







## Aprendizaje Profesional Colaborativo: Hacia la Sostenibilidad de la Formación Continua del Docente para una Educación de Calidad

### *Collaborative Professional Learning: Towards the Sustainability of Continuing Teacher Education for Quality Education*

-  Madeleine Lourdes Palacios-Núñez; [pchumapa@upc.edu.pe](mailto:pchumapa@upc.edu.pe)  
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú)
-  Angel Deroncele-Acosta; [angel.deroncele@usil.pe](mailto:angel.deroncele@usil.pe)
-  Patricia Medina-Zuta; [patricia.medina@epg.usil.pe](mailto:patricia.medina@epg.usil.pe)
-  Félix Fernando Goñi-Cruz; [felix.goni@epg.usil.pe](mailto:felix.goni@epg.usil.pe)  
Universidad San Ignacio de Loyola (Perú)

#### Resumen

La crisis sociosanitaria es un gran desafío para la educación, pues requiere de un docente preparado para “aprender a aprender” dentro de un contexto de incertidumbre. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo y propositivo del Aprendizaje Profesional Colaborativo (APC), como una estrategia sostenible y elemento dinamizador de la formación continua del docente en el marco de una educación de calidad. Para lo cual, se realizó una investigación cualitativa mediante entrevista semiestructurada a ocho expertos internacionales en educación, que fue procesada a través del software Atlas TI versión 7.5 en español y sometido a análisis de contenido temático. Los resultados revelaron tres categorías emergentes como son la investigación educativa sustentada en la colaboración intergeneracional, la resiliencia comunitaria intra e interinstitucional y las necesidades de desarrollo socioemocional para una colaboración eficaz. Se concluye la importancia del Aprendizaje Profesional Colaborativo como un medio sostenible para una mayor cualificación del docente en servicio, pues fomenta su capacidad de autoformación, reflexión e investigación, así como aprender a convivir y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad.

**Palabras clave:** aprendizaje profesional colaborativo, sostenibilidad, formación continua del docente, educación de calidad

#### Summary

*The social and health crisis is a great challenge for education, as it requires a teacher prepared to "learn to learn" within a context of uncertainty. For this reason, the present study aims to carry out a descriptive and purposeful analysis of Collaborative Professional Learning (CPL), as a sustainable strategy and a driving force for continuous teacher training within the framework of quality education. For this, qualitative research was carried out by means of a semi-structured interview with eight international experts in education, which was conducted through the Atlas TI software version 7.5 in Spanish and subjected to thematic content analysis. The results revealed three emerging categories such as educational research supported by intergenerational collaboration, intra- and inter-institutional community resilience, and socio-emotional development needs for effective collaboration. The importance of Collaborative Professional Learning as a sustainable means for a higher qualification of the teacher in service is concluded, since it fosters their capacity for self-training, reflection and research, as well as learning to live together and learn to transform themselves and society.*

**Keywords:** collaborative professional learning, sustainability, teacher professional development, quality education



## 1. INTRODUCCIÓN

El entorno que nos rodea se caracteriza por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Reeves & Reeves, 2015). Frente a ello, se requiere una rápida adaptación; sin embargo, más allá de una adaptación repentina y forzada, urge una transformación planificada, principalmente, en los sistemas educativos, que son la base de grandes cambios. Esta transformación debe encaminarnos hacia una educación de calidad, donde se asegure el desarrollo de aprendizajes pertinentes, para lo cual se requiere contar con “docentes calificados” que contribuyan al logro de estos aprendizajes, como especifica la meta 4c del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Naciones Unidas, 2018). Entonces, si la calidad de la educación se ve influenciada por la calidad del profesorado, corresponde reflexionar ¿de qué manera podemos contribuir a una mejor cualificación de este docente? En ese sentido, muchas reformas se han llevado a cabo, pero sin mejoras significativas. Tal vez, la dificultad para responder esta interrogante se debe a que nos estamos enfocando solamente en cómo enseña el docente y estamos olvidando cuestionarnos sobre su propio proceso de aprendizaje (Rivas, 2015). Por ello, cabe preguntarse: ¿cómo aprende este docente? y ¿qué necesita aprender este docente?

Al respecto, Naciones Unidas propone una cooperación internacional en favor de la formación del profesorado, sobre todo para apoyar a los grupos más vulnerables (Naciones Unidas, 2018). Asimismo, respecto a los aprendizajes pertinentes, Delors (1994) presenta los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser. Adicional a ello, Unesco propone un quinto pilar denominado aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad. En ese sentido, urge una estrategia que a través de la colaboración le permita al docente desarrollar aprendizajes pertinentes para brindar una educación de calidad. Por ello, se considera necesario profundizar en algunos conceptos fundantes del trabajo colaborativo entre docentes o también conocido como Aprendizaje Profesional Colaborativo.

El Aprendizaje Profesional Colaborativo (APC), o CPL por su acrónimo en inglés *Collaborative Professional Learning*, representa una estrategia de formación del profesorado enmarcada en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Asimismo, se basa en la idea principal de que el docente aprende en interacción con sus pares al explorar nuevas formas de enseñar, evaluar y reflexionar sobre lo que acontece en el aula con el propósito de proponer mejoras en su práctica pedagógica (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc]-Unesco, 2014). De acuerdo con Calvo (2014), el APC les permite a los docentes “aprender a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar”(p.114). Del mismo modo, Hairon & Tan (2016) explican que el APC alude a grupos de docentes que “comparten su propia crítica pedagógica constructiva con la finalidad de mejorar el aprendizaje de sus alumnos”(p. 2).

