reconocer sus necesidades formativas, que en ocasiones distan de lo que ve la secretaría de educación, ellos tienen otro deseo y hemos tratado de que, en los cursos, en los procesos formativos, ir contemplando esas necesidades formativas [...] para que haya interés, para que haya permanencia, para que el docente vea que efectivamente el taller, el curso o el diplomado tiene relevancia en su práctica (EF2405).

Independientemente de sus funciones que tienen [...] considero que [los directivos] deben de ser más cercanos a los docentes [...] regresar al acompañamiento y saber cuáles son sus inquietudes [...] ahí podemos entrar nuevamente al ejercicio de la comunicación asertiva, [mediante] reuniones, inclusive [...] en las que ni siquiera se trate temas académicos, [o] una conversación quizás circular [pues] el maestro también tiene todo el derecho de expresarse, no es un robot [...] el maestro necesita expresarse, compartir, no que le digan tantas cosas, nada más ser escuchado, eso acerca bastante (EF2405).

A mí en lo directivo me ayuda porque mi personal me pedía apoyo, por lo mismo, o sea algo nuevo, algo diferente, como nuevas la mayoría, desconocíamos lo que era el trabajo por proyectos y [a los docentes que no estuvieron el curso] les mostramos lo que aprendimos con usted, la manera en cómo desglosamos los PDA, nos fuimos planeando el ABPC [Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios] y mi personal estuvo muy atento, nos escuchó y les gusto la idea. Entonces sirve como para que uno oriente al personal, asesore al personal, pueda guiar al personal (GP_D9_1123).

Estos testimonios refuerzan las ideas del liderazgo situacional, puesto que muestran como el facilitador adapta sus propios enfoques a las necesidades formativas de los docentes, ajustando el contenido de los cursos para hacerlos más relevantes y prácticos. En lugar de centrarse únicamente en aspectos teóricos, integra las demandas reales de los participantes, quienes prefieren enfoques más prácticos, asegurando la permanencia y el interés en los programas formativos. Esto constituye una característica clave del liderazgo situacional, en donde el líder (en este caso el facilitador) responde a las necesidades cambiantes de los docentes.

De igual forma los testimonios reflejan una interpretación clara del liderazgo situacional respecto a la promoción de una actitud flexible y empática en los grupos, al proponer espacios de apoyo y acompañamiento a los docentes, tomando en cuenta sus necesidades individuales y colectivas, bajo un marco de comunicación abierta que no sólo considera aspectos académicos, si no también aspectos emocionales, fomentando así un sentido de pertenencia en la comunidad.

Subcategoría 4. Liderazgo para la Justicia Social: superando barreras y garantizando la equidad de participación en la formación

Una temática recurrente en el discurso de los entrevistados es la importancia de generar el liderazgo bajo un entorno inclusivo y justo dentro de las comunidades educativas, en donde los docentes desde sus diversas funciones tengan acceso a las mismas oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. De igual forma, se menciona que el ejercicio del liderazgo

debe ayudar a superar barreras estructurales que limiten la participación de ciertos actores educativos (como los directivos o supervisores) en la formación continua. En suma, se habla de la importancia de promover el acceso y la participación equitativa a los procesos de formación continua, y no sólo de algunos. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

El grosor mayor de participantes en los cursos son los docentes, casi las figuras directivas y de supervisión son mínimas en participar, en inscribirse en esos procesos, de hecho los supervisores que participan o directores, al ser mínimos, creo que son punta de lanza en sus zonas escolares o sus escuelas, porque precisamente son los que están motivando a decir, -¡participen en los procesos!-, pero es la gran mayoría la que no está participando, al menos en esas figuras, yo estaré pensando que en la entidad si hablamos de mucho estaremos hablando de entre un 35 y 40% de supervisores y directivos que participan, eso nos pega porque, ¿cómo decirle a un docente que participe cuando el director a lo mejor es el principal opositor? (EF2405).

De igual manera, la facilitadora manifiesta:

Pues yo digo que [la figura del líder es importante] al 100% porque al tener una buena dirección, una buena motivación no nada más lo ven [al proceso formativo] como requisito o como una meta al cumplir el curso, si los directivos se involucran, si los ATP's se involucran, y muestran interés, transmiten este interés, y a su vez se lo exigen a los docentes, pues los docentes lo tienen que aplicar a su nivel (EF2405).

Los testimonios anteriores vistos desde el enfoque del liderazgo para la justicia social que plantean Hernández-Castilla et al. (2020) subrayan la importancia de la participación de todos los agentes educativos en los programas de formación continua, pues cuando los directivos y supervisores asumen esta responsabilidad, motivan a los docentes a participar en los cursos de capacitación. Promoviendo de esta forma, una cultura de aprendizaje inclusiva, pues su ejemplo contribuye a reducir las desigualdades de participación. Este tipo de prácticas visualizan a la formación como un derecho y un deber compartido entre los miembros de la comunidad educativa.

6.3. Prácticas colaborativas

El trabajo colaborativo entre docentes en la CPA constituye una estrategia que permite fortalecer la práctica pedagógica ya que, mediante la experiencia se identifican las fortalezas y debilidades. Como primer aspecto que conduce a la gestión del conocimiento constituye la participación voluntaria y activa en las CPA (Sumba y Mejía, 2021).

El intercambio entre niveles, disciplinas y funciones aporta una visión más profunda y complementaria que favorece la expansión de los conocimientos adquiridos en sus capacitaciones, además de que adapta los aprendizajes a las realidades locales de las maestras y maestros. Esta práctica de contextualización permite que el contenido temático que se oferta en los programas formativos cobre sentido y utilidad, puesto que los partícipes encuentran aplicaciones prácticas al vincular la teoría con situaciones reales de sus respectivos entornos mediante un proceso de aprendizaje colaborativo. Como se muestra en el siguiente testimonio.

Conocer a partir de la participación de nuestros compañeros, nuestros colegas, situaciones que, cada uno de nosotros vive en las aulas, casos de situación con los alumnos y como las resolvemos, cómo incorporamos lo que vemos en los cursos, a nuestras clases (GP_D4_1123).

En tal sentido, el uso del trabajo colaborativo como parte del proceso de capacitación exige en los docentes, directivos e instituciones educativas mirar la cultura escolar, las prácticas de enseñanza -y aprendizaje, la dinámica que se da entre los estudiantes y los procesos de evaluación desde otra óptica (Márquez, 2019).

Los entrevistados mostraron un sentido de colaboración entre ellos, con sus autoridades educativas, colegas y participantes, lo cual demuestra una práctica colaborativa significativa, puesto que se evidenciaron interacciones exitosas que permitieron mantener el contacto ante diversas situaciones adversas, como la pandemia o el paso del huracán Otis, como se puede ver en los siguientes fragmentos de entrevista.

Ese acompañamiento formativo fue muy difícil. Fue una situación donde nadie se esperaba que en un lugar como Acapulco estuviera incomunicado y eso nos afectó bastante. Tuvimos que darles más oportunidades, entender que los maestros que no se podían comunicar no era porque no quisieran, sino porque definitivamente su situación de vida pues así era (EF_09).

Lo que yo hice fue, de esta manera, mensajear en ratos a los participantes, hacerles llamadas, preguntarles su situación, si estaban en estado de alerta, si no habían sufrido algún daño, sus hogares, ellos mismos, sus familiares, etc. Sin embargo, como sabemos, esto afectó no solamente en cuestión de recursos, sino que algunos de los participantes perdieron familiares, lo cual les imposibilitaba de cualquier manera el continuar con su proceso (EF_013).

Para expresarles mi apoyo y tratar de que no desistieran en el proceso, les di las facilidades, les permití que me compartieran por diferentes medios sus trabajos, sus archivos, etc. Se dieron prórrogas que permitieron que las cosas se fueran normalizando un poco, que fueran regresando el internet, la luz, la señal, y obviamente esto permitió que ellos pudieran ir continuando con sus procesos (EF_012).

Como se puede ver, el análisis de los testimonios pone en evidencia las prácticas colaborativas y que la labor de cada uno de los docentes y facilitadores fue esencial para sostener los procesos de formación continua, quienes además de demostrar su capacidad de adaptación e innovación educativa, mostraron su compromiso humano y ético con el Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Cada una de las estrategias implementadas muestran una respuesta positiva que permitió la continuidad del aprendizaje, la experiencia demuestra que, ante los contextos desafiantes, la formación docente puede convertirse en un espacio de contención, acompañamiento y esperanza, siempre que esté mediada por una pedagogía humanizada, sensible y flexible, comprometida con el bienestar de sus actores.

6.4. Visión y valores compartidos

Subcategoría) 1. Reconocimiento de la formación continua:

Los docentes entrevistados valoran la formación continua como una herramienta para su desarrollo profesional tanto en términos de adquisición de conocimientos y habilidades como en la oportunidad de compartir experiencias y conocimientos con otros docentes. Además de visualizarla como oportunidad para mejorar su práctica docente y adaptarse a los cambios en la sociedad y el ámbito educativo. Al respecto, la ENFC (2002) afirma que la formación continua, tanto en su diseño como en su operación y resultados debe impulsar el desarrollo profesional en las diferentes funciones y contextos educativos. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

El curso me brindó muchos conocimientos [...] me hizo reflexionar que como docente desempeño un papel fundamental [...] el poder fortalecer estos conocimientos serán de gran ayuda para propiciar ambientes amenos (ESE_B41).

El hecho de intercambiar saberes y practicas siempre será una experiencia de retroalimentación hacia mi labor docente, fue de relevancia afianzar conocimientos e innovar [...] este contenido bibliográfico de los módulos es muy bueno, ya que nos brinda la oportunidad de realizar una transversalidad con los planes vigentes y los que se encuentran en revisión; además de poder profundizar en algunos contenidos relacionado a mi contexto inmediato; será tarea fundamental llevarlos constantemente al trabajo docente (ESE_B04).

Este curso representa algo muy importante y valioso para el desarrollo de mi actividad docente, ya que con ello refuerzo y me siento empoderada (ESE_B09).

Mi experiencia ha sido muy fructífera en el sentido de que en primer término me ha permitido crecer profesionalmente, pero también he tenido la experiencia de poder tener aprendizajes de las personas que han participado en estos procesos formativos (EF2405).

