



Nota técnica

Fortaleciendo la colaboración docente: Estrategias para Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs)

Bárbara Zoro Sutton, Marcela Peña Ruz, Rebecca Ipinza y Wilda Videla



Una alianza de:



Institución asociada:





Fortaleciendo la colaboración docente: Estrategias para Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs).

Bárbara Zoro Sutton, Marcela Peña Ruz, Rebecca Ipinza y Wilda Videla.

Nota Técnica
Noviembre, 2024

Para citar este documento:

Zoro, B., Peña, M., Ipinza, R. y Videla, W. (2024). Nota Técnica. Fortaleciendo la colaboración docente: Estrategias para Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs). C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

1. Presentación	4
Figura 1: Teoría de Acción del aporte de las CAPs	5
2. Ciclo de trabajo	8
Figura 2. Ciclo de trabajo CAP	9
Tabla 1. Ejemplo de Plan de Innovación	12
3. Propuesta de organización de sesiones	14
3.1 Orientaciones para abordar las sesiones de trabajo	14
Tabla 3. Momento de sesiones de una CAP	15
3.2 Uso de protocolos de discusión	15
Tabla 4. Protocolos para cada etapa del ciclo de las CAPs	17
3.3 Rol del docente líder: Facilitación de las CAPs	18
4. Registro de reflexiones post CAP bitácora reflexiva	20
Tabla 5. Ficha de registro de CAP	20
5. Comentarios finales	21
6. Recursos para profundizar	22
Referencias	23

1. Presentación

En el dinámico contexto educativo actual, el **desarrollo profesional continuo** emerge como una necesidad ineludible para alcanzar aprendizajes de calidad que potencien las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Hoy, las aulas presentan nuevos desafíos: el rezago que la pandemia dejó en el aprendizaje de las y los estudiantes, la necesaria atención a la salud mental, así como una enseñanza para aulas cada vez más diversas. Preparar estudiantes para la sociedad actual exige nuevos enfoques educativos, haciendo cada vez más necesario generar prácticas innovadoras.

En los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, la colaboración entre pares es un ingrediente fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Harris et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017). En este contexto, las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs) se erigen como espacios vitales donde las y los educadores pueden reflexionar, innovar y crecer juntos (Vescio, 2008; Weddle, 2022; Peña, 2023; Nguyen et al., 2024). El objetivo principal de estas comunidades es la transformación de la práctica pedagógica (Harris y Jones, 2010). En las CAPs, el profesorado participa en una cultura de investigación e innovación en acción, lo que generará un impacto tanto en docentes como en el aprendizaje de las y los estudiantes (Lomos et al., 2011).

Es necesario comprender que las comunidades de aprendizaje profesional son más que simples reuniones; son espacios dinámicos donde grupos de educadores, en un entorno de confianza y respeto mutuo, tienen la oportunidad de participar en procesos sistemáticos y sostenidos de reflexión estructurada, con la intención de desarrollar su capacidad individual y colectiva de enseñanza para mejorar los resultados de las y los estudiantes (Stoll et al., 2006; Hairon et al., 2017). Para esto, se reúnen regularmente para realizar ciclos sistemáticos y sostenidos de aprendizaje basado en la indagación, que les permita problematizar, analizar datos y buscar soluciones a problemas prácticos que mejoren la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Little, 2003; McLaughlin y Talbert, 2006). Las CAPs crean espacios para un desarrollo profesional continuo y profundo, diferente de los programas de capacitación fragmentados que muchos docentes suelen experimentar (Vangrieken et al., 2017; Borko, 2004; Cobb et al., 2018). De acuerdo a la literatura (Weddle, 2022), los principales beneficios de las CAPs son:

- ✓ **Reducción del aislamiento:** La colaboración disminuye el sentimiento de aislamiento entre las y los profesores.
- ✓ **Desarrollo de relaciones de apoyo:** Fomentan la formación de relaciones de apoyo entre las y los docentes.
- ✓ **Fortalecimiento de conocimientos:** Las y los profesores desarrollan sus conocimientos sobre el contenido y enfoques pedagógicos a través de la colaboración.

- ✓ **Impacto positivo en el rendimiento de las y los estudiantes:** La participación de las y los profesores en estas comunidades se relaciona positivamente con el rendimiento de sus estudiantes.

La literatura es clara en señalar que, para que se logren los efectos favorables de las CAPs, es necesario contar con liderazgo que apoye su implementación y provea de condiciones materiales y de apoyo para ellas. Además de esto, se requiere de metodologías de trabajo, protocolos claros y líderes que guíen adecuadamente las conversaciones (Woodland et al., 2024; Carmi et al., 2022; Vescio et al., 2008). Una CAP poco estructurada tiende a caer en conversaciones improvisadas y que reafirman prácticas existentes sin analizarlas críticamente, dificultando el progreso en sus objetivos compartidos (Troen y Boles, 2012). Sin intervención y habilidades específicas para la colaboración, la calidad del diálogo profesional se ve comprometida, perpetuando prácticas instruccionales no examinadas y sesgos sistémicos (Woodland et al., 2024; Horn y Little, 2010).

Estas premisas dan cuenta de la teoría de acción de las CAPs, es decir, sobre la base del apoyo directivo, si una CAP logra generar procesos de indagación colaborativos efectivos, que se apoyan en el uso de protocolos de conversación que favorecen las conversaciones profesionales y esto está mediado por docentes líderes altamente capacitados, podremos favorecer la reflexión profesional y la confianza entre pares necesarias para desarrollar aprendizajes profesionales, que logren impactar positivamente en los aprendizajes de las y los estudiantes (ver figura 1). Explicaremos, a continuación, los componentes principales necesarios para la adecuada facilitación de CAPs efectivas.