En el marco de la formación continua del profesorado, este trabajo tiene como objetivo general profundizar en el entendimiento del Aprendizaje Profesional Colaborativo, a partir del análisis del sustento teórico y de la información recogida de las entrevistas a expertos en el ámbito educativo, con el propósito de obtener nuevas ideas fuerza que sustentan el APC como estrategia sostenible y dinamizadora de la formación continua del docente.

## 2. MÉTODO

El presente artículo analiza de forma propositiva el Aprendizaje Profesional Colaborativo (APC) como una estrategia sostenible para el desarrollo continuo y permanente de los docentes en el marco de la calidad educativa. Por ello, se despliega un estudio cualitativo dividido, inicialmente, en dos fases.

### 2.1. Primera fase

Se desarrolló la revisión documental y sistematización de pesquisa referente a la naturaleza, condiciones y políticas educativas que sostienen el Aprendizaje Profesional Colaborativo. Se revisaron artículos publicados en revistas educativas extraídas de bases de datos de prestigio académico como *Scopus* y *Web of Science*, así como documentos institucionales rectores de la política educativa nacional y mundial. Esta fase se complementó con un proceso hermenéutico reflexivo de la información que fue surgiendo en torno al APC (Londoño et al., 2014). Esta revisión de la literatura nos permitió conocer los conceptos fundantes del APC a fin de poder elaborar una matriz de preguntas para la entrevista a los expertos.

### 2.2. Segunda fase

Esta fase comprendió un trabajo de campo en torno a entrevistas cualitativas dirigidas a expertos provenientes de cinco países (Colombia, Ecuador, España, México y Perú), con la finalidad de explorar sus percepciones sobre el APC. Cabe precisar que las entrevistas cualitativas son conversaciones profesionales con propósito y diseño orientados a la investigación social (Valles, 2007). En ese sentido, se considera bastante oportuno recoger las opiniones y aportes de los expertos para profundizar en el entendimiento del Aprendizaje Profesional Colaborativo.

Esta segunda fase se desarrolló en tres etapas fundamentales: planificación del trabajo de campo, ejecución de trabajo de campo y proceso de codificación, categorización y triangulación de la información. Para un mejor entendimiento y credibilidad científica, a continuación, se describe cada etapa del proceso.

#### 2.2.1. Planificación del trabajo de campo

Se eligió la entrevista semiestructurada, pues está basada en una relación de preguntas, que permite al entrevistador tener la libertad de incluir preguntas adicionales referentes al tema en cuestión, para pulir conceptos y obtener información más precisa y de mejor calidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para ello, en esta primera etapa, se realizó el diseño y construcción de una batería de doce preguntas en coordinación con el equipo investigador, conformado por doctorandos en Educación como parte del proceso formativo de un curso sobre la problemática educativa mundial. También, se estableció comunicación con ocho expertos profesionales académicos que cuentan con una vasta experiencia en el rubro de la educación. Vía telefónica y por Zoom, se coordinó con ellos día y hora para la realización de las entrevistas, teniendo en cuenta la diferencia horaria del entrevistador y entrevistado, ya que los expertos son de procedencia nacional e internacional. Para mantener el anonimato y

privacidad de la identidad de los participantes en la investigación (Flick, 2007), se les asignó códigos.

**Tabla 1**

*Codificación de los expertos entrevistados*

Código y país de procedencia	Descripción del experto
EXP 1 País de procedencia: Brasil	Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente investigador. Miembro activo de la Red de Estudios sobre Educación
EXP 2 País de procedencia: Colombia	Ph.D Universidad de los Andes, Colombia. Becaria Fulbright en la Universidad de Illinois, USA. Asesora de la Dirección General del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP
EXP 3 País de procedencia: Perú	Docente asociado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, candidato al Doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
EXP 4 País de procedencia: Perú	Docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en la escuela de postgrado. Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación
EXP 5 País de procedencia: México	Doctora en Ciencias de la Educación, con Maestría en Docencia y Administración Educativa (UABC) y Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de Universidad Autónoma de Baja California
EXP 6 País de procedencia: Perú	Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación. Especialista de DM Formación de Derrama Magisterial. Licenciado en Educación especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
EXP 7 País de procedencia: Ecuador	Ph.D. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Máster en Ciencias de la Educación, mención Didáctica. Profesor Principal Titular de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), Ecuador.
EXP 8 País de procedencia: España	Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Profesor titular en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, España.

### 2.2.2. Ejecución del trabajo de campo

La ejecución del trabajo de campo consistió en la realización de las entrevistas, las mismas que fueron individuales, cualitativas y semiestructuradas, debido a que se utilizaron guías y listas de preguntas diseñadas previamente por el equipo investigador. Las preguntas fueron abiertas, brindando la oportunidad de que el informante profundice en sus respuestas. Se entrevistó a ocho expertos, quienes dieron su consentimiento de grabar las entrevistas para su posterior análisis. También, se les indicó que la participación era anónima, voluntaria y confidencial, y que los resultados obtenidos serían utilizados únicamente con propósitos investigativos y

académicos como parte de un curso formativo sobre la problemática educativa mundial en un programa de Doctorado en Educación.