Estos testimonios muestran una perspectiva de cómo los procesos formativos impactan de manera significativa en la reflexión de la práctica de las maestras y maestros entrevistados. Por tanto, muestran una valoración positiva, ya que gracias a esta pueden adquirir y fortalecer conocimientos, y con ello transformar su práctica educativa. Lo cual indica una internalización de contenidos temáticos y una disposición para aplicarlos en su día a día.

De igual forma, el análisis discursivo da cuenta de la importancia que le dan los docentes a la actualización pedagógica, como uno de los pilares para alcanzar la calidad educativa y para contribuir a la mejora de la educación en México, tal y como se recatan en los siguientes testimonios:

La formación continua para mí es estar al día, es estar formándome, es estar aprendiendo y en algunos momentos desaprendiendo [...] porque lo hacemos, precisamente por nuestros alumnos, el estar formándonos continuamente de diferentes áreas del conocimiento, para ser un mejor maestro (GPD1_1123).

Es estar, pues como la palabra lo dice, de forma continua, o permanentemente [...] entonces de alguna manera, sí estoy muy de acuerdo con la formación (GPD2_1123).

La idea que yo tengo acerca de la formación continua es, como una oportunidad para nosotros replantear lo que estamos haciendo frente a grupo, cada semestre, cada trimestre que transcurre, si nosotros vamos encontrando estos cursos, de manera muy oportuna, nos permite identificar puntos de oportunidad o cosas que no estamos haciendo del todo bien (GP_D4_1123).

[La formación docente] es estar al corriente de las circunstancias que nos rigen a todos nosotros como docentes, y sobre todo ahorita en este proceso de cambio de planes y programas, entonces es importante tener conocimientos más profundos de lo que pretende la Nueva Escuela Mexicana (GPD2_1123).

La idea que yo tengo acerca de la formación continua es, como una oportunidad [de] cómo nos vamos adaptando al Nuevo Plan, a los nuevos programas, a este Nuevo Modelo, cómo sacamos adelante nuestras planeaciones, incorporando de la mejor manera todo lo que viene plasmado en estos planes, entonces, para mí, es una oportunidad de replanteamiento, más que nada y que se nutre de los saberes de todos estos cursos (GPD4_1123).

Es posible observar que los docentes aceptan la formación continua, porque les permite reflexionar sobre su práctica docente, replantearla, transformarla y adecuarla a las demandas y exigencias sociales.

En el caso particular de las maestras y maestros del estado de Sinaloa, existe un proceso reflexivo y autodirigido respecto a la toma de decisiones formativas por parte del profesorado, que se alinea con una visión de agencia. Lo cual sugiere la existencia de una práctica introspectiva que conlleva la autoevaluación crítica y un alto nivel de conciencia sobre sus prácticas pedagógicas, necesidades formativas y contextos de intervención. La siguiente narración evidencia lo anterior expuesto.

Yo lo escojo [hace referencia al curso de capacitación] de acuerdo a un autodiagnóstico que tenga que ser lo más honesto posible, en el que reconozco cuál es mi necesidad, hago prioridades (GPD6_1123).

Yo en lo individual, yo tomo la decisión, elijo participar en un curso de acuerdo a mis áreas de mejora, o de oportunidad, para enriquecer aún más mis saberes y moviliza mis aprendizajes, y con esto, pues tener un Desarrollo Profesional, ahora sí que esté al día, o a la vanguardia de lo que se esté trabajando en las escuelas (GPD5_1123).

De igual forma, existen condiciones estructurales y logísticas como como la duración, modalidad y los horarios, que determinan la elección de opciones formativas. Es posible que estas elecciones respondan a las necesidades cotidianas del aula, pertinencia o relevancia de la oferta formativa y a la motivación personal.

Yo creo que la elección para los cursos es de acuerdo a las necesidades que nosotros enfrentamos todos los días en el aula y de acuerdo a la oferta atractiva que nos hace el Servicio Profesional Docente (GPD5_1123).

Desafortunadamente no cuento con muchas horas en SEP, en escuela pública, entonces tengo que tomar otro tipo de trabajos y si veo que los horarios no coinciden o no se pueden empatar con mis horarios del otro trabajo, pues definitivamente no lo puedo tomar (ED1_0424).

También obviamente hay otras variantes involucradas [para la elección de cursos], por ejemplo, el tiempo, la facilidad de que sea en línea [...] entonces, los horarios, esos también los tomo en cuenta para elegir un curso (GPD6_1123).

Sin embargo, los docentes de zonas rurales del estado de Hidalgo muestran una tensión intensa entre el anhelo de autonomía profesional y algunas condiciones estructurales limitantes.

Lo que más quisiéramos que nosotros pudiéramos escoger, ¿no? Que pudiéramos tener esta facilidad de decir, nosotros queremos este tipo de curso. Desafortunadamente, o por lo menos en los años de servicio que yo he estado dentro de la institución en la que laboro, jamás se ha hecho ningún formulario para preguntarnos cuáles son las necesidades [...] de los docentes para poder abordar los problemas de los alumnos (ED1_0424).

Es posible observar cierta frustración ante la falta de mecanismos institucionales que permitan canalizar las necesidades reales del profesorado, que pone en manifiesto la carencia de una comunicación horizontal entre quienes diseñan la oferta formativa y quienes la reciben, lo cual vulnera los pilares fundamentales de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025, cuyo propósito es “impulsar una formación continua que responda a las necesidades y los retos que enfrentan maestras y maestros en su labor en los diferentes contextos del país” (SEP, 2025, p.9).

El testimonio del docente entrevistado muestra una segregación parcial, en donde no se le reconoce como un agente central en el diseño de su formación. La obligatoriedad de cursos o la restricción de cupos comprometen la motivación y reducen la naturaleza de las prácticas formativas, reduciéndolas en procedimientos administrativos de cumplimiento más que en experiencias valiosas de aprendizajes. Esta situación, propicia iniciativas personales por parte de los docentes, quienes deciden enriquecer su desarrollo profesional con otros cursos fuera de la normativa establecida.

Subcategoría 2. Relevancia de la formación:

Los docentes que tomaron el curso reflexionan sobre la relevancia social de su papel como profesionales de la educación. Uno de los aspectos que se toman en cuenta para valorar la eficacia de las acciones formativas, es el criterio de relevancia, propuesto por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU, 2022), en el cual, se monitorea el impacto del trabajo en los procesos formativos con relación a la mejora de la práctica de los docentes. Al respecto, los participantes mencionan que...

Considero que el curso me ha permitido adquirir información relevante, la cual me será útil (ESE_B06).

Estos nuevos conocimientos sobre el tema, me inspiran a seguir mejorando, pero sobre todo a saber que no he errado mi trabajo y que además tengo un soporte teórico que respalda mis acciones (ESE_B11).

Este curso fue de gran importancia para quienes buscamos el desarrollo social, porque entendemos la necesidad de la existencia de un equilibrio donde se respete y valore el aporte que cada persona hace (ESE_B16).

Es importante no dejar de lado este tipo de temas que aqueja a nuestra sociedad (ESE_B18).

Subcategoría 3. Resiliencia

Uno de los retos más significativos que ha enfrentado la formación continua docente, ha sido el periodo de confinamiento a causa de la emergencia sanitaria

por COVID-19, que alteró inesperadamente las dinámicas educativas, generando incertidumbre y desconcierto entre la población (Weise et al., 2025). La necesidad de supervivencia orilló a los sistemas educativos a adoptar una variedad de estrategias para evitar la propagación del virus, como la suspensión de actividades educativas presenciales. Esta situación abrió la posibilidad de implementar recursos tecnológicos para asegurar la continuidad del aprendizaje y la formación de maestras y maestros en servicio sin poner en riesgo a los actores educativos.

En 2022 la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) presentó un catálogo de opciones formativas para el profesorado mexicano, incluyendo modalidades a distancia, autogestivas, mixtas y en línea, que respondían al sistema de monitoreo del semáforo epidemiológico, el cual se empleó para clasificar el nivel de alerta ante la pandemia (SEP, 2022). Este contexto emergente dejó aprendizajes importantes, como la pronta respuesta de los sistemas educativos ante situaciones inesperadas y la necesidad de consolidar la formación profesional, pues de acuerdo con Bates (2015) el siglo XXI requiere profesionales de la educación capaces de afrontar los retos contemporáneos.

Cuando parecía que las secuelas provocadas por la pandemia de COVID-19 comenzaban a superarse, México enfrentó una nueva crisis en octubre de 2023, tras el impacto del huracán Otis en la costa del estado de Guerrero. Su acelerada intensificación, rompió récords históricos, dejando un rastro de devastación en la región, como severas inundaciones, daños a infraestructuras, viviendas y escuelas, la interrupción de servicios públicos esenciales como el suministro eléctrico y el abastecimiento de agua potable y sobre todo pérdidas humanas irreparables, que marcaron de manera significativa a los guerrerenses (Ramírez-Fernández et al., 2023).

La magnitud de los daños desencadenó una respuesta de empatía social, pues la sociedad mexicana en conjunto con la comunidad internacional, se movilizaron para mostrar su apoyo y solidaridad a través de acciones de asistencia y acompañamiento a las áreas damnificadas. Ante los desafortunados acontecimientos originados por el huracán Otis en el estado de Guerrero, algunas Instancias Formadoras (IF), pusieron en marcha iniciativas específicas

para salvaguardar la continuidad del proceso formativo y proporcionar apoyo a los docentes en formación afectados por la emergencia.

Es así que se pusieron en marcha un conjunto de estrategias que, lejos de limitarse a cumplir con el requisito administrativo de finalizar la intervención formativa, pretendían brindar un acompañamiento sensible, empático y razonable ante esta situación atípica, valorando la integridad, el esfuerzo y la vulnerabilidad de los docentes y facilitadores afectados. A fin de establecer redes pedagógicas que permitieran preservar la integridad y el bienestar emocional del profesorado en medio de la adversidad, reiterando así el compromiso de la formación continua con una educación situada, humana y resiliente.

Bajo estas circunstancias, la imagen del facilitador cobró relevancia en el proceso de acompañamiento, ya que más allá de transmitir conocimientos, desarrollaron tareas fundamentales en cuanto al seguimiento constante del proceso de capacitación y lograron crear un vínculo genuino con los docentes afectados, mediante la implementación de estrategias altruistas, demostrando una vocación profunda con su desempeño. Esta perspectiva manifestó la resiliencia personal y profesional de cada uno de ellos, además de una responsabilidad moral con el acompañamiento docente, convirtiéndose en un apoyo esencial para que las acciones formativas pudieran ser funcionales pese a las condiciones desfavorables.