Figura nº1. Teoría de Acción del aporte de las CAPs.



Fuente: Elaboración propia.

La conformación de una CAP como estrategia de desarrollo profesional requiere un **apoyo institucional** sólido (Peña y Armengol, 2024). Esto implica que el director y el equipo directivo fomenten una cultura de colaboración que facilite la distribución del liderazgo y la toma de decisiones conjunta, brindando las condiciones necesarias para su funcionamiento (Mineduc, 2022). Una condición fundamental es blindar el espacio de la CAP de otras demandas institucionales. En lo práctico, esto significa proteger el tiempo y los recursos dedicados a la CAP, asegurando que sus reuniones y actividades no se vean interrumpidas o relegadas por otras demandas institucionales, como tareas administrativas o compromisos externos. Esto implica que el equipo directivo priorice y respete este espacio como un momento exclusivo para el desarrollo profesional colaborativo. Para ello, es necesario alinear el desarrollo de las CAPs con las prioridades

de la escuela y la dirección, logrando mayor coherencia en las prácticas docentes (Darling-Hammond et al., 2017). Es recomendable que la escuela articule las CAPs con su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), específicamente, como una acción dentro del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. De este modo, el ciclo de trabajo de las CAPs puede responder a las necesidades de aprendizaje de las y los docentes en sus propios contextos escolares.

Una colaboración de alta calidad en las CAPs requiere un propósito compartido y una metodología que estructure el diálogo y permita la toma de decisiones basada en evidencia (Gajda y Koliba, 2007; Brodie, 2021). La **indagación colaborativa** es un enfoque de investigación colectiva que permite a docentes y directivos reflexionar y mejorar sus prácticas profesionales a través de un ciclo continuo de identificación de desafíos, exploración de soluciones y análisis de resultados (Pino et al., 2018). Este proceso se centra en construir conocimiento situado, donde los propios participantes generan preguntas y producen información relevante sobre sus prácticas, lo que potencia su juicio y experiencia profesional. Al experimentar y analizar sus prácticas, las y los docentes instalan una cultura de innovación y exploración que enriquece las conversaciones en la comunidad y promueve el desarrollo profesional continuo (Admiraal et al., 2021).

En este contexto, el rol docente se amplía, para ser líderes y guías del aprendizaje de sus pares (Montecinos, 2003). Las y los **líderes docentes** desempeñan un papel crucial en el éxito de las comunidades de aprendizaje profesional. Su rol se vincula con: (a) proveer una mirada articuladora que permite traducir los principios de la mejora escolar en las prácticas individuales de aula; (b) movilizar al profesorado para trabajar en colaboración hacia un objetivo colectivo; (c) contar con reconocimiento profesional al actuar como fuente de experiencia e información respecto a los procesos educativos; y (d) forjar relaciones estrechas con sus colegas que permitan la generación de aprendizaje (Day y Harris, 2003). Un rol clave de las y los líderes de las CAPs es facilitar la participación y la seguridad emocional de las y los docentes; para generar **confianza relacional** necesaria para hacer pública su práctica (Díaz et al., 2021).

Para realizar esto, las y los docentes líderes se pueden apoyar en el uso de metodologías y **protocolos**. Un protocolo es una herramienta que establece pautas claras para mantener una conversación enfocada, facilitando así el diálogo organizado y productivo en las CAPs (Boudett y City, 2018; McDonald et al., 2013). Estos lineamientos permiten que todas las y los participantes tengan igualdad de voz y ayudan a evitar que algunos monopolicen o se mantengan en silencio durante las discusiones (Díaz et al., 2021). Al utilizarse regularmente, los protocolos no sólo estructuran el diálogo, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades esenciales para el aprendizaje y la colaboración profesional, como dar y recibir retroalimentación honesta, analizar problemas complejos de manera profunda y fundamentar interpretaciones en evidencias claras (McDonald et al., 2013; Woodland et al., 2024).

Lo anterior, permite el desarrollo de la **reflexión docente**, elemento clave para el desarrollo profesional y la mejora continua. Intencionar espacios de reflexión docente permite que las situaciones significativas a las que el profesorado se enfrenta, de manera diaria, pueden ser problematizadas y, desde ahí, contribuir en la comprensión y visualización de sus propias prácticas desde diferentes perspectivas (Loughran, 2002). La reflexión permite la creación de nuevos conocimientos que facilitan y contribuyen en el aprendizaje y la mejora continua de su propia práctica profesional, entendiendo la enseñanza y el aprendizaje como procesos que se encuentran en cambio permanente.

Como resultado de una reflexión entendida como práctica cotidiana de aprendizaje profesional, pueden tomar decisiones pedagógicas acordes e informadas.

En los apartados siguientes, se detalla cómo las CAPs operan mediante un ciclo de trabajo estructurado en torno a la indagación colaborativa, que permite a las y los docentes identificar desafíos, planificar e implementar acciones de mejora, y reflexionar sobre sus resultados. También, se ofrecen orientaciones para organizar y facilitar las sesiones, destacando el rol del docente líder y los protocolos como herramientas clave para guiar el diálogo y asegurar la equidad en la participación. A través de un plan de trabajo alineado con las necesidades locales y apoyado por un registro sistemático, las CAPs se consolidan como una estrategia que no sólo fortalece las capacidades docentes, sino que también contribuye directamente a la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes y a la cultura de colaboración en la escuela.



2. Ciclo de trabajo

Las comunidades de aprendizaje exitosas realizan investigaciones rigurosas, sistemáticas y a largo plazo (Brodie, 2021). En este sentido, la indagación colaborativa, con foco en las prácticas de aula, podría generar oportunidades de aprendizaje significativo y sostenido en las y los docentes, lo que enriquece las conversaciones en dichas comunidades.