### 2.2.3. *Proceso de codificación, categorización y triangulación de la información*

El proceso de codificación, así como la comparación, relación, clasificación de los códigos, la categorización y la triangulación de los datos provenientes de las diferentes entrevistas realizadas a los profesionales en la materia, se procedió mediante el programa computacional Atlas.ti versión 7.5 en español.

El Atlas.ti es un software de mucha utilidad para que el investigador elabore los procesos de análisis e interpretación de datos cualitativos, un programa muy intuitivo que reemplaza la tarea tediosa de la codificación manual o artesanal, facilita el almacenamiento organizado de la información en diversas ventanas y, por ende, los procesos de triangulación, la redacción de las familias, los memos, las redes de códigos y las categorías ordenadas en ventanas de manera articulada (Carrero et al., 2012; Andréu et al., 2007; Medina y Deroncele, 2019).

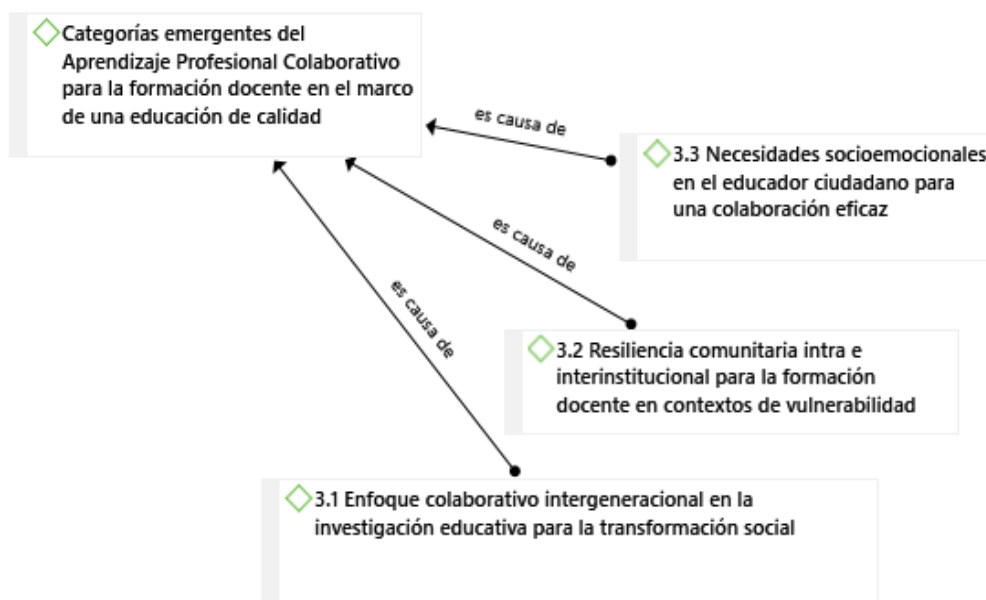
En tal sentido, la entrevista realizada a los ocho expertos (EXP1, EXP2, EXP3, EXP4, EXP5, EXP6, EXP7, EXP8) ha permitido realizar un trabajo con precisión, minuciosidad, fidelidad e interpretación tal como refiere Gibbs (2012). Cabe señalar que el análisis de datos no se trata de resumir, sino de ir avanzando gradualmente en la interpretación de esta información hacia niveles más generales o abstractos, encontrando los ejes para entender el fenómeno (Creswell, 2013).

La codificación consiste en identificar y registrar uno o más pasajes del contenido transcrito y que, de acuerdo con Gibbs (2012), tienen coincidencia en la misma idea teórica o descriptiva. El desarrollo y elección de los códigos temáticos dependerá del propósito de la investigación. La triangulación, según Cisterna (2005), es un proceso que reúne y cruza de forma dialéctica la información sobre el fenómeno que se está estudiando y que se generó a través de los instrumentos de colecta de datos.

En este caso, la triangulación se realizó entre la información obtenida desde ángulos diversos (Martínez, 2010) como la revisión documental y los datos empíricos recabados en el trabajo de campo. Asimismo, a lo largo del proceso de investigación, se ha seguido el enfoque hermenéutico-dialéctico, así como el uso de métodos como el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo (Deroncele, 2020) a fin de interpretar la información. De esta manera, se obtuvo como resultado la construcción de tres categorizaciones emergentes, es decir, unidades temáticas de acuerdo con los objetivos de investigación (Cisterna, 2005). En la figura 1, se detalla el proceso codificación, categorización, las familias, memos, las redes y las categorías emergentes.

Figura 1

*Categorías emergentes del Aprendizaje Profesional Colaborativo para la formación del docente en el marco de una educación de calidad*



### 3. RESULTADOS

Los resultados serán descritos en función de tres categorías emergentes: (a) Enfoque colaborativo intergeneracional en la investigación educativa para la transformación social, (b) Resiliencia comunitaria intra e interinstitucional para la formación docente en contextos de vulnerabilidad, y (c) Necesidades socioemocionales en el educador ciudadano para una colaboración eficaz.

#### 3.1. Enfoque colaborativo intergeneracional en la investigación educativa para la transformación social

Los expertos valoran el aprendizaje profesional colaborativo como una oportunidad para fomentar la investigación entre redes académicas conformadas por docentes en el ámbito nacional e internacional y agrupados por afinidad temática.