Ante situaciones desafiantes como la pandemia, los fenómenos naturales u otras circunstancias inesperadas que afecten la cultura escolar, la resiliencia educativa se convierte en un pilar fundamental para mantener la educación, incluso en tiempos de crisis. Bajo estas condiciones, la capacidad de los educadores, para adaptarse a las demandas y exigencias actuales, afrontar obstáculos y descubrir alternativas revolucionarias en beneficio de la educación, es indispensable. En este sentido, la resiliencia, permite reconfigurar las estrategias pedagógicas, al tiempo que afianza a la comunidad educativa, impulsando la unidad y el apoyo recíproco, así como la exploración de soluciones, garantizando la oportunidad de participación, inclusividad e igualdad de oportunidades en la educación a pesar de las problemáticas actuales.

Para Villalobos-Vergara et al. (2022), la resiliencia docente se puede entender como la habilidad que tienen los docentes para encarar y sobrellevar los retos propios de la profesión educativa, que, a causa de su naturaleza compleja y cambiante, demanda una serie de retos. Esta habilidad, permite a los docentes potenciar su compromiso y responsabilidad con la enseñanza para alcanzar las metas educativas propuestas, además genera un conjunto efectos beneficiosos que afectan su bienestar personal y profesional.

Dentro de estos efectos beneficiosos, se encuentran la satisfacción laboral, la productividad, la autogestión, la independencia positiva, la positividad, además la consolidación de relaciones interpersonales y habilidades como la sensibilidad afectiva, la inteligencia y las respuestas emocionales saludables en el entorno escolar. Por tanto, el desarrollo de esta habilidad se vuelve un factor indispensable para la mejora de la calidad educativa a nivel global, pues los docentes son los “soldados de primera línea” en la lucha contra las adversidades del sistema educativo (Wang, 2021).

Uno de los rasgos distintivos de los docentes resilientes, según el estudio de Tenorio-Vilchez et al. (2021), es la alta autoestima, que les posibilita mantener una percepción positiva de sí mismos, además les proporciona seguridad y autoconocimiento de sus propias capacidades. Para Benard (1991), la alta autoestima se refuerza con una reflexión continua, pues los docentes resilientes tienden a auto examinarse y responderse de forma sincera, lo que se considera un proceso de introspección crucial para el desarrollo profesional.

En el terreno profesional, los docentes resilientes se caracterizan por su habilidad para establecer y conservar relaciones positivas, con sus alumnos, colegas, familiares y comunidad educativa. Por tanto la confianza es un factor determinante de la personalidad de los docentes, ya que les brinda la oportunidad de crear un ambiente de valoración recíproca y de trabajo en equipo. Incluso desarrollan su creatividad, al explorar constantemente soluciones innovadoras para dar respuesta a las complicaciones que enfrentan día a día en sus escuelas.

De igual forma, la resiliencia docente se manifiesta en la capacidad de resolver problemas eficazmente. Para Tenorio-Vilchez et al. (2021), el docente resiliente, es especialista en el manejo de situaciones complicadas, ya sea en el salón de clases, con los padres de familia o en otros escenarios educativos. Según Castro et al. (2010), este tipo de docentes tiene el potencial de manejar relaciones difíciles, mediar conflictos y encontrar soluciones idóneas para circunstancias difíciles, mostrando una disposición continua para la búsqueda de ayuda.

3.1 Dimensión profesional

La dimensión profesional de la resiliencia involucra aspectos sobre la práctica de la enseñanza, algunos de los cuales pueden ser habitualmente abordados en la formación docente. Éstos incluyen la organización, preparación, uso de habilidades docentes efectivas y el manejo adecuado de los contenidos, reflexión para garantizar el éxito del programa formativo y el bienestar tanto de los participantes como el propio. Gracias a la reflexión continua de la práctica, los profesores pueden evaluar su desempeño y realizar ajustes necesarios para mejorar la calidad de la formación (Kumpfer, 1999). Los siguientes testimonios son ilustrativos.

[Ser facilitador] es una oportunidad en donde puedes compartir tu aprendizaje a otras personas que les puedan hacer falta, a los docentes y sobre todo compartir las experiencias porque los tiempos en los que estudiaron han cambiado ahora el contexto de los alumnos, y es una manera de actualizar (RES02).

Mi experiencia creo que ha sido muy fructífera en el sentido de que en primer término me ha permitido crecer profesionalmente, pero también he tenido la experiencia de poder tener aprendizajes de las personas que han participado en estos procesos formativos (RES06).

Mi experiencia como facilitadora en cursos de capacitación en línea principalmente ha sido un proceso de retroalimentación, de búsqueda constante de información que le permita al participante fortalecer su práctica docente. Y ha sido también un proceso muy significativo a nivel personal, puesto que, a través de las experiencias de los participantes, yo

fortalezco mi propia función como facilitadora y como agente educativo (RES04).

Si tú [...] les das una mejor aportación económica a los facilitadores, te van a hacer maravillas, porque ahorita la figura del facilitador [...] está viviendo una etapa, pues no crítica, pero sí llamativa, porque no solamente es preparar tu clase, es evaluar, es continuar la siguiente clase, escuchar a la gente, brindar tu tiempo para atender cuestiones de conflicto o de resolución de problemas, y todo eso, de alguna manera, la remuneración es inspiradora (RES03).

[Mi experiencia como facilitadora ha sido] llena de oportunidades de crecimiento, porque [...] siempre se está en constante aprendizaje en ese intercambio de conocimientos, de experiencias, entonces ha sido muy enriquecedora (RES07).

Es interesante observar como la experiencia de los facilitadores ha favorecido el crecimiento profesional y les permite obtener aprendizajes significativos, sobre todo porque están en una búsqueda constante de actualización. Los entrevistados además privilegian el intercambio de conocimientos con los docentes que capacitan, ya que generan un desarrollo integral para ambos.

Es común que en esta dimensión se implementen estrategias adaptativas que permiten atender necesidades académicas, emocionales y sociales, ya que este tipo de resiliencia está relacionada con el sentido de la eficacia docente, la autonomía y la toma de decisiones

Tal es el caso de los facilitadores de Guerrero, quienes tuvieron que adaptarse a circunstancias inesperadas como la falta de conectividad, interrupciones de electricidad, e implementaron estrategias alternativas como la implementación de prórrogas para la entrega de trabajos, uso de materiales didácticos accesibles y el establecimiento de contacto por llamada o WhatsApp para poder brindar una atención personalizada. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

El dilema que presenté para poder continuar acompañando a los docentes en esta formación sin lugar a duda fue [...] que no había electricidad, una vez que se restauró la electricidad no había la conectividad a internet. [...]

a través de [...] WhatsApp estuvimos recibiendo los productos de los compañeros y a su vez como nosotros como facilitadores tenemos usuarios y contraseñas de ellos pues por supuesto nosotros nos dimos a la tarea de subir a las plataformas en lugar de ellos para que su proceso lo pudieran culminar de una manera exitosa (EF_10).

Definitivamente el proceso de formación docente durante el paso del huracán Otis fue muy difícil [...] Como facilitador puedo decir que el acompañamiento a los maestros lo pudimos dar principalmente mediante el grupo de WhatsApp. Creo que esta red social fue de gran trascendencia porque nos permitió estar un poquito más de cerca con los maestros (EF_11).

Algunos docentes desafortunadamente perdieron familiares y sus viviendas. Esto me llevó a buscar estrategias de acompañamiento que permitieran continuar con la formación académica. Por mencionar algunas fue que mantuve comunicación intermitente por vía telefónica con todos los participantes. Aquellos que se pudieran comunicar por este medio les compartí las actividades y cuando ellos tenían acceso a internet podían enviarme sus actividades realizadas. Algunas más se les dio el tiempo para poder cumplir (EF_08).

3.2. Dimensión emocional

La dimensión emocional de la resiliencia, según Mansfield et al. (2012) se refiere a la capacidad de gestionar emociones derivadas de las experiencias en el aula. Esta dimensión es especialmente relevante en el contexto formativo, donde las situaciones de alta carga emocional son frecuentes. Los docentes resilientes son capaces de manejar sus respuestas emocionales frente a situaciones desafiantes, como la pandemia y los huracanes, manteniendo una actitud equilibrada y positiva, que favorece a la generación de un ambiente de aprendizaje saludable.

En este sentido la gestión emocional implica la habilidad para reconocer y regular las emociones para que no interfieran negativamente en el desempeño profesional. A su vez, esta dimensión juega un papel fundamental, ya que los docentes resilientes logran identificar las fuentes de tensión y emplean

estrategias de afrontamiento efectivas, para mantener su bienestar emocional en contextos de alta demanda. Como se puede ver a continuación

Se complicó porque [...] en vez de atender en una sola sesión al grupo, tuve que dividirme por tiempos, por áreas geográficas y en algunos casos apoyar a capturar para poder tener nuestro drive que nos estaban pidiendo. Fue el mayor reto, el más complicado que me desgastó físicamente y económicamente porque era yo la que tenía que viajar a un lugar donde hubiera conectividad para llevarme todos los trabajos de los maestros (RES06).

Logré también contactarlos vía mensaje de texto y nos buscamos un punto de encuentro físico para que yo les pudiera a ellos estar explicando, porque las instituciones donde nosotros sesionábamos en presencialidad, pues habían sido destruidas, entonces no había salones, entonces buscábamos puntos cercanos a cada grupo de maestros [...]. Con otros que se me complicó porque no tenían ni siquiera un teléfono, todavía de, tú conoces a tal compañero, vive cerca, trata de avisar que nos vamos a reunir en tal punto y así pudimos sacar el taller (RES06).

El maestro, aunque sea ávido de conocimiento, debe dedicarse igual a su persona, cuidar su alimentación, hacer ejercicio, meditar, salir, practicar senderismo, escuchar buena música, retomar todas esas cosas, regresar a lo básico es esencial (RES03).

Después de la pandemia, hubo mucha actualización en cuanto a emociones, porque los alumnos, incluso los padres de familia que convivieron, todos en una sola casa, todo el tiempo de pandemia, pues se hizo un caos emocional y que les den sentido, que les den valor ahora en esta parte de las emociones hacia los alumnos, de las habilidades sociales, es muy importante, porque en pandemia, se perdió mucho esos procesos, para tanto docentes, como alumnos, y entre alumnos y alumnos (RES02).