El ciclo¹, a nivel de CAPs, se organiza en seis pasos metodológicos articulados entre sí, que tiene por objetivo que los y las docentes implementen un plan de innovación que permita probar las acciones propuestas y, de este modo, generar conocimiento contextualizado a cada centro educativo.

Antes de iniciar el ciclo, es fundamental que el equipo directivo proporcione el apoyo necesario, en términos de tiempo y recursos, facilitando las condiciones para el funcionamiento de la CAP. Un paso crucial, antes de comenzar, es identificar participativamente un **problema de aprendizaje en las y los estudiantes**, donde converjan los y las docentes en su intención de abordarlo. Para ello, el equipo directivo puede aportar datos y protocolos que faciliten el análisis y la priorización², permitiendo que el grupo decida colectivamente el enfoque de trabajo. Este proceso inicial asegura que la CAP esté alineada en torno a una necesidad compartida que impacte directamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Una vez definido el problema de aprendizaje, es importante apoyar a las y los docentes en la reflexión sobre sus prácticas para identificar aspectos específicos que contribuyan al problema. Este análisis es esencial para definir un **problema de práctica docente** que responda al desafío de aprendizaje detectado. Su identificación requiere un análisis colaborativo de datos y una apertura de las y los docentes para apropiarse del problema sin temor a ser juzgados³. Además, el equipo directivo puede participar activamente, no sólo proporcionando condiciones y monitoreo para la CAP, sino también reflexionando sobre cómo sus propias prácticas de liderazgo podrían influir en el problema de práctica docente, identificando así áreas de mejora en su propio rol.

Este examen de su práctica llevará a identificar un **problema de práctica docente**. Este es un proceso que requiere de análisis de datos colaborativo y apertura de las y los

1 A partir de la experiencia de trabajo con REDCAPs, se propone un modelo de trabajo para las CAPs que se basa en modelos de ciclos de indagación colaborativa (Pino et al., 2018) y el enfoque de resolución de problemas para la mejora continua (Mintrop y Órdenes, 2021).

2 Se sugiere el uso del protocolo [Diálogo basado en datos](#) para analizar colaborativamente evidencia que permita identificar problemas a nivel del aprendizaje de las y los estudiantes. Teniendo esto, igualmente podemos encontrar con diversidad de problemas, por lo que podemos apoyar la priorización usando este [protocolo](#).

3 Para apoyar este proceso, se pueden analizar datos de observación de aula, de forma colaborativa y de forma anónima inicialmente. A su vez, se puede invitar a las y los docentes a analizar las causas del problema, a través de diversas herramientas, como las [espinas de pescado o 5 porqués](#). Identificando diversas causas y seleccionando aquellas que están en nuestro rango de acción, como las prácticas docentes, puede ser menos amenazante.

- ¿Qué estrategias se pueden utilizar dentro del aula, y de manera institucional, para potenciar el proceso de desarrollo de habilidades lectoras específicas en las y los estudiantes de nuestra escuela?

En este punto, es importante considerar que, para proyectar una pregunta, es necesario profundizar en la literatura asociada a los problemas detectados. Como parte del proceso se espera que docentes puedan establecer algunas temáticas y referentes bibliográficos a revisar, considerando:

- Materiales bibliográficos, como libros o artículos, que estén publicados en espacios de referencia educativa.
- Artículos que hayan desarrollado investigaciones en el contexto en que se desarrollará la indagación.
- Otros referentes de la política pública nacional o territorial.

Es importante que quien lidere la CAP apoye los procesos de reflexión, basándose en la literatura relevante, no sólo proponiendo lecturas, sino también facilitando la comprensión de puntos comunes, a través de preguntas orientadoras y sintetizando las ideas clave durante las discusiones. Estas estrategias ayudan a que las y los participantes conecten conceptos y encuentren elementos compartidos que enriquezcan el diálogo y el aprendizaje colectivo. En la sección 5 proponemos algunas herramientas para facilitar este proceso.

PASO 1 Plan de innovación.

Una vez que las y los docentes han adquirido una comprensión teórica más compleja, en conjunto, planifican y/o diseñan una estrategia o proyecto para abordar la problemática identificada. Esto implica el desarrollo de un plan de innovación que incluya la definición de objetivos, la identificación de recursos necesarios y la elaboración de un cronograma de actividades, o bien el desarrollo de ciertos productos específicos como planificación de clase, instrumentos de evaluación, instrumentos de investigación, entre otros.

Es necesario que, para definir qué es lo que se hará, se explore en la literatura, buscando asegurar que aquello que se propone implementar cuente con evidencia probada, favoreciendo que la práctica docente y directiva esté basada en la mejor evidencia disponible, respecto de su efectividad para movilizar aprendizaje y mejora educativa. Esto implica que dentro del ciclo, los y las docentes se apoyarán en la literatura y en la búsqueda de evidencia de forma constante. Se puede ver un ejemplo de Plan de Innovación en la tabla nº 1.

Es importante destacar que un elemento distintivo de un proceso de indagación docente es la definición de una estrategia de producción y registro de información – evidencia, que permita dar respuesta a la pregunta planteada, así como la práctica docente que se espera cambiar. Para asegurarse de ello, junto con el Plan de innovación, debemos tomar el tiempo de definir colaborativamente qué evidencias se recogerán para responder a la pregunta de indagación, un ejemplo puede ser visualizado en la Tabla nº 2.

PASO 3 Implementación de la innovación.