“(…) estamos accediendo a un nivel de producción internacional del conocimiento a través de estructuras de redes académicas que antes no teníamos, (…) las redes son una creación fabulosa de producción del conocimiento internacional” [EXP1]

“(…) los colectivos de profesionales se vinculan por las grandes temáticas que van abordando en sus investigaciones” [EXP3]

En el grupo de expertos, se consideró que van surgiendo cada vez más prácticas de investigación colaborativa entre docentes y estudiantes, quienes agrupados en función de un

tema determinado realizan producción de conocimiento en la publicación de artículos científicos.

“(…) los profesores que van publicando los artículos con sus propios estudiantes, de hecho, son actividades compartidas” [EXP3]

“(…) buscar por supuesto también el apoyo, no solamente en otros colegas, porque el trabajo colaborativo lo podemos hacer con colegas, pero también lo podemos hacer con los propios estudiantes” [EXP7]

Los expertos también consideraron como muy positivo el diálogo intergeneracional entre docentes con mayor experiencia y docentes jóvenes para producir conocimiento que se vea enriquecido a partir de las vivencias de ambos, así como de un diálogo entre docentes y estudiantes.

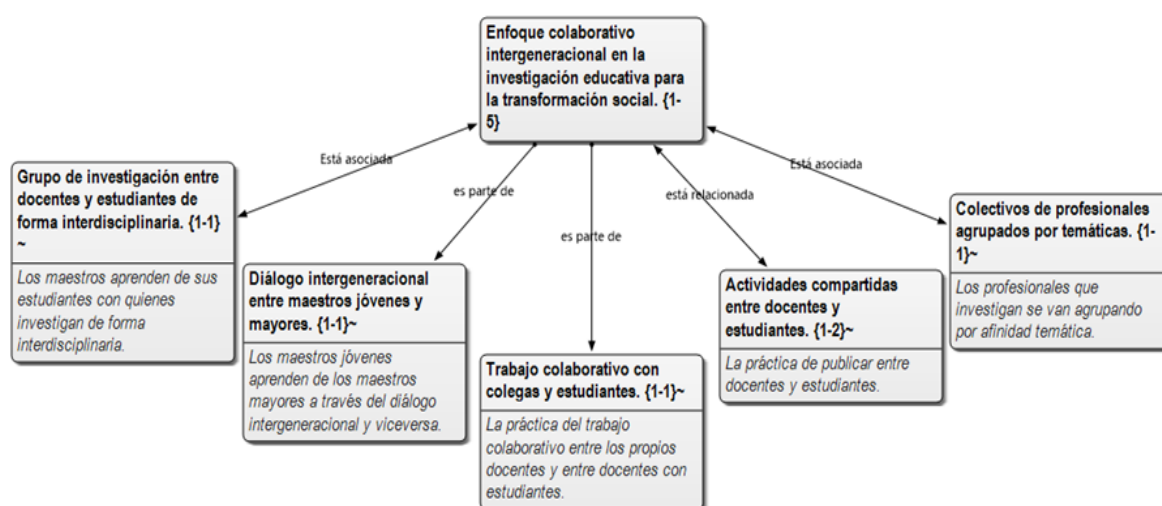
“(…) hacer que generaciones más jóvenes sean más protagónicas, más activas y que tengan su espacio (...) hacia eso debemos ir, hacia el diálogo intergeneracional en la docencia (...)y los maestros jóvenes escuchar a los maestros mayores” [EXP6]

“(…) también las universidades han ido generando un proceso de grupo de investigación con estudiantes o docentes de forma interdisciplinaria (...)” [EXP3]

Los resultados que compusieron esta categoría permiten inferir que la investigación colaborativa entre el docente con sus pares más jóvenes o mayores e incluso con sus mismos estudiantes representan una excelente oportunidad para contribuir a la transformación social a partir de propuestas innovadoras que van surgiendo cuando se asume el rol de la ciudadanía global (Figura 2).

Figura 2

*Enfoque colaborativo intergeneracional en la investigación educativa para la transformación social*



### 3.2. Resiliencia comunitaria intra e interinstitucional para la formación docente en contextos de vulnerabilidad

En la entrevista realizada a los expertos, las opiniones evidenciaron que el aprendizaje profesional colaborativo representa un conjunto de estrategias de formación que promueve la actitud creativa y proactiva del docente en servicio para compensar las carencias del sistema educativo surgidas por la inequidad o adversidad, y poder salir de esta situación de vulnerabilidad como en zonas rurales, sobre todo en la modalidad virtual motivada por la pandemia.

“(…) cada colectivo docente de la institución desarrolla un proceso de formación interna de sus docentes (…) de tal manera que ya no solamente repose la formación continua en estrategias externas sino más bien el fortalecimiento local” [EXP3]

“Entonces hay que formarlo para ir por supuesto logrando suplir esas necesidades de América Latina, esa necesidad de la ruralidad (…) donde todavía encontramos docentes sin formación y si lo tenemos en formación mucho menos sin superación o sin actualización docente, entonces tenemos que sumar también estos elementos a quizás estrategias propias que atiendan estos sectores más desfavorecidos” [EXP7]

“(…) hay países que se han formado 100 o 200 expertos en tecnología para ahora en la forma de cascada formar a los profesores masivamente por la vía digital (…)” [EXP1]

“Mire, en el Perú hay gente muy generosa, capaz de dar su tiempo para que estos emprendimientos digamos puedan lograrse (…) miren como una idea tan interesante puede cambiar la cultura docente, los desempeños docentes y forjar la unión familia, escuela, universidad” [EXP4]

Los resultados también evidenciaron espacios de apoyo escolar dentro de la institución y de forma interdisciplinaria, lo cual les permitió generar innovaciones para mejorar su práctica pedagógica.