En esta dimensión, la inteligencia emocional juega un papel fundamental en cuanto a la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y

las de los demás, para que estas no afecten el desempeño profesional ni el bienestar de los involucrados (Kumpfer, 1999).

A pesar de las dificultades, en el estado de Guerrero, los facilitadores en conjunto con las instancias formadoras y las autoridades educativas se enfocaron en el bienestar emocional de los participantes, ofreciendo apoyo emocional. Sin embargo, algunos de los docentes quedaron tan afectados que tuvieron que abandonar el proceso formativo pues el sentido de supervivencia estaba primero. Tal como se muestra en los siguientes testimonios.

Se estableció una red de apoyo entre los coordinadores, las instituciones formadoras, las autoridades educativas para que los docentes pues terminaran su proceso formativo, se implementó un trabajo colaborativo entre facilitadores, docentes, creando espacios de intercambio de experiencias (EF_12).

Hubo un acompañamiento socioemocional por parte de las autoridades educativas donde también participamos como coordinadores de cursos, se ofrecieron espacios de diálogo, contención emocional para poder apoyar a los docentes a sobrellevar la situación y mantener su motivación para poder culminar el curso de formación (EF_10).

También es cierto que no estábamos preparados para este tipo de contingencia. Aquí cada uno de los facilitadores, [...] nos vimos obligados a buscar elementos, estrategias que pudieran favorecer y brindarles a los participantes ese apoyo emocional que en ese momento estaban viviendo y sufriendo (EF_11).

Fue una situación frustrante porque muchos participantes [...] carecían de luz, carecían de agua y muchos desertaron [...] mencionaban que para ellos era más importante conseguir un bote de agua, conseguir alimentos que estar cursando esta actividad académica [...] Parte de esta situación afectó la eficiencia terminal o la meta que se tenía programada. [...] fueron situaciones que no se preveían, fueron imprevistos, y obviamente para esto no se está preparado ni como institución ni como facilitador, menos como participante. La situación emocional de cada uno de los

participantes los obligó a abandonar y a tratar de sobrevivir y salir adelante en esta contingencia. (EF_08).

3.3. Dimensión motivacional

Esta dimensión se relaciona con los factores que impulsan a los docentes a mantener su compromiso y dedicación en el trabajo pedagógico. En la dimensión motivacional, se incluyen aspectos como la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas y superar obstáculos.

La persistencia y la perseverancia son igualmente cruciales, pues los docentes resilientes no se rinden ante las dificultades y continúan buscando soluciones para enfrentar los retos cotidianos del aula. Estas cualidades refuerzan el desempeño individual del docente, y contribuyen a la creación de un entorno de aprendizaje enriquecido y en constante evolución Kumpfer (1999). Como se evidencia en los siguientes fragmentos de entrevista:

Yo quiero decirle que en el grupo que yo tuve, sin exageración, tuve un 75% de culminación de ese curso, pero fue porque tuvimos que buscar esa estrategia e inclusive buscar puntos de donde te regalaban el wifi para que pudiéramos también tener un poquito de trabajo con ellos (RES06).

El acompañamiento formativo se tuvo que dar con base a un sentido humano, a un sentido de espera y sobre todo para que ellos pudieran culminar con su formación en esta situación que nadie se esperaba. El proceso del huracán Otis representó para mí un evento muy estresante (EF_09).

[Como estrategia yo] utilizo mucho la inteligencia emocional [...] Y eso me ha permitido como que ser más emotiva y entender con la empatía qué es lo que ellos requieren. Entonces, eso a mí me ha funcionado para que ellos participen mucho mejor y para que ellos estén con mayor contacto conmigo (RES05).

Estos datos son un claro ejemplo de cómo los facilitadores gestionan situaciones emocionalmente demandantes que emergen en contextos desafiantes, como la necesidad de dividirse para atender a poblaciones dispersas y la presión física y

económica. En estos contextos, los facilitadores se deben de desarrollar habilidades para manejar la frustración, el estrés y el agotamiento emocional.

3.4. Dimensión social

Para Mansfield et al. (2012) la dimensión social de la resiliencia contempla la capacidad de los educadores para establecer y mantener relaciones interpersonales efectivas dentro de su entorno laboral. El desarrollo de una red de apoyo profesional es clave para compartir experiencias, resolver dudas y recibir retroalimentación constructiva, que fortalece la práctica docente y el bienestar emocional.

Pedir ayuda y consejos a colegas, mentores o supervisores proporciona recursos adicionales y una perspectiva externa que facilita la resolución de problemas gracias a la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional que favorece el crecimiento personal y profesional de los educadores. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

A veces ha solicitado hacer el trabajo en equipo, por ejemplo, un proyecto, o un trabajo final, se solicita que se haga entre dos personas o tres que están en la misma zona, que tengan la misma problemática (RES01).

Muchas veces los maestros trabajan en la misma escuela, incluso en el mismo nivel educativo o grado y entre ellos tienen esa comunicación, y a nosotros como facilitadores nos piden permiso para que puedan hacer su trabajo en equipo o en colectivo, y así ha sido un poquito más práctico porque ya los docentes o administrativos tienen la problemática en común y le van dando solución ajustándolo al curso que estén tomando (RES02).

Al transcurso de la impartición de los cursos [a los docentes] más participativos, más reflexivos, yo noto que comparten sus experiencias entre ellos mismos, valoran lo que viven otros docentes de otras entidades, de otros contextos (RES04).

Pues en la escuela, si hay varios compañeros que están dentro del mismo centro escolar o dentro de la misma zona escolar, utilizan lo que es redes de agrupamientos y consejos técnicos. Es decir, se invita a los de primaria,

inicial, secundaria y preescolar a juntarse como comunidades de aprendizaje (RES05).

Estos testimonios resaltan la importancia del trabajo en equipo, la comunicación y el intercambio de experiencias entre facilitadores y con los mismos docentes para generar soluciones prácticas que se ajustan a las realidades de las comunidades educativas. Este tipo de prácticas aumenta el sentido de pertinencia y la conformación de redes de apoyo que fomentan la solidaridad profesional.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones del estudio, es importante reconocer que, en primer lugar, la investigación se circunscribe a un contexto específico, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros entornos educativos con características distintas. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) analizadas responden a dinámicas socioculturales particulares, por lo que sus resultados deben interpretarse desde una lógica situada.

De igual forma, es pertinente señalar que la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, lo cual privilegia la comprensión profunda de las experiencias, significados y percepciones de los participantes en torno a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). No obstante, este enfoque implica que los hallazgos no buscan ser generalizables, sino transferibles a contextos con características similares, lo que constituye una limitación en términos de alcance.

Asimismo, la interpretación de los datos se encuentra mediada por la subjetividad inherente al proceso investigativo, tanto de los participantes como de la persona investigadora, lo que puede influir en la construcción de significados, aun cuando se hayan seguido criterios de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa.

Otra limitación relevante se vincula con el carácter temporal del estudio, ya que no permite dar seguimiento a largo plazo a los efectos de la participación en las comunidades sobre el desarrollo profesional docente, lo que dificulta valorar la sostenibilidad de los cambios en las prácticas educativas.

Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

Los hallazgos de esta investigación presentan importantes implicaciones prácticas para el desarrollo profesional docente. La experiencia de las comunidades profesionales de aprendizaje generadas en estos estados sugiere que las políticas en materia educativa podrían beneficiarse del sentido de comunidad como base para todos los demás procesos de aprendizaje. De igual forma estos resultados también abren diversas líneas para investigaciones futuras.

Una primera línea podría orientarse a explorar la resiliencia de las figuras educativas (docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos) en contextos de emergencia y disrupción educativa, tales como pandemias, desastres naturales u otras situaciones de crisis. Desde una perspectiva más amplia y ecológica, sería relevante incorporar las percepciones de otros actores involucrados, como el alumnado, las familias y los propios colegas docentes, con el fin de comprender cómo estas experiencias formativas influyen en las dinámicas escolares, el bienestar socioemocional y la continuidad de las prácticas pedagógicas en escenarios adversos.

Una segunda línea de investigación podría centrarse en la trascendencia y sostenibilidad de las comunidades profesionales de aprendizaje. En este sentido, futuras investigaciones podrían analizar cómo se mantienen estas comunidades a lo largo del tiempo, qué criterios se consideran para la incorporación, permanencia o eventual desvinculación de sus miembros, así como las condiciones organizativas, pedagógicas y relacionales que favorecen su continuidad. Asimismo, resultaría pertinente indagar a través de qué medios o plataformas (como redes sociales, entornos virtuales institucionales u otras herramientas digitales) permanecen activas estas comunidades y de qué manera dichos espacios influyen en la profundidad de la colaboración, la construcción de conocimiento compartido y el desarrollo profesional docente.

Una tercera línea de investigación podría abordarse desde una perspectiva metodológica, mediante el desarrollo de estudios de caso comparativos entre distintos modelos de comunidades profesionales de aprendizaje, así como a través de investigaciones longitudinales que sigan a un mismo grupo de

docentes y a su alumnado durante varios años. Este tipo de diseños permitiría comprender con mayor profundidad el impacto a largo plazo en el desarrollo profesional, la identidad profesional del profesorado y en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Una cuarta línea de investigación podría explorar el proceso mediante el cual el profesorado construye, resignifica y sostiene su aprendizaje en contextos colaborativos. A fin de profundizar el aprendizaje profesional docente como una línea de investigación específica, orientada a comprender cómo los docentes desarrollan conocimientos, competencias, sentido de agencia e identidad profesional a lo largo del tiempo. Es decir, explorar los procesos internos y longitudinales del aprendizaje profesional docente, incluyendo aspectos como la motivación, la reflexión sobre la práctica y la transferencia del aprendizaje al aula.

Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis realizado, se da respuesta a la pregunta general de investigación: ¿De qué manera las comunidades profesionales de aprendizaje contribuyen al desarrollo profesional de docentes en formación? Los hallazgos permiten concluir que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen un espacio significativo para el desarrollo profesional docente, en tanto favorecen procesos de reflexión sobre la práctica, intercambio de saberes y construcción colectiva de conocimiento. Su contribución radica principalmente en la generación de entornos colaborativos donde los docentes en formación resignifican su experiencia pedagógica.