Como paso tres, corresponde la implementación de las acciones diseñadas según el plan de innovación con base a los tiempos establecidos. En esta etapa, es importante resguardar el sentido de las actividades propuestas, así como incorporar espacios de reflexión que permitan flexibilizar las acciones diseñadas, considerando los elementos de contexto y percepciones del equipo docente y de estudiantes, todo ello con base a evidencia del proceso.

PASO 4 Levantamiento de hallazgos.

En esta etapa del ciclo de indagación, se espera que el equipo de docentes pueda reflexionar con base a los datos recopilados, para ir avanzando en responder la pregunta de indagación. Estas instancias se pueden diseñar en espacios intermedios de la implementación, que permitan generar conocimiento y ajustar la implementación.

Es importante poder organizar previamente la información requerida y resguardar el uso de algún protocolo de datos que promueva la reflexión efectiva con base a datos.

PASO 5 Generación de conocimiento.

Finalmente, un objetivo central del proceso de indagación es poder identificar algunas conclusiones basadas en evidencia para responder a la pregunta de indagación. Este paso, se basa en el proceso desarrollado en los pasos previos, proponiendo una síntesis colectiva de aprendizajes tanto en el ámbito del problema como de la implementación de las propias CAPs. Es fundamental, como en el paso anterior, asegurar un diálogo profesional con base a datos con el uso de protocolos que guíen dicha conversación, todo ello con base al aprendizaje de estudiantes.

PASO 6 Ajuste a la innovación.

El último momento del ciclo es, precisamente, el que da paso al siguiente. Una vez desarrollado el proceso de indagación, un objetivo es proyectar un nuevo diseño del proceso incorporando los aprendizajes levantados previamente. Para ello, es fundamental considerar procesos de ampliación de la iniciativa a otros niveles o asignaturas, que permitan profundizar la experiencia.

Tabla n°1. Ejemplo de Plan de Innovación.

Problema de Aprendizaje: Estudiantes cuentan con baja autoestima académica de acuerdo al DIA inicial, especialmente en relación a Matemáticas y Ciencias Naturales de 5to básico.

Problema de Práctica: El tipo de evaluación realizada por los docentes da escasas oportunidades a los estudiantes para mirar su aprendizaje y conectarse con sus capacidades.

Pregunta de indagación: ¿Cómo generar en el establecimiento prácticas sistemáticas de evaluación inclusiva de forma colaborativa?

Referentes teóricos:

1. La evidencia de diferentes enfoques indica que la evaluación puede apoyar o disminuir la motivación y rendimiento del alumnado dependiendo de cómo es diseñada, implementada y utilizada (OCDE, 2013).
2. Las prácticas de evaluación inclusiva son enfoques diseñados para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, habilidades o antecedentes, tengan las mismas oportunidades de demostrar su aprendizaje y progreso. Este tipo de evaluación tiene en cuenta la diversidad en el aula y se centra en la equidad, la accesibilidad y la relevancia de las evaluaciones (Murillo y Duk, 2010).

Práctica deseada	Acciones	Actividades asociadas	Productos	Indicadores	Tiempos	Resultados esperados
Prácticas sistemáticas de evaluación inclusiva	<p>1. Plan de trabajo colaborativo con foco en evaluación inclusiva:</p> <p>Desarrollo de un plan de trabajo de colaboración docente que fortalezca las capacidades de evaluación y retroalimentación docente con foco en estrategias que aseguren el aprendizaje de todos, y todas las estudiantes.</p>	<p>Selección, revisión y análisis bibliográfico sobre evaluación y retroalimentación formativa para la inclusión.</p> <p>Construcción colaborativa de los conceptos asociados a Evaluación Inclusiva (Definir de forma interna para la CAP ¿Cómo comprendemos estos conceptos?).</p> <p>Diseño colaborativo de una unidad curricular que contemple actividades evaluativas inclusivas y sus respectivos instrumentos (para aplicar en un 5° básico de la asignatura de Matemáticas y Ciencias Naturales).</p> <p>Elaboración colaborativa de materiales para la implementación de la unidad didáctica.</p> <p>Construcción de instrumento de percepción sobre la experiencia de aprendizaje.</p> <p>Ajuste de instrumentos de evaluación de la unidad y levantamiento de aprendizajes.</p>	<p>Planificación de la unidad curricular de lenguaje y ciencias para 5° básico</p> <p>Instrumentos de evaluación formativa.</p>	<p>Nº de instrumentos diseñados con foco en evaluación formativa</p>	<p>5 semanas</p>	<p>80% de los docentes de 5to básico es capaz de construir y planificar un instrumento de evaluación con un enfoque inclusivo. La mayoría de los estudiantes de 5to básico son capaces de reconocer el aprendizaje de la unidad y las capacidades desarrolladas.</p>
	<p>2. Acompañamiento entre pares de implementación de evaluación inclusiva:</p> <p>Monitoreo conjunto del plan de trabajo de evaluación y retroalimentación docente de las estrategias de evaluación inclusiva implementadas.</p>	<p>Visitas al aula entre pares con foco en la implementación de instrumentos de evaluación formativa, aplicación de Instrumento de percepción sobre la experiencia de aprendizaje.</p> <p>Trabajo conjunto.</p> <p>Análisis de los resultados de los instrumentos de evaluación formativa.</p> <p>Análisis de los resultados de la encuesta sobre percepción de la experiencia de aprendizaje a estudiantes de 5to básico.</p> <p>Retroalimentación conjunta de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en las clases de matemáticas y ciencias para 5° básico, en base a la observación y su registro en el instrumento de percepción realizado.</p>	<p>Pauta de análisis de evaluaciones inclusivas.</p> <p>Registro de Análisis de los resultados de los instrumentos de evaluación formativa.</p> <p>Registro de Análisis de los resultados de la encuesta sobre percepción de la experiencia de aprendizaje a estudiantes de 5to básico.</p> <p>Sistematización de hallazgos y aprendizajes del proceso de retroalimentación conjunta y el ciclo de indagación.</p>	<p>% de docentes acompañados por pares al aula con foco en las estrategias de evaluación y prácticas inclusiva.</p> <p>% de docentes que reportan una mejora sostenida en la incorporación de estrategias de evaluación inclusiva.</p>	<p>5 semanas</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n°2. Ejemplo de tabla organizadora para la producción de información para responder la pregunta de indagación.