“(…) trabajamos un espacio que se llama los círculos de innovación educativa (…) yo creo que la pandemia nos ha enseñado eso, pero más es esta voluntad institucional, del profesor, eh de quienes apoyan la docencia para poder generar estos elementos (…) hago un video y lo pongo a disposición de todos mis compañeros de la facultad para que esto se divulgue (…)” [EXP2]

“Diseñaron un aplicativo móvil que lo llamaron EDUCA SM, (…) ahora ellas no eran expertas en este manejo, requirieron el apoyo de un profesor del colegio que sí maneja TIC, (…) mira armaron un equipo de cuatro personas con lo cual dieron vida a este proyecto, sino fuera así no habría funcionado (…) se requiere un equipo comprometido, dispuesto a aprender, dispuesto a enseñar” [EXP4]

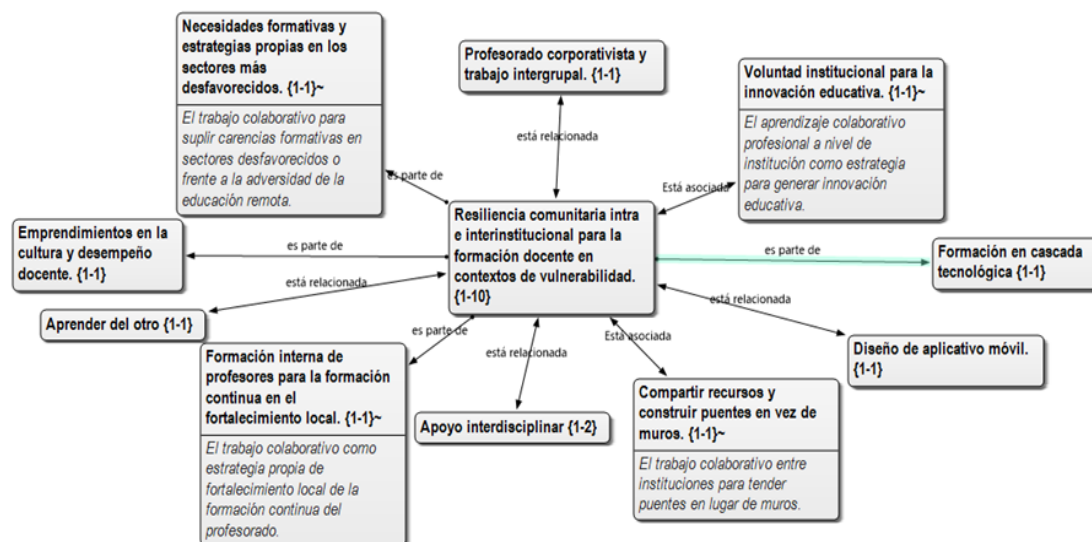
“Las comunidades de aprendizaje y entonces con mi grupo de colegas sin importar que somos de la misma disciplina, yo puedo aprender del otro y puedo ver cómo el otro está haciendo las cosas” [EXP2]



De esta manera, los resultados que conformaron esta categoría permitieron deducir que el trabajo colaborativo entre docentes se encuentra estrechamente relacionado con la capacidad de resiliencia de aquellas instituciones pertenecientes a sectores más vulnerables como el ámbito rural y también aquellos sectores que se vieron afectados por la educación remota durante la pandemia permitiendo generar innovaciones en el plano pedagógico y digital (Figura 3).

Figura 3

Resiliencia comunitaria intra e interinstitucional para la formación docente en contextos de vulnerabilidad



### 3.3. Necesidades socioemocionales en el educador ciudadano para una colaboración eficaz

Los expertos entrevistados resaltan habilidades blandas como la empatía y la solidaridad durante el trabajo colaborativo entre docentes.

“(…) ahora nosotros tenemos que movilizar competencias que antes no las teníamos muy en cuenta, yo creo que competencias como la solidaridad, como la inteligencia emocional, como el cuidado de uno mismo y el cuidado de los demás como parte del cuidado personal (…)” [EXP1]

“Los mismos desafíos en términos de construir un ambiente de aprendizaje por ejemplo está pasando, pues yo como que le pongo cuidado, como que hay un ejercicio de empatía ahí en el grupo que hace que yo me abra con mucha más transparencia, con mucha más honestidad a poner ahí mi dificultad, decir: esto no lo sé manejar, esto no lo sé hacer, pero veo que mi colega lo hace de mejor manera y si mi colega está dispuesto también a abrirse y a contarme cómo lo hace, bien” [EXP2]

Asimismo, los expertos valoraron positivamente habilidades relacionadas con la comunicación y escucha activa.