En relación con la primera pregunta específica, se identificó que las CPA que promueven el desarrollo profesional docente se caracterizan por la existencia de una visión compartida, el establecimiento de relaciones de confianza, la colaboración sistemática, así como la apertura al diálogo reflexivo. Estas dimensiones favorecen el aprendizaje entre pares y la construcción de una cultura profesional orientada a la mejora continua. Con ello, se cumple el objetivo específico orientado a identificar dichas características y dimensiones.

Respecto a la segunda pregunta específica, los docentes en formación participantes reconocen cambios en su práctica pedagógica, particularmente en la planificación didáctica, el uso de estrategias diversificadas de enseñanza, y una mayor capacidad reflexiva sobre su quehacer docente. Asimismo, manifiestan una mayor conciencia sobre la importancia del trabajo colaborativo y el aprendizaje situado. En este sentido, se logra el objetivo de describir los cambios y mejoras percibidos en su práctica.

En cuanto a la tercera pregunta específica, se identificaron diversas necesidades y problemáticas que inciden en el desarrollo de las CPA, tales como la limitada disponibilidad de tiempo, la participación desigual y las dificultades propias de los entornos virtuales. No obstante, los participantes implementaron estrategias de afrontamiento como la organización flexible de actividades, el uso de herramientas digitales y el acompañamiento entre pares, lo que permitió dar continuidad al proceso

formativo. Con ello, se alcanza el objetivo relacionado con el reconocimiento de estos elementos.

Por su parte, el objetivo general de la investigación fue alcanzado, ya que se logró analizar la contribución de las CPA al desarrollo profesional de docentes en formación desde sus propias experiencias y significados. De igual forma, los resultados permiten valorar el supuesto de investigación como pertinente, en tanto se confirma que las CPA constituyen un medio eficaz para promover la reflexión de la práctica, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional docente.

Asimismo, se identifican indicios de su potencial para incidir en la construcción de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, aunque este último aspecto podría explorarse con mayor profundidad en futuras investigaciones. La revisión teórica que se ha realizado en la presente investigación, así como los hallazgos descritos y analizados, abren nuevas posibilidades para profundizar la investigación, y sirven como referente para otros investigadores.

La formación continua abarca diferentes dimensiones educativas, entre ellas la humana, caracterizada por la práctica reflexiva, que pretende desarrollar en los docentes habilidades para apropiarse de la realidad educativa desde una perspectiva crítica, la cual es dinámica y se encuentra envuelta en un proceso de reflexión-acción-reflexión

Este ejercicio configura su labor y es indispensable para el desarrollo profesional y la mejora continua en el ámbito educativo. Al respecto, los datos cualitativos que se analizaron revelan una renovación constante de conceptos y postulados y una valoración crítica de las experiencias de los docentes y facilitadores.

Se destaca la importancia de privilegiar espacios para la reflexión de la práctica docente, como un medio para el desarrollo profesional de las maestras y maestros involucrados. Este proceso reflexivo impulsa a los docentes a cuestionar y analizar su labor educativa creando un ciclo de mejora continua, que no sólo impacta en la calidad de la enseñanza, sino que a la par, enriquece la experiencia educativa de los estudiantes.

La formación continua se ha convertido en un componente clave para el desarrollo profesional de docente, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, actores clave que desempeñan un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa, mediante el ejercicio de su liderazgo efectivo. A pesar de que este concepto sea multifacético, la literatura revisada, da cuenta que éste implica la capacidad de inspirar en un grupo cambios significativos para alcanzar determinadas metas.

Este tipo de prácticas, trascienden incluso después de finalizar la formación, lo que pone en evidencia el deseo que tienen las maestras y los maestros por intercambiar conocimientos y experiencias, independientemente de su función en el Sistema Educativo Mexicano (SEN). En este sentido el liderazgo se extiende más allá de la escuela, y se convierte en una red de apoyo que conecta a docentes bajo una dinámica de colaboración, que empodera a los docentes para que se conviertan en agentes activos.

Incluso se genera una continuidad del aprendizaje, a la hora de que los docentes hacen uso de herramientas digitales como WhatsApp, redes sociales y plataformas de videoconferencias. Gracias a la disposición que tienen los docentes y a estos medios, estos agentes pueden seguir compartiendo materiales, resolviendo dudas y mantener un contacto cercano con la comunidad educativa.

Una de las principales preocupaciones de los entrevistados es la falta de equidad en la participación de los programas formativos, especialmente entre los directores y supervisores, no obstante, es necesario considerar que esta observación es contextual y se limita a los participantes de esta investigación. La diversidad de contextos formativos, la pluralidad de actores y sus contextos podrían generar variaciones en la percepción de este tema.

Dicho esto, explorar a fondo las causas que generan la disparidad de participación entre directivos y docentes, podría ser una línea relevante para futuros estudios, puesto que la participación equitativa en la formación continua es un aspecto clave para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

Como proyección de este trabajo, se sugiere el diseño y validación de una metodología estructurada para la implementación de CPA, que oriente a

docentes, directivos y formadores en la creación, consolidación y seguimiento de estas comunidades, considerando sus características, etapas de desarrollo, estrategias de acompañamiento y mecanismos de evaluación.

Asimismo, se plantea la pertinencia de avanzar hacia la construcción de un estándar de competencia relacionado con la participación y facilitación de comunidades profesionales de aprendizaje, que permita reconocer formalmente los saberes, habilidades y actitudes necesarias para su adecuada implementación en distintos contextos educativos.

De igual manera, sería relevante desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad de los efectos de las CPA en el desarrollo profesional docente, así como su impacto en la mejora de las prácticas educativas y en los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M., Nin, M. y Leduc, S. (2024). Geografía, práctica profesional y formación docente continua en el contexto actual. *Praxis Educativa*, 28(3), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280307>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: ¿What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Adnan, M. (2018). Professional development in the transition to online teaching: the voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88-111. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000106>
- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Alcedo, Y., Chacón, C., y Chacón, 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>
- Aliaga, R., Ávila, R., Acevedo, V., y Céspedes, M. (2022). Trabajo colaborativo: Un reto en la formación docente. *Educación*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533>
- Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(1), 91–103.
- Alvarado, E. (2021). ¿Experiencias de formación o de competencias?: Significados y sentidos de la práctica educativa del docente [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

- Amaya-Fernández, F., Agudelo, O., Cano, L. y Angel, I. (2024). Metodología de formación docente en STEM: Ruta para su integración en la educación básica y media. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (90). <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.90.3393>
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* 44(3), 55-73.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13–26. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Atkinson, A. y Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities (Research Report 637)*. DfES y University of Bristol.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton
- Ávalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.), *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Avidov-Ungar, O., Merav, H., y Cohen, S. (2023). Role perceptions of early childhood teachers leading professional learning communities following a new professional development policy. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 225–237. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1921224>
- Avitia, J. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en*

servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 77–89).
Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Ballangrud, B. y Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research*, 64(2), 176–190. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879>

Banco Interamericano de Desarrollo & UNESCO-OREALC. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*.

Barberan, P. (2023). Formación docente congruente con la evaluación basada en el enfoque sociocultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9045-9065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6011

Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Morata.

Bates, A. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319–327.

Benítez-Notario, G., Galván-Bracho, C., Jara-Ocampos, A., y Curtido-Estigarribia, S. (2025). La percepció del professorat sobre l'individualisme en l'àmbit de l'ensenyament i de la formació continuada al Paraguai. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1344/reire.47333>

Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224.

Bernasconi, A., y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la

- Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Bezerra, M. y Carvalho, A. (2011). Tutoria: Concepções e práticas na educação a distância. En R. P. Sousa, F. M. C. S. C. Miota, y A. B. G. Carvalho (Eds.), *Tecnologias digitais na educação* (236–258). EDUEPB.
- Bittencourt, R., y Santos, V. (2024). Formação continuada docente As perspectivas dos professores na pandemia da COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024035. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17908>
- Blitz, C. (2013). *Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says* (REL 2013–003). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544211.pdf>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department for Education and Skills / University of Bristol.
- Bolívar-Ruano, M. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Borges, J., Coelho, F., Faiad, C., y Rocha, N. (2014). Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 935–951. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121642>

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (Eds.). (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica
- Brown, G. (2016). Leadership's influence: A case study of an elementary principal's indirect impact on student achievement. *Education*, 137(1), 101-115.
- Brown, J. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning, and innovation. En M. D. Cohen y L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 59–82). Sage Publications.
- Bruner, J. (1998). *Aprendizaje por descubrimiento*. Centro Virtual Cervantes
- Burns, M., y Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Bustamante, M., Rodríguez, M., Mendoza, B. y Martínez, F. (2024). La investigación en el campo educativo: Representaciones y prácticas en disputa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 829-856.
- Buttram, J, y Farley-Ripple E. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192–220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Bwetenga, T., Alves de Abreu, M. y de Freitas, J. (2020). Assessment of teacher training in the Brazilian educational context. *Revista Diálogo Educativo*, 20(65), 653–669. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>
- Cabero-Almenara, J., Valencia-Ortiz, R., Palacios-Rodríguez, A. (2022). E - learning in times of COVID-19. What have we learned? *IJERI. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (17), 14–26. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6361>

- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J., Barrios-Arós, C., & Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, (388), 167–192
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Campbell, A., Gallen, A., Jones, M., y Walshe, A. (2019). The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(1), 89–102.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1544488>
- Canedo-Castro, C., Reyes-Juárez, A., y Chicharro-Gutiérrez, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: Una mirada de los actores. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*.
- Cano, A., Espino, H., y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85-98.
- Carpenter, J., Mosquera-Gende, I., y Marcelo-Martínez, P. (2025). Multiplatform ecosystems of professional learning: The case of the #CharlasEducativas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(6), 6.
<https://doi.org/10.1007/s44322-024-00024-7>
- Castro, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5555277>
- Castro, A., Kelly, J., y Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in highneeds areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Castro, M. (2025). Propuesta de gestión de comunidades profesionales orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en una institución pública de Lima [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
- Castro, M.; Gómez, A. y Macazaga, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación*

física, deporte y recreación, 25(1), 174–179
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555265>

Cavique, L. y Ramos, M. (2024). (2024). Assessment in collaborative learning: A mediation analysis approach. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(80). <http://dx.doi.org/10.6018/red.606551>

Ceballos-Vacas, E., Hervella-Fariñas, D., y Rodríguez-Ruiz, B. (2025). ¿La formación docente contribuye a la colaboración centro escolar-familia en educación infantil y primaria? *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 77–100. <https://doi.org/10.6018/educatio.599001>

Cela, I. (2024). Programa de formación continua para incrementar las competencias digitales en los docentes de una escuela de educación básica en Guayaquil-Ecuador [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

Celedón-Lacayo, T., Malespín, Á., y Romero Díaz, M. (2023). Herramientas para la formación docente: liderazgo comunitario, redes de tutoría y comunidades de aprendizaje. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.62407/RCES.V2I2.45>

Cevallos, A., Valdés, R., y Zambrano, J. (2025). Autopercepción sobre formación continua del profesorado de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Jean Piaget. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 4(7), 1229–1258. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1229-1258](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1229-1258)

Chavez-Ojeda, M., Pantigoso-Leython, N., Valverde-Alva, W., y Varas-Rivera, S. (2024). Cultura organizacional y comunidad de aprendizaje profesional en el desempeño docente. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 16-34.