Información requerida	Instancia en que se recogerá	Instrumento(s)	Análisis de resultados	Responsable(s)
<i>Ej. Percepción de estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje.</i>	<i>Ej. Al finalizar la actividad 3 de la acción 2.</i>	<i>Ej. Cuestionario tipo likert.</i>	<i>Ej. Descriptivo.</i>	<i>Ej. Docente C y Docente D.</i>
<i>Ej.</i>				

Fuente: Elaboración propia.

3. Propuesta de organización de sesiones

El desarrollo de CAPs es un proceso complejo y a largo plazo, basado en la indagación y la evidencia, en este apartado se comparten algunas orientaciones para el diseño de las sesiones, considerando a la base el aprendizaje de adultos, así como la investigación colaborativa.

3.1 Orientaciones para abordar las sesiones de trabajo

En esta sección, se presentan los momentos clave para estructurar cada sesión de las CAPs. A diferencia del ciclo de trabajo descrito en la sección anterior, que abarca el proceso global de indagación e innovación de la CAP, estos momentos están diseñados para organizar y guiar las actividades de cada reunión individual. Estos pasos permiten que cada sesión sea significativa y productiva, facilitando la reflexión y colaboración continua en el transcurso del ciclo general de trabajo.

De forma específica, hay que considerar que estos espacios de trabajo se enmarcan dentro de instancias de **desarrollo profesional docente**, lo que implica que su objetivo central es el aprendizaje entre pares. Es importante precisar que a la base del aprendizaje docente está la experiencia y saberes que cada participante de la CAP trae consigo, relevar este aspecto en la facilitación es de vital importancia para gatillar procesos significativos de colaboración.

Con base a principios del aprendizaje de adultos y estrategias clave para el desarrollo profesional docente (Knowles et al., 2014; Bambrick-Santoyo, 2012) las CAP pueden asegurar que cada reunión sea una **experiencia de aprendizaje colaborativo**.

En cada sesión de una CAP es fundamental planificar actividades que intencionen el aprendizaje de adultos, de modo que las y los docentes puedan construir significado en conjunto en torno a problemas, conceptos o experiencias propias; comprendiendo siempre los para qué de lo que hacen (Knowles et al., 2014). Para ello, se requieren crear espacios en los que puedan no sólo reflexionar sobre sus prácticas, sino también aplicar de inmediato lo aprendido a su vida profesional (Knowles et al., 2014). Es clave ofrecer oportunidades para que las y los docentes practiquen activamente las habilidades o estrategias que se definan en la CAP y reciban retroalimentación en el momento. Esta práctica inmediata y guiada permite mejorar, de forma continua y concreta, transformando el aprendizaje en acciones efectivas en el aula.

A continuación, se presentan una serie de momentos a considerar para la planificación de una sesión de CAP.

Consideraciones generales para facilitadore/as de las reuniones de las CAPs:

Preparar el material necesario para cada sesión de trabajo. Identifique si es necesario trabajar con algún protocolo u otra metodología específica. En la siguiente sección, se profundizará en los protocolos.

Organizar un espacio virtual (tipo Google Drive) que permite el intercambio de documentos de trabajo y registro de actividades de CAP, así como materiales especializados.

Asegure, junto al equipo directivo, el espacio físico y tiempo para las sesiones de trabajo.

Considerar en el grupo de docentes, que participan en CAP, el o la responsable del registro de acta de trabajo de cada sesión. Se sugiere considerar fechas, participantes, acuerdos y registrar en algún espacio virtual.

Tabla n°3. Momento de sesiones de una CAP

1	Actividad inicial	En este momento se establece un ambiente propicio para el aprendizaje, generando interés y motivación. Puede comenzar con una actividad introductoria que despierte la curiosidad sobre el tema a tratar. Esto puede incluir preguntas, videos, imágenes o historias relacionadas con la temática. El objetivo es crear un contexto emocionalmente seguro y receptivo para el aprendizaje. Considerar el estado de ánimo de los y las participantes, adecuando, de ser necesario, las actividades planificadas.
2	Actividades focalizadas	Actividades simples, breves y alineadas con el objetivo de cada sesión de desarrollo profesional, de acuerdo con la etapa del ciclo de indagación en que la CAP se encuentre. Estas son diseñadas en torno a una idea central que orienta a las y los participantes hacia las conclusiones adecuadas con una intervención mínima del facilitador o facilitadora. Las actividades podrían requerir el uso de preguntas problematizadoras, análisis de problemas de la práctica, análisis de datos específicos del contexto educativo, la revisión de lecturas o investigaciones relevantes. Aquí, es importante apoyarse de herramientas y protocolos que ayuden a profundizar la conversación.
3	Evaluación y compromisos	Para construir una mirada compartida de la sesión, se recomienda dar un momento para compartir lo que cada quien se lleva de la sesión, cómo se sintieron y cuáles son los siguientes desafíos. Esto puede realizarse a través de un ticket de salida o, si es un grupo pequeño, a viva voz. También, es fundamental que se ratifiquen los acuerdos y compromisos de trabajo, estableciendo con claridad en el acta plazos, responsables y productos.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Uso de protocolos de discusión

Una característica esencial de la colaboración, en CAPs efectivas, es el uso de protocolos de discusión que estructuran y enriquecen las conversaciones de aprendizaje (Carmi et al., 2022). Estos protocolos son conjuntos de normas preestablecidas que facilitan un diálogo estructurado y significativo, estableciendo límites que guían las interacciones hacia temas relevantes (School Reform Initiative, 2017). A través de protocolos, los grupos pueden explorar ideas en profundidad mediante el análisis de productos de estudiantes, artefactos de la práctica docente (como planificaciones y evaluaciones), textos educativos y problemas cotidianos que enfrentan las y los docentes (Easton, 2009).