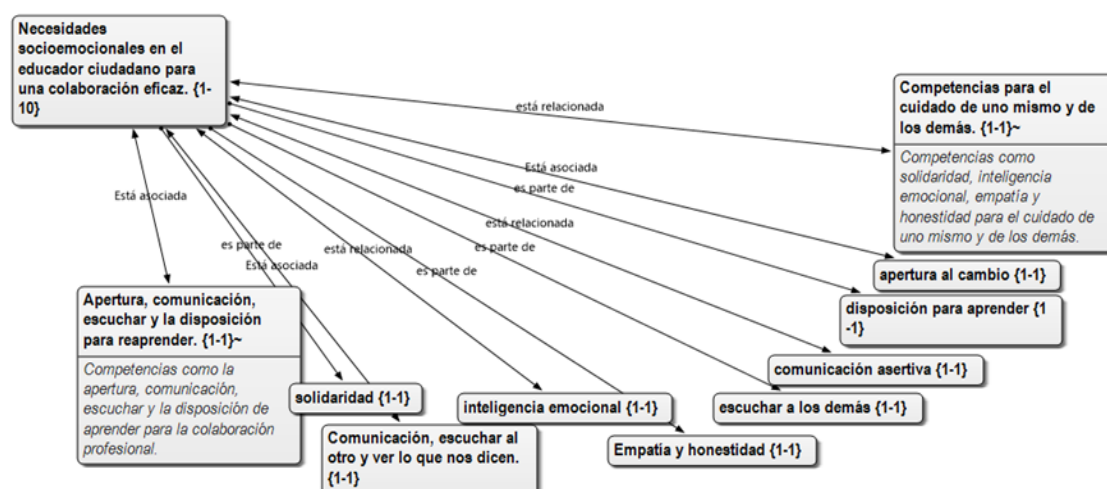
“(…) qué más puedo hacer para asegurar el aprendizaje colaborativo entre los docentes, pues primero que nada apertura, establecer la comunicación, escuchar, la apertura a cambiar, modificar mis estrategias de enseñanza (…) la otra es estar siempre con esa disposición de estar reaprendiendo de manera constante” [EXP5]

“(…) las condiciones para asegurar el aprendizaje colaborativo es la comunicación, la apertura a cambiar, a modificar, a escuchar al otro (…) y otra de las cosas para asegurar este aprendizaje colaborativo es poder escuchar y poder ver lo que nos dicen” [EXP5]

Así, el docente en servicio que aprende en colaboración con otros y a través de entornos virtuales demanda no solo habilidades operarias para el uso de la tecnología, sino también habilidades socioemocionales como la solidaridad, comunicación, empatía, escucha activa, honestidad, apertura, entre otros, a fin de experimentar una interacción de calidad y ejercer su rol de educador ciudadano (Figura 4).

Figura 4

Categoría emergente necesidades socioemocionales en el educador ciudadano para una colaboración eficaz, códigos y memos.



#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información resultante de este estudio reafirma que la implementación del Aprendizaje Profesional Colaborativo, como estrategia de formación del profesorado, es necesaria, ya que le permite adquirir los aprendizajes pertinentes que se requieren para una educación de calidad.

En primer lugar, el Aprendizaje Profesional Colaborativo promueve en el docente aprendizajes como aprender a convivir y aprender a aprender. Este aprendizaje se evidencia cuando los expertos resaltan la oportunidad de fortalecer la competencia investigativa del docente a partir de la colaboración y el diálogo intergeneracional con sus pares y estudiantes Tal y como sostiene Lázaro-Cantabrana et al. (2021), la formación del profesorado debería incluir “oportunidades de innovación a todos los agentes implicados en un proceso de colaboración con metas compartidas”(p.65). De la misma manera, Zambrano et al. (2018) refieren que la

figura del docente como el único que hace investigación y el estudiante que solo recibe conocimiento debe cambiar por una participación proactiva y colaborativa de ambos, pues el aprendizaje es multidireccional. Así, a partir del trabajo cooperativo intergeneracional, se podría identificar las necesidades y problemáticas del entorno e investigar múltiples soluciones desde diferentes perspectivas (Martínez y Rodríguez, 2017). Al considerar la colaboración como una estrategia para la investigación, se trasciende la concepción tradicional de la formación docente basada en el simple intercambio de experiencias para pasar a un docente que asume un rol más activo y propositivo en la resolución de problemas para la transformación social (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2018).

En segundo lugar, el APC emerge como una estrategia de resiliencia comunitaria, innovadora y sostenible para el fortalecimiento de la formación docente en contextos de vulnerabilidad, lo cual se relaciona con el aprender a transformarse a uno mismo y a su entorno, pues. Así, los expertos han coincidido en que las acciones colectivas comunitarias intra e interinstitucionales permiten atender las necesidades de grupos vulnerables como la educación rural o los sectores más desfavorecidos de la educación remota motivada por la pandemia, puesto que contribuye a formar este perfil de docente calificado que ha aprendido a innovar para buscar soluciones que le permitan afrontar las adversidades de su contexto.

La colaboración entre docentes también permite atender necesidades educativas en sectores vulnerables como la educación rural, pero desde un enfoque nuevo, donde la globalización, conectividad e interacción a través de las redes se vuelve una aliada en un contexto global y local (Páez et al., 2018; OCDE, 2018). Al respecto, Freire (2011, citado en Páez et al., 2018) defiende la importancia de una estrategia educativa liberadora a partir de la colaboración, donde se valore la ayuda mutua y no el individualismo, se fomente el espíritu crítico y la creatividad, y no la pasividad. Esto va forjando el perfil de un docente que se desenvuelve en entornos educativos con desventajas (Naidoo y Wagner, 2020).