Chen, L. (2023). *Understanding teacher learning in professional learning communities in China: Experiences from a Shanghai junior secondary school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003347583>

Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en sociología*. Editora Nacional.

- Cirkony, C., Rickinson, M., Walsh, L., Gleeson, J., Salisbury, M., Cutler, B., Berry, M., y Smith, K. (2024). Beyond effective approaches: A rapid review response to designing professional learning. *Professional Development in Education*, 50(1), 24–45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973075>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage.
- Cohen, E., y Sikenyi, M. (2025). Teacher professional development during a global pandemic: A critical analysis of global learning through a peer-to-peer learning programme. *International Review of Education*, 71, 411–432. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10120-7>
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (101–112). [OEI-Fundación Santillana].
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Cordero, G., y Cano, E. (2022). Oferta de formación en línea para docentes en México y España. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1534. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1534
- Cordero-Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, M. G., y León González, R. P. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 40, 114-131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2905>
- Cornejo, J., y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH.
- Cosenza, M. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79–99.
- Cozby, P., y Pineda, L. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Derossi, A., y Grosch, M. (2024). Políticas públicas: Implicações para a formação continuada de professoras/es. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024028.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas...* Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dias, I. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73–78. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>
- Díaz, J., Chiriboga, Y., Ortega, I., Sánchez, D., Rueda, D., Rojas, O., Benalcazar, C., y Ochoa, C. (2025). La formación continua en la docencia: Piedra angular para la educación del futuro. *Revista INVECOM: Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 5(1). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n1/2739-0063-ric-5-01-e501013.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores: Contradicciones de una articulación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(97–98), 6–25.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza.
- Doğan, S., y Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28–39.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., y Many, W. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M., y Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*, 6(10), 13–25.
- Egert, F., Dederer, V., y Fukkink, R. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259–278. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100259
- Elías, J. (2020). *Una utopía compartida: Formación docente a través de la investigación-acción participativa. Narrativas de un viaje autoetnográfico* [Tesis doctoral inédita].

- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliott, J. (1998). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ferrazi, M. (1997). La formación permanente de los maestros. *Educación*, 6(11), 45–52.
- Ferreira, Y. (2022). *Detección de necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario en el marco del enfoque de formación profesional basado en competencias: El caso de la Universidad Católica Boliviana San Pablo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33–44.
- Figueroa-Céspedes, I., y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 84–98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., y Mortera-Cavazos, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283–304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., y Torres-Arcadia, C. (2021). Teaching Leadership in Professional Learning Communities: A Case Study From Two Public Schools in Mexico. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gárate, M., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en*

- García, I., y Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 77–95.
- García, J. (1998). Formación de maestros en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M. V. Sotomayor Sáez, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea.
- García, J. (2019). Panorama de las reformas en educación básica: Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970–2019). En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15–24). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García-Gutiérrez, A., y Muñoz-Moya, M. (2018). El aprendizaje que no termina: Estudio de caso de lo que funciona y lo que puede mejorar en la formación continua de los y las docentes de educación infantil de Córdoba. En *Proyecto APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: Implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social*. Grupo ESBINE.
- Geletu, G., y Mihiretie, D. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100223>
- Ghamrawi, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another fad? *Education and Information Technologies*, 27(5), 5889–5915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Gómez, M., Boumadan, M., Poyatos, C., y Soto, R. (2020). Formación docente en línea a distancia: Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95–111. <https://doi.org/10.6018/reifop.423001>
- Gómez, V., Suárez, N., Cáceres, M., y Lara, D. (2023). Experiencias de aprendizaje en la formación virtual de docentes durante el confinamiento por COVID-19: Una aproximación cualitativa. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(2), 497–515. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.29>
- Gómez-López, L., y Silas-Casillas, J. (2016). La comunidad virtual de práctica: Alternativa para la formación continua de profesores. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 28–51. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000100028
- Gonçalves, L., Moura, C., Garcia, D., Carvalho, E., Pupim, F., Leite, L., Moraes, M., Gonçalves, P., y Junqueira, R. (2024). Modelos de formação continuada de professores: Transitando entre o tradicional e o inovador nos macro campos das práticas formativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(9). <https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-094>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125–135.
- González-Fernández, M., y Cebrián-Robles, V. (2025). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una experiencia de la IA en el prácticum desde la RedTicPraxis. *Revista Practicum*, 10(1), 7–15. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.22031>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M., Medina-Domínguez, M., y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de formación inicial del profesorado de educación infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2), 83–96. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n2/0718-5006-formuniv-12-02-00083.pdf>

- Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*.
- Granados, J., Vargas Pérez, C., y Vargas Pérez, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343–349.
- Greenwood, D., y Levin, M. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1).
- Grupo Parlamentario de Morena. (2019). *Reforma educativa*. Senado de la República.
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas, N., Arévalo, R., y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175–192.
- Guerra-Zamora, P., y Figueroa-Céspedes, I. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una alternativa para fortalecer la práctica pedagógica en educación parvularia. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.55887>
- Guitert, M., y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*.
- Hairon, S., Goh, J., Chua, C., y Wang, L. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72–86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- He, Y., Kroiss, D., y Bernal de la Ossa, R. (2025). Networked professional learning communities for multilingual family engagement. *Journal of*

Educational Change, 26(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09530-7>

Heidegger, M. (1989). *Conceptos fundamentales*. Alianza.

Hendrickx, M., Thurlings, M., y Den Brok, P. (2025). Teachers' collaborative knowledge building in professional learning communities: Connecting interaction patterns to learning gains. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 39. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00938-y>

Hernández-Aragón, M. (2021). Ser docente, ser estudiante en tiempos de contingencia sanitaria. En *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. *Rarió Guendaruyubi*, 4(11), 6–13. http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf

Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible: Un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>

Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. En S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5–14). Teachers College Press.

Hord, S., y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23–40). Corwin.

Hrastinski, S., Cleveland-Innes, M., y Stenbom, S. (2018). Tutoring online tutors: Using digital badges to encourage the development of online tutoring skills. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 127–136. <https://doi.org/10.1111/bjet.12525>

Ibarra, M. (2025). ¿Cómo aprende el magisterio? Análisis de la formación continua de docentes de secundaria en la Ciudad de México. *Revista de Estudios y Políticas en Educación*, 137, 137–154.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurriculum*, (33), 49–67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215–229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Imbernón, F., Shigunov, A., y Cohelo, A. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161–172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Imbernón, F., y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1–12.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2004). *Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje*.
- Jaime, B. (2024). La formación continua en la educación: Evolución, modelos y competencias digitales. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 3(5), 87–106. <https://doi.org/10.62407/rces.v3i5.137>
- Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: Understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411–426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Jubert, A. (1999). Developing an infrastructure for communities of practice. En B. McKenna (Ed.), *Proceedings of the 19th International Online Meeting*. Learned Information.
- Jurkowski, S., y Abramczyk, A. (2024). Collaboration in in-service teacher training: The missing link between empirical evidence and practice? *Journal of Education for Teaching*, 50(4), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2327062>

- Kara, M., y Can, G. (2019). Master's students' perceptions and expectations of good tutors and advisors in distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 1–19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3674>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299–302.
- Klar, H., Huggins, K., Hammonds, H., y Buskey, F. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111–137. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1005028>
- Kleinert, E. (2020). *La formación continua de docentes en educación preescolar: El apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Kopp, B., Matteucci, M., y Tomasetto, C. (2012). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers & Education*, 58(1), 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.019>
- Kruse, S., Louis, K., y Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. En K. Louis, S. Kruse y Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179–224). Kluwer Academic/Plenum.

- Lagar, F. y Perrotta, D. (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 39-56. <https://doi.org/10.35362/rie9015360>
- Lamata, R., y Domínguez, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Narcea.
- Latorre, A., Arnal, J., y Del Rincón, D. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.
- Layton, S., Pulido, R., Aguaded, E., y Duarte, Ó. (2023). Evaluación de un modelo de innovación pedagógica basado en comunidades profesionales de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 1–24.
- Lee, H., Hong, Y., y Choi, H. (2017). Perceptions of tutoring roles and psychological distance among instructors, tutors and students at a Korean university. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 143–157. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177811>
- Leithwood, K., y Louis, K. (1998). Organizational learning in schools: An introduction. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 1–14). Swets & Zeitlinger.
- León, B. (2017). El aprendizaje cooperativo en el aula. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1), 1–10.
- León, R., y Cordero, G. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 327–348.
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50, 292–310.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*.
- Lewin, K. (1964). Free movement of workers. *Common Market Law Review*, 2, 300.