Desarrollados en la década de los 90, los protocolos surgieron como una estrategia para transformar las conversaciones informales y desorganizadas en diálogos profundos y productivos (Woodland et al., 2024). Al enfocarse en el aprendizaje y la enseñanza sin desviarse hacia temas secundarios, los protocolos permiten que las CAPs avancen hacia metas claras. Su uso regular fomenta procesos de aprendizaje colaborativo que, cuando se vuelven habituales, sostienen una cultura de reflexión y análisis en las CAPs. McDonald et al. (2013) destacan que los protocolos ayudan a desarrollar habilidades clave en las y los docentes, como:

- Dar y recibir retroalimentación de manera segura y honesta.
- Analizar problemas complejos con detenimiento, evitando juicios apresurados.
- Fundamentar interpretaciones de productos auténticos, como el trabajo de las y los estudiantes o datos escolares, mediante un análisis detallado y guiado.

El uso constante de protocolos incentiva a las y los docentes a ser intencionales, sistemáticos y disciplinados en su manera de abordar tanto su propia práctica como la de sus colegas (School Reform Initiative, 2017). Estos marcos estructurados incluyen la asignación de roles (facilitador/a, presentador/a y participantes), la distribución de tiempos específicos y el establecimiento de normas de respeto y colaboración. Además de ordenar el diálogo, los protocolos aseguran que todos y todas tengan una voz en la conversación, promoviendo un aprendizaje entre pares y una reflexión crítica sobre la práctica docente. Más allá de seguir el protocolo al pie de la letra, el objetivo principal es sostener un diálogo profundo y participativo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con el tiempo, el uso constante de protocolos permite a las y los docentes integrarlos de manera más fluida y natural en sus conversaciones (Segal et al., 2018).

Los protocolos facilitan que las y los docentes (Díaz et al., 2021):

1. Construyan comunidad.
2. Comprendan textos.
3. Examinen colaborativamente su práctica.
4. Analicen datos.
5. Observen el trabajo de sus colegas.
6. Aborden temas de equidad y excelencia.

La elección de un protocolo adecuado depende de la etapa del ciclo de trabajo en la que se encuentre la CAP, así como de los objetivos específicos de cada sesión. Al inicio del ciclo, cuando los docentes están analizando datos para comprender el problema, pueden usar un protocolo como el “Diálogo basado en datos”, cuando este esté más claro y requieran formular preguntas de indagación, puede resultar útil el “Protocolo de Preguntas de Indagación”, que ayuda a desarrollar preguntas centradas en el aprendizaje de las y los estudiantes. En el proceso de profundizar en la literatura, existen variados protocolos para la lectura colaborativa, así como protocolos para la observación entre pares. A continuación, en la Tabla n°4 se presentan sugerencias de protocolos a utilizar en distintos momentos del ciclo¹. Pueden encontrar múltiples protocolos en español en la página web del Center for Leadership & Educational Equity (CLEE)².

1 Algunos de estos tienen hipervínculos al protocolo disponible en la web de C Líder. www.celider.cl
2 <https://www.clee.org/resources/?language=spanish>

Tabla nº4. Protocolos para cada etapa del ciclo de las CAPs.

Etapa del ciclo de trabajo	Protocolo y descripción
0. Establecer trabajo en conjunto	<p>Protocolo de normas y formación de equipo: Orientaciones para definir colaborativamente las formas de trabajo entre pares.</p>
1. Pregunta de Indagación	<p>Protocolo de preguntas de indagación: Propuesta para formular preguntas que guíen el aprendizaje enfocado en las y los estudiantes.</p>
	<p>Protocolo de uso de texto: La última palabra: Facilita la discusión en torno a textos específicos, estructurando una reflexión colaborativa.</p>
2. Plan de Innovación	<p>Protocolo de uso de texto: Puntos esenciales: Guía para analizar textos y literatura relevante que apoye el desarrollo del plan de acción.</p>
	<p>Protocolo de búsqueda de evidencia: Guía para recopilar y analizar evidencia relevante durante la implementación de la innovación.</p>
	<p>Elaboración de instrumentos para la indagación: Sugerencias para definir y crear herramientas de investigación para trabajo de campo.</p>
3. Implementación de la Innovación	<p>Protocolo de observación de aula: Cámara de video: Guía para observar la práctica docente de manera focalizada y orientada a objetivos específicos.</p>
	<p>Protocolo de Ajuste: Sintonización: Mejorar un producto como una planificación, evaluación, tarea o proceso específico en implementación.</p>
	<p>Protocolo para examinar evaluaciones colaborativamente: Análisis de una evaluación elaborada por docentes, permitiéndoles hacer ajustes o mejoras a los procesos de evaluación y al aprendizaje de las y los estudiantes.</p>
4. Levantamiento de Hallazgos	<p>Protocolo de uso de datos: Diálogo basado en datos. Estrategias para analizar y discutir datos en el contexto de la implementación.</p>
	<p>Protocolos para analizar dilemas de la práctica: Amigos Críticos: Orientaciones para analizar colaborativamente un problema no resuelto aún, que busca mejorar y que necesita ser analizado en conjunto.</p>
	<p>Protocolo para el análisis de incidentes críticos: Examinar situaciones desafiantes en la práctica educativa, identificando causas, reflexionando sobre aprendizajes y planificando acciones para futuras intervenciones efectivas.</p>
5. Generación de Conocimiento	<p>Técnica de revisión activa: Descubrir el valor de la experiencia reciente a través de su reflexión, comunicación, análisis y retroalimentación.</p>
	<p>Protocolo de logros y dificultades: Reflexionar sobre avances y desafíos en su práctica, promoviendo el intercambio de aprendizajes y estrategias para superar obstáculos y consolidar éxitos.</p>
6. Ajuste a la Innovación	<p>Retroalimentación de procesos implementados: Empezar - Seguir - Parar: Identificando qué acciones iniciar, cuáles continuar y cuáles detener para mejorar el desempeño o alcanzar objetivos específicos.</p>
	<p>Sistematización de aprendizajes: Lección aprendida: Orientación para sintetizar los aprendizajes surgidos del proceso de indagación colaborativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Rol del docente líder: Facilitación de las CAPs