En situaciones nuevas como la crisis socio sanitaria motivada por el Covid-19, se pone a prueba nuestra capacidad de resiliencia y van surgiendo estrategias innovadoras y colaborativas, como la formación en cascada, para mejorar la práctica docente en entornos remotos. Así, este trabajo colaborativo se convierte en una condición necesaria para lograr los cambios deseados en contextos educativos de vulnerabilidad (Rodríguez-Sosa et al., 2017). Las redes de apoyo escolar dentro de cada institución para generar estrategias de enseñanza remota (Portillo et al., 2020) son un ejemplo de resiliencia comunitaria educativa, donde el compromiso social y las acciones colectivas son necesarias para transformar la adversidad en crecimiento (Menanteux, 2015). Por ello, los expertos coinciden en que “tender puentes y no muros” debe ser parte de una política educativa nacional y mundial, donde se promueva el trabajo colaborativo entre instituciones y diferentes profesionales pedagógicos.

Por último, el trabajo colaborativo entre los docentes no se limita al abordaje de competencias técnicas u operarias, sino que implica el desarrollo de la dimensión socioemocional del docente a través de habilidades como la comunicación, escucha activa, empatía y solidaridad, como elementos claves para una interacción efectiva. Lo anterior se relaciona con el aprender a ser, puesto que el docente asume el rol de educador ciudadano que participa activamente en la sociedad del aprendizaje sobre la base de la colaboración, la comprensión y la reciprocidad.

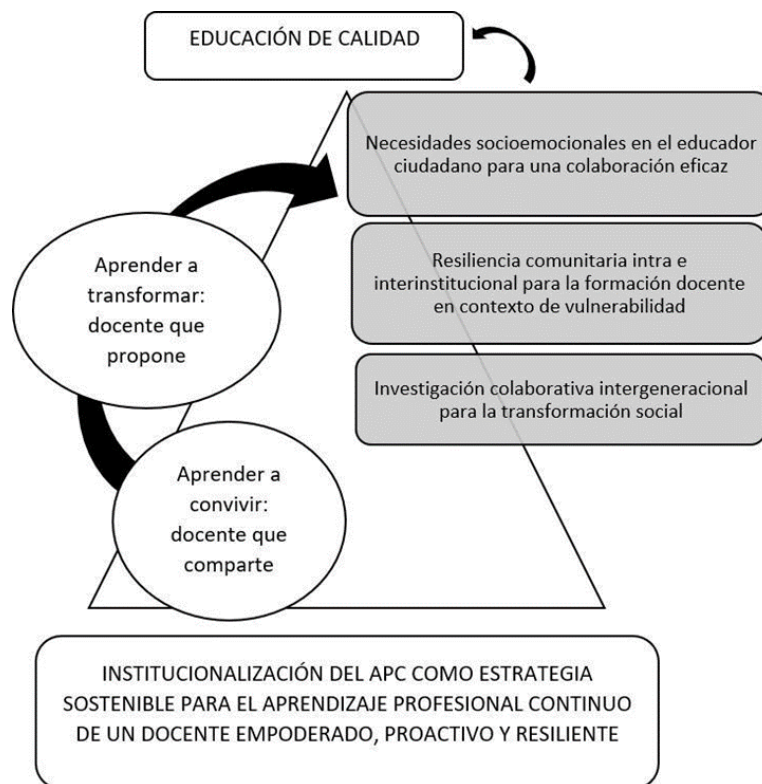
Los resultados alcanzados evidencian que, para la eficacia del aprendizaje profesional colaborativo, no basta con asegurar habilidades técnicas del docente para el aprovechamiento de las TIC. Se necesita, sobre todo, de habilidades sociales y emocionales para que el docente se disponga con apertura hacia un diálogo de auto e inter-reflexión (Medina y Deroncele, 2020). Sin embargo, es evidente que el aislamiento que se ha experimentado por la pandemia podría ser una dificultad para establecer estas relaciones sociales y vínculo emocional (Park y So, 2014). Por ello, resulta urgente generar, no solo condiciones espacio-temporales o capacidades técnicas de colaboración en los docentes, sino principalmente dinámicas basadas en la filosofía del trabajo colaborativo, donde uno pueda reforzar habilidades socioemocionales (Portillo et al, 2020). Habilidades como la empatía y la solidaridad son bien valoradas en la dimensión socioemocional de la competencia digital docente (Palacios-Núñez y Deroncele-Acosta, 2021). De la misma manera, el uso operativo de la tecnología no es suficiente si se desea vivir la experiencia de educador ciudadano que comparte e intercambia experiencias de enseñanza y aprendizaje con sus pares, pues se necesitan competencias comunicacionales (Salas, 2021). El Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (Summa, 2019) resalta la importancia de la comunicación y el pensamiento crítico para poder trabajar colaborativamente.

Asimismo, Yunginger (2019) sostiene que, en el trabajo colaborativo docente, se debe profundizar en aspectos emocionales-relacionales más allá del ámbito estrictamente técnico. Se debe tener en cuenta que, si el trabajo colaborativo en línea no es debidamente orientado, en lugar de afianzar el sentido de pertenencia a un grupo humano, generaría el rechazo al ser y al convivir, lo cual retrasaría la construcción de actitudes y disposiciones propias de una ciudadanía global (Palacios-Núñez et al., 2020). De la misma manera, Forero (2022) explica sobre el rol de los docentes respecto a la interacción en los medios virtuales que es “es vital para el flujo de la conversación en ambientes de confianza que promuevan y provoquen la conversación”(p. 144).

A partir de todo lo mencionado, se concluye que el Aprendizaje Profesional Colaborativo representa no solo una estrategia sostenible para la formación continua del docente, sino que también es un elemento dinamizador de cualidades como empoderamiento a partir de la investigación, la proactividad para asumir con actitud resiliente los desafíos y habilidades socioemocionales para una mejor interacción con sus pares. Por ello, es importante seguir avanzando en la institucionalización de esta estrategia como tal. De esta manera, el docente que aprende a convivir y compartir con sus pares podrá evolucionar a un docente que propone y que es capaz de transformarse a sí mismo y a su entorno. Todo ello nos acerca al fin último que es una educación de calidad (Figura 5).

Figura 5

Temas emergentes en el Aprendizaje Profesional Colaborativo



## 5. REFERENCIAS

Andréu, J., García, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>

Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de investigaciones sociológicas. España

Cisterna, F. (2005). *Métodos de investigación cualitativa en educación*. Universidad del Bio Bio

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*.  
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.  
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Deroncele-Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Arrancada*, 20(37), 211-225.  
<https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/download/331/233>
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*.  
<https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigacic3b3n-cualitativa.pdf>
- Forero, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: hacia modelos pedagógicos más flexibles. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2363>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*.  
[https://books.google.com.pe/books?id=855yAgAAQBAJ&pg=PT99&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=855yAgAAQBAJ&pg=PT99&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104. doi: 10.1080/03057925.2016.1153408
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM.  
[https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromá, M., Molero, T. y Sanz, I. (2021). oportunidades de innovación a todos los agentes implicados en un proceso de colaboración con metas compartidas. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 54-70.  
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Londoño, L., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). Guías para construir Estados del Arte. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Martínez, M. (2010). Nuevos paradigmas en la investigación. Venezuela: Alfa.
- Martínez, N. y Rodríguez, A. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33). 10.21703/rexe.20181733nmartinez7

- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 37-46. <https://cutt.ly/FhJelyq>
- Medina, P., y Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://cutt.ly/ffb0j7S>
- Menanteux, M. (2015). Resiliencia comunitaria y su vinculación al contexto latinoamericano actual. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23-45.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). Marco de Competencia Global. Estudio PISA- Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://cutt.ly/6Hr25dL>
- Naciones Unidas (2018). *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](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Naidoo, L., Wagner, S. (2020) Thriving, not just surviving: The impact of teacher mentors on preservice teachers in disadvantaged school contexts. *Teaching and Teacher Education*. 10.1177/183693910503000106
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc]-Unesco (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). Políticas docentes efectivas. <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Palacios-Núñez, M. L., Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2020). ¿Cómo formar la ciudadanía global desde entornos virtuales? El docente frente al trabajo colaborativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 20(26). <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/428>
- Palacios-Núñez, M. L. y Deroncele-Acosta, A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 119-131. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>
- Park, M. & So, K. (2014). Opportunities and Challenges for Teacher Professional Development: A Case of Collaborative Learning Community in South Korea. *Canadian Center of Science and Education. International Education Studies*, 7(7), 96-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070426.pdf>

- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O, y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Reeves, T., & Reeves, P. (2015). Educational Technology Research in a VUCA World. *Educational Technology*, 55(2), 26-30. [https://www.eduvationnet.co.za/wp-content/uploads/2019/04/Reeves\\_Reeves\\_Ed\\_Tech\\_VUCA\\_March\\_April\\_2015.pdf](https://www.eduvationnet.co.za/wp-content/uploads/2019/04/Reeves_Reeves_Ed_Tech_VUCA_March_April_2015.pdf)
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. [http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas\\_A\\_2015\\_America\\_Latina\\_despues\\_de\\_PISA.pdf](http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf)
- Rodríguez-Sosa, J., Cáceres-Cruz, M. y Rivera-Gavilano, P. (2017). Los nuevos escenarios en la escuela Latinoamericana: Las necesidades de una práctica docente contextualizada. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.193>
- Salas, D. (2021). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 36-42. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/2401/2301>
- Summa (2019). Evidencia en América Latina y El Caribe, Aprendizaje Colaborativo/ Cooperativo. [https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/12/Aprendizaje-Colaborativo\\_vf.pdf](https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/12/Aprendizaje-Colaborativo_vf.pdf)
- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://cutt.ly/2Hr2Kw7>
- Yunginger, K. (2019). Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado. *Revista Educación las Américas*, 8. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2>
- Zambrano, L., Freire, P. S. y Tingo, J. T. (2018). La relación entre docente y estudiante universitario en las actividades de investigación extracurricular. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 14-20. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202018000300014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202018000300014)

#### Para citar este artículo:

Palacios-Núñez, M. L., Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., y Goñi-Cruz, F.F. (2022). Aprendizaje Profesional Colaborativo: Hacia la Sostenibilidad de la Formación Continua del Docente para una Educación de Calidad. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 167-182. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2569>