- Lieberman, A., y Miller, L. (1992). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. ASCD.
- Little, J. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.
- Lomos, C., Hofman, R., y Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121–148.
- Lomos, C., Schaap, H., Luyten, J., Kesting, F., Lima da Cunha, F., Frieseisen, C., Telli, S., y Fowler, S. (2025). Professional learning communities to facilitate professional development for using digital technology in the classroom: A teacher-based program evaluation. *Frontiers in Education*, 10, 1611730. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1611730>
- Malpica, F. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: ¿Clave del cambio?
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., y McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367.
- Marauri, P. (2014). La figura de los facilitadores en los cursos online masivos y abiertos (MOOC): Nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 35–67.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Márquez, M. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Scientific*, 4(11), 360–379.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27–45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

- Martínez-Pulgarín, E. (2022). *Diseño de plan de formación para la apropiación y uso de las TIC en los docentes del municipio de Dosquebradas en el marco del confinamiento social*.
- Martin-Kniep, O. (2007). *Communities that learn, lead, and last: Building and sustaining educational expertise*. Jossey-Bass.
- Martins, O. (2003). Teoría e prática tutorial em educação a distância. *Educar em Revista*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.288>
- Massuga, F., Soares, S., y Doliveira, S. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: Una revisión sistemática sobre el enfoque de habilidades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.435871>
- Mata, D., Vera, J., Esparza, J., y Rosas, J. (2023). Necesidades de formación continua del profesorado de educación básica para el diseño de programas de posgrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9308–9328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5061
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L. S. Vygotsky y su aplicación en la educación*. Universidad Nacional.
- Matusov, E., Von Dyke, K., y Ham, S. (2013). Community of learners: Ontological and non-ontological projects outlines. *Critical Practice Studies*, 14(1), 41–72.
- McLaughlin, M., Osborne, y Ellison, N. (2002). Virtual community in telepresence environment. En S. G. Jones (Ed.), *Virtual culture: Identity and communication in cybersociety*. Sage.
- Mejoredu. (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19: Balance y aportaciones para México*.
- Mena Hernández, E., Villacís Lozada, P., y Mora Macías, C. (2024). La importancia de la formación docente en la educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 163–174. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10390
- Meneses-Runza, I., y Castañeda-Cantillo, A. (2023). De la práctica a la praxis evaluativa: Un aporte de las redes pedagógicas. *Educación y Ciudad*, (45), e2869.

- Merino, C., Pacheco, G., Arenas-Martija, A., Becerra, R., y Solís-Pinilla, J. (2025). Continuing professional development in teachers: Insights for designing a formative trajectory in scientific education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1537502. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537502>
- Metz, N., y Bezuidenhout, A. (2018). An importance–competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5), 27–43. <https://doi.org/10.14742/ajet.3364>
- Meza-Montes, J., y Mendoza-Zambrano, M. (2023). Revisión sistemática: Tecnologías educativas emergentes en la formación docente de la sociedad del conocimiento en el contexto latinoamericano. *MQRInvestigar*, 7(1), 2527–2544. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2527-2544>
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Miranda, C., y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155–169.
- Miyagui, M. (2024). Prácticas de gestión e implicancias del compromiso: Hacia la comunidad de aprendizaje. *Educación*, 30(1), e3154.
- Mockler, N. (2022). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166–180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171–189.
- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I., y Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente: Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., y Magzul, J. (2013). *Las comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. <http://www.usaidlea.org/images/Fundamentos de Comunidades de Aprendizaje.pdf>

- Morales, P. (1990). *El papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: Anteposición de la perspectiva piagetiana frente a la perspectiva soviética*. Universidad de Puerto Rico.
- Motos-Teruel, T., y Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Educación*, 4(9), 619–635.
- Murphy, J. (2017). Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural barriers. En K. Leithwood, J. Sun y K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success* (23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_11
- Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., y Domingo-Segovia, J. (2023). Leading a professional learning community in elementary education: A systematic review of the literature. *SAGE Open*, 13(1).
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y mejora de la educación*.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *OMS caracteriza COVID-19 como pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Ormeño, V., Llanquileo, E., y Sandoval, S. (2024). Factores de participación y permanencia en las redes de profesores de inglés en la Región de Los Lagos: Desarrollo profesional docente en comunidades de aprendizaje. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 63(3), 188–213.
- Ovalles, F. (2007). Del trabajo en grupo al aprendizaje colaborativo pasando por el trabajo cooperativo apoyado en herramientas tecnológicas.
- Patphol, M. (2022). Developing a training curriculum using professional learning community for enhancing teachers' learning management skills to promote students' creativity and innovation ability: A case study of Thai teachers. *Creativity Studies*, 15(1), 199–216. <https://doi.org/10.3846/cs.2022.13278>
- Peña, K., Pérez, M., y Rondón, M. (2010). Aprendizaje colaborativo: Estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, (34), 1–14.

- Peña, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1).
- Peña-Ruz, M., y Armengol Asparó, C. (2024). Prácticas directivas bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 123–145. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17565>
- Peralvo, C., y Logroño, L. (2024). *El docente y las comunidades de aprendizaje*.
- Pérez-Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. La investigación-acción* (Tomo I). Muralla.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Pichardo, R. (2013). La reflexión y la experiencia como momentos esenciales en la construcción de una práctica reflexiva. *Pensamiento. Papeles de Filosofía*, (1), 187–201. <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/341>
- Picón, G., González, K., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139–153.
- Pimentel, M., Carvalho, F., y Maddalena, T. (2023). Ocho principios de la educación en línea para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 22(49), 269–283.
- Pinto, N., y Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36).
- Quiñónez Guagua, E., Cambindo Quiñónez, B., Gruezo Realpe, M., y Barcia Cedeño, E. (2024). Programas de formación continua de calidad para el profesorado. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E3), 1129–1147.
- Quiroz, L. (2015). Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el Municipio de Pisco - Región Ica. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/260>

- Ramírez-Fernández, J., Salinas, J., y Alva, E. (2023). Otis, octubre 2023: Crónica de un huracán no anunciado. *Actas de la Facultad de Ciencias de la Tierra de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, (9), 135–141.
- Ramírez-Silván, C., y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 71–89. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.515
- Reyes-Bravo, M., y Estrella, S. (2025). Percepciones de formadoras de profesores en estudio de clases sobre sentido numérico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 24(54), 68–87. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2763>
- Reza, J. (2019). La práctica reflexiva: Requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 103–114). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Riel, M., y Polin, L. (2004). Learning communities: Common ground and critical differences in designing technical support. En S. Barab, R. Kling y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge University Press.
- Rivera, K. (2022). *Prácticas de retroalimentación en la formación en línea de docentes de educación básica: Caso UPN* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Antropofísica*, (52).
- Rodman, A. (2019). *Personalized professional learning: A job-embedded pathway for elevating teacher voice*. ASCD.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209–229.
- Romero, R., Valenzuela, J., y Anzola, J. (2023). El rol facilitador del docente en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 83–100. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33982>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 199–227). Síntesis.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 54(2), 1–21.
- Sánchez, Y. (2021). *El sentido de la formación continua desde la mirada de las docentes* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del COVID-19: Herramientas TIC y el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 92–108.
- Schachter, R., Gerde, H., y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47, 395–408.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Formación docente continua: Marco para el desarrollo de la formación docente continua*. Educación básica.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303684/Formacion_Continua.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategia nacional de formación continua* 2022.

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia%20Nacional%20de%20Formacion%20Continua%202022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Estrategia nacional de formación continua*.

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf

Segev, Y., Hason, S., y Hayak, M. (2025). The influence of an online professional learning community on teacher professional development for fostering a love of reading. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01146-1>

Setlhako, M. (2014). Competencies required for the facilitation of online learning courses: An online teaching assistant competency-based approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1405–1415. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p1405>

Sierra-Ospina, N., y Giraldo-Gil, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: Las voces de los docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 1–16.

Silverman, D., y Marvasti, A. (2008). *Cómo realizar investigación cualitativa: Una guía completa*. Sage.

Smith, K. (2025). *Motivation and me: The lived experiences of schoolteachers engaged in a master of education programme in Wales* [Tesis doctoral]. St Mary's University. <https://research.stmarys.ac.uk/id/eprint/6800/>

- Snowden, E. (2025). *Teacher education: An action research study exploring the creation of reflective school-based professional learning for teachers* [Tesis doctoral]. The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00102259>
- Soria, M., y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131–147.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., y Louis, K. (2007). *Comunidades de aprendizaje profesional*. McGraw-Hill.
- Suárez, C. (2008). Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje.
- Sumba, V., y Mejía, J. (2021). Comunidades de aprendizaje: Una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 135–144.
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into teacher professional development: What matters? *Education*, 140(3), 111–130.
- Tafur, R., Aravena, O., Vilchez, O., y Mellado, M. (2025). Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Educación*, 34(66), 75–97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenorio-Vilchez, C., y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187–197.

- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145–170.
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 133–148.
- Trujillo, J., Ríos, A., y García, J. (Coords.). (2019). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (col. Textos del posgrado n.º 4). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo-Juárez, S.-I., Chaparro-Sánchez, R., Morita-Alexander, A., Escudero-Nahón, A., y Delgado-González, A. (2025). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: A systematic literature review. *Discover Education*, 4, Article 247. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0>
- Unesco. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Unesco. (2022). *Plan estratégico 2022-2025 del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030*. <https://cutt.ly/0VgRcaA>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1–16.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11–15.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51–68.

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1).
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 97–124.
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de políticas de educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina: mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco.
- Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45–60.
<https://doi.org/10.6018/reifop.596501>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Viguera, H., Ibáñez, P., Montenegro, C., y Pavez, G. (2025). Profesionalización docente en educación superior: evaluación de impacto de la ruta formativa de la Universidad Autónoma de Chile. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 13(1), 1–18.
<https://doi.org/10.32457/ejpad.v13i1.2988>
- Villalobos, P., Barría-Herrera, P., y Pasmánik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131–143.
- Villamizar, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wang, N., y An, B. (2023). Improving teachers' professional development through professional learning community: Voices from secondary school teachers

- at Malaysian Chinese independent schools. *Heliyon*, 9(7), e17515. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17515>
- Wang, Y. (2021). Desarrollando la resiliencia de los docentes: aplicaciones prácticas para la formación docente en China. *Frontiers in Psychology*, 12, 738606.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., y Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–145.
- Wertsch, J. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45–62. <https://n9.cl/ptqjo>
- Wolcott, H. (1988). Ethnographic research in education. En R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 185–206). American Educational Research Association.

Anexos

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Preguntas	Objetivos	Supuesto de investigación	Categorías de análisis	Descripción
Pregunta general	Objetivo general	Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen un medio eficaz para promover la reflexión de la práctica, el aprendizaje colaborativo y el Desarrollo Profesional Docente (DPD).	Diálogo reflexivo	Proceso de análisis y discusión entre docentes sobre su práctica educativa, fomentando la metacognición y el pensamiento crítico.
¿Cuál es el papel que juegan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el Desarrollo Profesional Docente y en la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares?	Analizar el papel que juegan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el Desarrollo Profesional Docente y en la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares			

Preguntas	Objetivos	Supuesto de investigación	Categorías de análisis	Descripción
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Además, tienen un rol importante en la conformación de nuevas culturas escolares orientadas al cambio, en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las Niñas, Niños, Jóvenes	Desprivatización de la práctica	Proceso mediante el cual los docentes comparten, observan y analizan abiertamente sus prácticas de enseñanza con sus colegas, en lugar de trabajar de manera aislada en sus aulas, recibiendo y proporcionando
¿Cuáles son las características y dimensiones de las CPA que influyen en la reflexión y el aprendizaje colaborativo del profesorado?	Identificar las características y dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) que influyen en la reflexión y el aprendizaje colaborativo del profesorado.			