El rol de una o un docente líder en una CAP es crucial, porque actúa como facilitador/a del aprendizaje colectivo, guiando las discusiones, promoviendo una cultura de colaboración y asegurando que el enfoque se mantenga en la mejora de la práctica docente (Allen y Blythe, 2004). Este líder apoya a sus colegas en la identificación de objetivos comunes, facilita el uso de protocolos que estructuran el diálogo, y fomenta la reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje (Easton, 2009). Además, el o la docente líder motiva a los miembros de la CAP a involucrarse activamente, generando confianza y creando un espacio seguro para la retroalimentación honesta y la experimentación pedagógica (Woodland et al., 2024). Al hacerlo, el o la docente líder no sólo impulsa el desarrollo profesional del grupo, sino que también fortalece el impacto de la CAP en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

La literatura sobre CAPs resalta la importancia de desarrollar culturas de liderazgo distribuido (Spillane, 2006; Olivier et al., 2010; Peña y Armengol, 2024). En este contexto, el o la docente líder en una CAP es un rol clave para el trabajo colaborativo entre pares. En el contexto educativo chileno, este rol puede ser asumido por coordinadores/as de ciclo, jefes/as de departamento, profesionales de programas de integración educativa o cualquier docente avalado por sus colegas. Cuando un docente asume esta responsabilidad, ejerce liderazgo docente al extender su influencia más allá del aula, sirviendo como modelo a seguir y proyectando una visión más amplia de su impacto en la comunidad educativa (Flores-Fahara et al., 2021; Day y Harris, 2003).

Las y los docentes líderes son reconocidos tanto por sus pares como por el equipo directivo por su habilidad para facilitar CAPs y liderar el aprendizaje de adultos (Venables, 2018). Estos docentes tienen un prestigio profesional que los convierte en fuentes de experiencia e información en procesos educativos, son capaces de construir relaciones sólidas con sus colegas, y fomentan un entorno de aprendizaje colaborativo (Day y Harris, 2003). Además, muestran disposición a tomar riesgos y ser vulnerables, lo cual crea una atmósfera de seguridad emocional que permite a otros sentirse igualmente abiertos y receptivos (Venables, 2018). Así, generan la confianza necesaria para que sus colegas participen, de manera honesta y abierta, promoviendo la confidencialidad, la vulnerabilidad y el sentido de pertenencia en el grupo.

De acuerdo a Venables (2011, 2018), algunas de las responsabilidades que se proponen para el rol de un docente líder en el contexto de una CAP, siendo relacionales y desarrollo profesional docente, son:

- Guiar a la comunidad hacia los objetivos que se han planteado.
- Formular preguntas que inciten a la reflexión, que cuestionen el pensamiento convencional y lleven las conversaciones a un nivel más profundo.
- Mantener la seguridad emocional de los miembros de la comunidad durante las conversaciones.
- Garantizar que se escuchen todas las voces.
- Promover y modelar la honestidad y el respeto en las conversaciones.
- Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar cuando esté "atascada".

- Mediar en los desacuerdos y ayudar a la comunidad a navegar por “las aguas a veces turbulentas” de la dinámica interpersonal.
- Trabajar por el bien de la comunidad.
- Ser capaz de dar un paso atrás, sobre todo cuando nos vemos arrastrados emocionalmente a una dinámica de grupo problemática.

Para que este proceso se desarrolle, es necesario contar con una estructura organizacional que potencie la distribución del liderazgo, de modo de fortalecer la agencia profesional del profesorado, así como el aprendizaje entre pares (DuFour et al., 2021). Asimismo, es necesario el desarrollo profesional de las y los docentes líderes, para que cuenten con herramientas metodológicas y conceptuales que los apoyen en el trabajo de crecer profesionalmente entre pares.

4. Registro de reflexiones post CAPs bitácora reflexiva

Contar con insumos que permitan remirar los procesos da la posibilidad de explicitar su lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (Jara, 2013), por ello su potencial de aprendizaje profesional. La sistematización entrega la posibilidad de producir conocimiento y aprendizajes que permiten apropiarse críticamente de las experiencias vividas, comprenderlas y, desde ahí, proyectar su mejora. Asimismo, contar con una bitácora permite ir generando evidencias que, posteriormente, se pueden utilizar para dar cuenta del cumplimiento de las acciones que desarrollamos.

A continuación, se propone un modelo de bitácora que se puede utilizar para llevar a cabo el registro de lo sucedido en cada CAP, así como propiciar el aprendizaje como docente líder. Se recomienda escribir, al menos, cada sesión por medio o bien cada sesión de CAPs.