Preguntas	Objetivos	Supuesto de investigación	Categorías de análisis	Descripción
		y Adolescentes (NNJA).		retroalimentación para mejorar la instrucción.
¿Qué motiva a los docentes a participar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)?	Identificar los factores que motivan a los docentes a participar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).		Prácticas colaborativas	Trabajo conjunto en la planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas, basadas en el intercambio de conocimientos y experiencias.

Preguntas	Objetivos	Supuesto de investigación	Categorías de análisis	Descripción
¿Cómo perciben los docentes los cambios en su práctica pedagógica a partir de su participación en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)?	Analizar las percepciones de los docentes sobre los cambios en su práctica pedagógica después de participar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).		Visión y valores compartidos	Visión común sobre los objetivos educativos y el impacto que se busca lograr en el aprendizaje de los estudiantes.
Tipo y diseño de investigación	Población	Técnicas	Instrumentos	Análisis
Enfoque: Cualitativo	Docentes de Educación Básica de los estados de Hidalgo,	Observación	Guía de observación	
		Grupo focal	Guía de pautas	

Preguntas	Objetivos	Supuesto de investigación	Categorías de análisis	Descripción
	Guerrero, Campeche, Chiapas y Sinaloa	Entrevista	Guion de entrevista a profundidad	

Anexo 2. Guía de observación

Datos generales	Descripción	
Lugar de la observación		
Fecha y hora		
Duración		
Contexto general		
Categoría	Aspectos a observar	Prácticas observadas
Prácticas colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se generan preguntas críticas sobre la práctica docente? - ¿Hay momentos de autorreflexión compartida? - ¿Se fomenta la metacognición? 	
Visión y valores compartidos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se comparten prácticas reales del aula? - ¿Se ofrece retroalimentación entre pares de forma constructiva? 	
Prácticas colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se toman decisiones pedagógicas en conjunto? - ¿Se nota un flujo horizontal de participación entre docentes? 	
Visión y valores compartidos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se hace referencia a metas comunes sobre el aprendizaje? - ¿Se verbalizan valores educativos compartidos? - ¿Existe coherencia entre el discurso y las acciones observadas? 	
Notas		

Anexo 3. Guía de pautas

Grupo focal exploratorio sobre las experiencias de formación continua docente en Sinaloa, bajo el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) 2023.

I. Introducción
a) Bienvenida b) Presentación c) Objetivo del grupo focal d) Confidencialidad y anonimato e) Solicitud de permiso para grabación f) Explicación de la dinámica de interacción g) Breve presentación de los participantes (nivel educativo, experiencia docente, función)
II. Pregunta detonadora
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué significa para usted la formación continua?
III. Formación continua
<ul style="list-style-type: none">• ¿Me podría contar cuál es la dinámica para... ...Inicio ...Desarrollo ...Cierre del curso?<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es la duración de su acción formativa?• ¿Cuál es la modalidad de su acción formativa?• ¿Cómo elige los cursos/talleres o diplomados en los que participa?• ¿Qué criterios considera al elegir curso/taller o diplomado?• ¿Cómo valoraría la utilidad y pertinencia de la acción de formación que acaba de recibir?• ¿Cuáles son las situaciones problemáticas de la práctica que se requieren fortalecer con apoyo de la formación continua?• ¿Qué relación tiene la Nueva Escuela Mexicana con la Formación Continua?• ¿El curso ha sido significativo para su práctica docente/directiva?
Finalmente, ¿Algún otro comentario que quieran agregar?

¡Gracias por su participación!

Anexo 4. Protocolo de consentimiento informado para entrevistas

Estimado/a participante,

Usted ha sido invitado participar de forma voluntaria en la investigación conducida por Bianca Yrcela Sánchez Zamudio, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La investigación, titulada “Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un espacio para el Desarrollo Profesional Docente” tiene como objetivo analizar el papel que juegan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el Desarrollo Profesional Docente y en la transformación de la práctica pedagógica en contextos escolares.

- La entrevista durará aproximadamente 60 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad y la de su institución educativa será protegida a través de pseudónimos o códigos.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para fines académicos y científicos de esta investigación, o bien, artículos o ponencias que de ella se desprendan. Los registros serán almacenados en medios seguros por un periodo de tres años luego de ser publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Declaro que he sido informado de los objetivos, características, riesgos y beneficios de esta investigación. Entiendo que mi participación es completamente voluntaria.

Fecha	
-------	--

Nombre completo	
Firma del participante	
Firma del investigador	

Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: sanchezzamudiobianca@gmail.com.

Anexo 5. Diseño de instrumento

Categoría de análisis	Subcategoría	Definición operacional	Indicadores	Ítem
Comunidades Profesionales de Aprendizaje	Liderazgo	Capacidad de los líderes educativos para fomentar la colaboración y el aprendizaje entre docentes.	Presencia de líderes pedagógicos, participación en la toma de decisiones, apoyo a la innovación docente.	<i>En su escuela, ¿existen docentes o directivos que promueven espacios de trabajo en equipo?</i>
	Estructura y organización	Formas en que se organizan los docentes para compartir conocimientos y mejorar su práctica.	Frecuencia de reuniones, claridad en roles y responsabilidades, acceso a recursos para la colaboración.	<i>¿Se establecen tiempos específicos para reuniones docentes donde se comparten estrategias de enseñanza?</i>
	Prácticas Colaborativas	Estrategias utilizadas por los docentes para trabajar en conjunto y mejorar la enseñanza.	Co-docencia, intercambio de materiales, círculos de reflexión docente.	<i>¿Ha trabajado con otros docentes para diseñar estrategias o proyectos que beneficien el aprendizaje de sus estudiantes?</i>

Categoría de análisis	Subcategoría	Definición operacional	Indicadores	Ítem
	Formación de Redes de Apoyo	Creación y funcionamiento de grupos o redes de trabajo entre los docentes.	Existencia de redes formales o informales, frecuencia de interacción, utilidad de las redes en la práctica docente.	<i>¿Ha participado en redes de apoyo docente para compartir estrategias o materiales?</i>
	Medios de colaboración	Plataformas, espacios físicos o virtuales que facilitan el trabajo colaborativo.	Uso de herramientas digitales, encuentros presenciales, acceso a comunidades virtuales.	<i>¿Qué plataformas o espacios utilizan para compartir ideas y estrategias con otros docentes?</i>
Formación Continua Docente	Aprendizaje y Desarrollo Profesional	Participación en actividades de formación que contribuirán a la mejora de la práctica docente.	Asistencia a cursos, impacto en la enseñanza, implementación de aprendizajes en el aula.	<i>¿Ha participado en procesos de formación organizados por su escuela o institución educativa?</i>
	Visión y Valores Compartidos	Nivel de alineación entre docentes respecto a la importancia de la formación y la mejora educativa.	Consenso sobre metodologías de enseñanza, valoración del aprendizaje continuo.	<i>En su escuela, ¿los docentes comparten una visión común sobre la formación continua en la mejora de la enseñanza?</i>

Categoría de análisis	Subcategoría	Definición operacional	Indicadores	Ítem
	Actitud hacia la Formación Continua	Percepción del docente sobre la relevancia de actualizar sus conocimientos pedagógicos.	Motivación para la formación, disposición para aprender nuevas estrategias.	<i>¿Qué tan importante considera la formación continua para mejorar su enseñanza?</i>
	Condiciones para la Formación Docente	Factores que favorecen o dificultan el acceso a oportunidades de aprendizaje.	Disponibilidad de tiempo, apoyo institucional, acceso a cursos.	<i>¿Cuáles son los principales obstáculos que se han encontrado para participar en procesos de formación continua?</i>
	Rol del facilitador	Importancia de la figura del facilitador en los cursos de capacitación y su impacto en la dinámica del grupo.	Claridad en la guía, acompañamiento, resolución de dudas, motivación.	<i>¿Considera que el facilitador/tutor del curso ha sido clave en su proceso de aprendizaje?</i>
	Apoyo de Superiores	Rol de directores, supervisores y autoridades en fomentar la	Grado de incentivo por parte de directivos, disponibilidad de permisos, reconocimiento a la formación.	<i>¿Recibe apoyo de sus superiores para participar en actividades de formación continua?</i>

Categoría de análisis	Subcategoría	Definición operacional	Indicadores	Ítem
		participación y motivación hacia la formación.		
	Duración y Modalidad de los Cursos	Efectos de la duración, modalidad (presencial, virtual, híbrida) y frecuencia en el aprovechamiento de los docentes.	Adecuación del tiempo, modalidad preferida, flexibilidad horaria.	<i>¿Qué modalidad de formación considera más efectiva para su aprendizaje?</i>
	Metodologías y Recursos Utilizados	Estrategias pedagógicas y materiales empleados en los cursos para maximizar el aprendizaje.	Uso de metodologías activas, recursos tecnológicos, enfoques innovadores.	<i>¿Qué metodologías o recursos utilizados en la formación le han resultado más efectivos?</i>
	Importancia de la Formación Continua	Percepciones sobre el valor de la formación continua en el contexto educativo.	Nivel de compromiso, relevancia en la práctica docente, impacto en la enseñanza.	<i>¿Qué tan importante considera la formación continua para mejorar su enseñanza?</i>

Categoría de análisis	Subcategoría	Definición operacional	Indicadores	Ítem
	Cultura de Aprendizaje y Desarrollo Profesional	Existencia y promoción de una cultura de formación y mejora continua entre los docentes.	Frecuencia de actualización, nivel de motivación, percepción de aprendizaje como proceso constante.	<i>¿En su escuela existe una cultura de aprendizaje continuo entre los docentes?</i>
	Alineación con Políticas Educativas	Cómo se alinean los cursos de formación con las políticas educativas nacionales y locales.	Correspondencia entre contenidos y programas oficiales, grado de cumplimiento normativo.	<i>¿Los cursos de formación están alineados con las políticas educativas actuales?</i>
	Motivaciones para la Capacitación	Razones y factores que incentivan a los docentes a participar en cursos.	Desarrollo profesional, reconocimiento, interés personal.	<i>¿Qué factores influyeron en su decisión de participar en cursos de formación?</i>