Tabla nº5. Ficha de registro de CAPs.

Nº de sesión	Registro
Fecha de la sesión CAP	
Tema u objetivo de la sesión	
Breve descripción de la sesión	
Productos planificados en la sesión y estado de avance del mismo	
Acuerdos de sesión con sus respectivos responsables	
Evaluación colectiva de la sesión Aspectos destacados y por mejorar	
Principales aprendizajes técnico - pedagógicos de la sesión de CAP	

Fuente: Elaboración propia.

Comentarios finales

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs) representan una estrategia integral y colaborativa, que permite a las y los docentes mejorar sus prácticas pedagógicas y fortalecer su aprendizaje profesional en conjunto (Vaillant, 2017). A través de un ciclo estructurado de indagación, el uso de protocolos y un liderazgo docente comprometido, las CAPs se consolidan como una estrategia de mejora eficaz para abordar los desafíos educativos actuales y optimizar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Este enfoque, facilita la construcción de una cultura de colaboración y reflexión crítica en la escuela, promoviendo prácticas basadas en evidencia e innovación docente. En definitiva, las CAPs no sólo enriquecen el desarrollo profesional de las y los docentes, sino que también fortalecen la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación de calidad, adaptada a las necesidades de sus estudiantes.

Recursos para profundizar

ARTÍCULOS ACADÉMICOS CAPS

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Peña-Ruz, M. A. 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>

Vaillant, D. (2019) Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1) 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

VIDEOS EXPLICATIVOS CAPS

Qué es una CAP. Fernando Trujillo- Universidad de Granada. <https://www.youtube.com/watch?v=IScGVoR-UI8>

Dimensiones de las CPA. Marcela Peña- Universidad de Chile. <https://saberesdocentes.uchile.cl/videos/207815/dimensiones-de-las-comunidades-profesionales-de-aprendizaje>

RECURSOS DEL MINISTERIO CAPS

Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comunidades de Aprendizaje Profesional. Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo-marzo2019-1.pdf>

OTROS RECURSOS

Aprendizaje de adultos: Liderando el desarrollo profesional docente. Florencia Simonetti. Líderes Educativos. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/05/PL3_F.S._APRENDIZAJE-DE-ADULTOS.pdf

Referencias

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.

Allen, D. y Blythe, T. (2004). *The facilitator's book of questions: Tools for looking together at student and teacher work*. Teachers College Press.

Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Las palancas del liderazgo escolar. Una guía práctica para construir colegios exitosos*. Florencia Simonetti. Líderes Educativos. Aptus Chile.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

Boudett, K. y E. City. 2018. *Meeting Wise: Making the Most of Collaborative Time for Educators*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional development in education*, 47(4), 560-573.

Carmi, T., Guberman, A. y Cohen Brandeis, R. (2022). PLC tools: promoting learning about learning in a teachers' professional community. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2077409>

Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E. y Smith, T. (2018). *Systems for instructional improvement: creating coherence from the classroom to the district office*. Harvard Education Press.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Day, C. y Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Boston: Springer-Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32

Diaz, R. M., Poekert, P. E. y Bermudez, P. R. (2021). 'The Cookie': a recipe for effective collaboration through communities of practice. *PRACTICE*, 4(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/25783858.2021.1886835>

Easton, L. B. (2009). *Protocols for professional learning (The professional learning community series)*. ASCD.

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304.

Gajda, R. y Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.

Hairon, S. y Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405-424.

Harris, A., Jones, M. y Huffman, J. B. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. London: Routledge.

Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Horn, I., y J. W. Little. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal* 47(1): 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>.

Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José (Costa Rica): Alforja Centro de Estudios y Publicaciones.

Knowles, M. S., Holton III, E. F. y Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Little, J. W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record* (1970), 105(6), 913-945. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00273>

Lomos, C., Hofman, R. y Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement – a meta analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-48.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.

McDonald, J. P., N. Mohr, A. Dichter y E. C. McDonald. (2013). *The Power of Protocols*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.

McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua: Una guía práctica para líderes escolares*. LOM.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*. *Psicoperspectivas*, ii, 105-128. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S. y Cabus, S. (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional development in education*, 50(1), 91-107.

Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. En K. K. Hipp y J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.

Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1).

Peña-Ruz, M. A. 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>

Pino-Yancovic, M., González, A. y Ahumada, L. (2018), Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico No 4, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Segal, A., Lefstein, A. y Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and teacher education*, 70, 215–226. doi:10.1016/j.tate.2017.11.018

Simonetti, F. (Sin fecha). Aprendizaje de adultos: Liderando el desarrollo profesional docente. Líderes Educativos.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

School Reform Initiative. (2017). Why protocols. Disponible en: <https://www.schoolreforminitiative.org/download/why-protocols/>

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.

Troen, V. y K. Boles. (2012). *The Power of Teacher Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela*. Once miradas (pp. 263-294). Universidad Diego Portales.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.00>

Venables, D. R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*.

Corwin Press.

Venables, D. (2018). *Facilitating teacher teams and authentic PLCs: The human side of leading people, protocols, and practices*. Alexandria, VA: ASCD.

Vescio, V., D. Ross y A. Adams. (2008). "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning." *Teaching and Teacher Education* 24(1): 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

Weddle, H. (2022). Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: A review of literature. *Educational Research Review*, 35, 100415-. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100415>

Woodland, R. Leonard, A. y Martinez, I. (2024). Teachers' perceptions about the value of protocols for professional development: results of a qualitative investigation, *Teacher Development*, 28:2, 158-177, DOI: 10.1080/13664530.2023.2265889



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl