

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.55887>

Comunidades profesionales de aprendizaje: una alternativa para fortalecer la práctica pedagógica en educación parvularia

Professional Learning Communities: An Alternative to Strengthen Pedagogical Practice in Early Childhood Education

Paula Guerra Zamora
Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
pguerra@ucsh.cl (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0001-8180-3101>

Ignacio Figueroa Céspedes
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
ignacio.figueroa@mail.udp.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Recepción: 28 de agosto 2023
Aprobación: 05 de febrero 2024

¿Cómo citar este artículo?

Guerra, P., y Figueroa, I. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje: una alternativa para fortalecer la práctica pedagógica en educación parvularia. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.55887>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El sistema educativo actual demanda un apoyo más eficaz para el profesorado de educación infantil, dado su relevante papel en el desarrollo integral de la primera infancia. En este artículo se busca argumentar la relevancia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el contexto del aprendizaje profesional de educadoras de párvulos. Se sostiene que las CPA pueden mejorar la enseñanza en educación parvularia dado su foco en la mejora de la práctica docente, la colaboración mediada por el diálogo, la construcción colectiva de conocimiento relevante para el ejercicio profesional y la configuración de un espacio de confianza y apoyo entre pares. Se destaca las potencialidades de las CPA para la profesionalización y autonomía de las educadoras, especialmente en contextos desafiantes. Por ende, se propone investigaciones futuras para comprender el impacto específico de las CPA en el aprendizaje profesional de las educadoras de párvulos, así como explorar su potencial transformador y político en la cultura docente.

PALABRAS CLAVE: Educación de la primera infancia, Docente de preescolar, Autonomía educativa, Aprendizaje a lo largo de la vida, Cooperación educacional, Interacción social

ABSTRACT

The contemporary educational system demands more effective support for early childhood education teachers, recognizing their pivotal role in the holistic development of young children. Therefore, this article seeks to expound on the significance of Professional Learning Communities (PLCs) within the realm of professional development for preschool educators. The investigators contend that PLCs can enhance early childhood education by focusing on improving teaching practices, fostering collaboration through dialogue, constructing collective knowledge relevant to professional practice, and creating a space of trust and support among peers; highlighting the potential of PLCs to professionalize and empower educators, especially in challenging contexts. Additionally, the authors advocate for future research endeavors aimed at comprehending the specific impact of PLCs on the professional learning of preschool educators, as well as delving into their transformative and political potential within the cultural milieu of teaching.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Preschool Teacher Educational Autonomy, Lifelong Learning, Educational Cooperation, Social Interaction

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto educativo, caracterizado por múltiples cambios y crecientes demandas hacia la educación, una tarea urgente es el desarrollo de un adecuado acompañamiento a los y las docentes. Típicamente el desarrollo profesional docente ha adoptado un enfoque tradicional caracterizado por actividades formales, alejadas de la sala de clases (Svendsen, 2020), de corta duración y con foco en

la enseñanza de habilidades específicas, con una deficiente articulación entre teoría y práctica (Cobb et al., 2018; Liu et al., 2022), situación que en su conjunto Borko (2004) califica como “lamentablemente inadecuada” (p. 3). Además, en Latinoamérica se evidencia una creciente inclinación hacia la adopción de programas de formación a distancia, en los que el foco en la práctica docente tiende a ser inexistente o se desarrolla de manera precaria (Vaillant, 2018).

La investigación sobre formación docente destaca a la colaboración entre docentes como un aspecto clave (Cirkony et al., 2024; Darling-Hammond et al., 2017; Ramos et al., 2022; Svendsen, 2020), al favorecer el intercambio de ideas y experiencias, la retroalimentación entre pares y el desarrollo de prácticas reflexivas (Hargreaves, 2019). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) entre docentes surge como una alternativa efectiva, aunque preferentemente implementada en el profesorado de escuelas primarias y secundarias (Pang y Wang, 2016). Sin embargo, también se presenta como una opción valiosa para las educadoras de educación parvularia, cuando se adapta a las características específicas de estos entornos educativos (Guerra et al., 2020; Cherrington y Thornton, 2015; Vijayadevar et al., 2019).

Por su parte, la educación infantil en Chile tiene desafíos particulares. Si bien cuenta con una sólida institucionalidad y un marco curricular con énfasis particulares para el nivel educativo (Ministerio de educación, [MINEDUC], 2018), persiste una fragmentación institucional, que se asocia a diferencias estructurales en los recursos y procesos educativos que se promueven (Pardo y Adlerstein, 2015). Además, se observan importantes deficiencias en la calidad de las prácticas de enseñanza, así como desigual acceso a opciones de formación continua. Estudios muestran que las educadoras de párvulos presentan dificultades al ofrecer oportunidades de aprendizaje a niños y niñas (Gebauer y Narea, 2021) y los resultados de la evaluación docente evidencian un desempeño deficiente en la diversificación de estrategias de enseñanza, la promoción del protagonismo de niños y niñas, y en la retroalimentación de los aprendizajes, donde cerca del 70% de las educadoras que se evaluaron no alcanzaron el resultado esperado (MINEDUC, 2022). Al profundizar en esta dimensión, el estudio de Sartori et al. (2021) respecto a las prácticas docentes en situaciones de juego y lectura de cuentos muestra un predominio de preguntas cerradas y literales, con limitada participación y respuestas de la población estudiantil.

Estas dificultades en las prácticas no se acompañan de oportunidades de formación continua claramente establecidas, aun cuando es un aspecto regulado por la Ley de Carrera Docente (Ley 20.903, 2016). Sin embargo, el informe elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2023) muestra que la oferta de acciones de formación para las profesionales de este nivel es desigual tanto en las modalidades, contenidos, como el financiamiento destinado a estas instancias. Además, se reporta una variedad de necesidades formativas parcialmente abordadas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

En ese contexto, emerge la posibilidad de abordar el desarrollo profesional docente desde modelos alternativos, con foco en las necesidades y expectativas de las involucradas. Lo anterior es especialmente relevante cuando se piensa en formato de colaboración como las CPA, que ponen el acento en las salas de clases y en las prácticas que potencian el aprendizaje de la niñez, lo que ayudaría a enfrentar una necesidad evidente en las aulas de este nivel educativo.

A partir de lo anterior, este ensayo tiene por objetivo argumentar la relevancia de las CPA en el contexto del aprendizaje profesional de educadoras de párvulos.

Una aproximación teórica al aprendizaje y desarrollo profesional docente

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) representan una alternativa coherente con una perspectiva centrada en el aprendizaje docente. De esta forma, en este ensayo se aboga por trascender la noción convencional de desarrollo profesional para transitar hacia la idea de aprendizaje profesional, lo que reconoce la naturaleza continua de este proceso.

El aprendizaje docente, desde una visión constructivista, implica su involucramiento en situaciones en donde se reestructuran sus conocimientos e ideas previas (Cherrington y Thornton, 2015, Burner y Svendsen, 2020). Por su parte, Chen (2023) resalta la importancia de adoptar un enfoque situado que trascienda una perspectiva cognitiva individualista, que reconoce que el aprendizaje se desenvuelve en entornos sociales, culturales e históricos. En este contexto, se subraya la necesidad de contrarrestar el aislamiento en las prácticas docentes a través del intercambio entre pares, lo que promueve la colaboración y la distribución del conocimiento.

De este modo, el concepto de desarrollo profesional docente sigue una tradición centrada en el logro de competencias estandarizadas (Dewhirst, 2022), mientras que el de aprendizaje profesional considera las complejidades del proceso y su naturaleza contextual. Según Korthagen (2017), este proceso implica una interacción compleja entre aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales y prioriza a la persona docente por encima del enfoque curricular o pedagógico.

Por otra parte, Borko (2004) reconoce que el aprendizaje docente ocurre en diversos escenarios de la práctica educativa, por tanto, es fundamental analizar la relación que se genera entre el o la docente que se forma (y aprende) y los múltiples contextos en que participa, que van mucho más allá de los formatos tradicionales de formación docente, como cursos, talleres, conferencias, entre otros. Esta conceptualización de aprendizaje docente implica valorar el rol de la experiencia práctica y la reflexión sistemática, en relación al contexto en que se sitúa el proceso. Para Korthagen (2017) ya no es posible proponer enfoques estandarizados de formación docente, sino que se debe reconocer las preocupaciones y perspectivas particulares de las personas docentes y de los escenarios en que se encuentran.

Desde esta perspectiva, el rol de las CPA resulta crucial para la construcción de un entramado social que contribuya a enriquecer la comprensión del aprendizaje profesional docente (Putnam y

Borko, 2000). En cuanto a la naturaleza socialmente construida de este proceso, existe consenso sobre la poderosa influencia de los actores sociales que va más allá de simplemente estimular el aprendizaje individual. La interacción continua con otros crea un contexto en el cual cada participante comparte formas de pensar y expresar sus ideas. Para Vigotsky (1988) los procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de interacciones sociales en el espacio interpsicológico, para luego internalizarse mediante la reconstrucción personal, lo que facilita la apropiación del conocimiento. Este enfoque destaca la importancia de la interacción social como catalizador del aprendizaje profesional.

En esta lógica, el aprendizaje docente, en tanto proceso psicológico superior, requiere de pares que acompañen el desafío de reconstruir el rol y formas de pensar sobre sus prácticas pedagógicas, a modo de generar comprensiones compartidas respecto a estas temáticas y avanzar hacia un discurso consensuado, discutido y reflexionado. Además, en esta reconstrucción se necesitan oportunidades para aprender a desarrollar una práctica reflexiva sobre su quehacer, espacio que debiera desarrollarse a partir de la interacción con pares que generan el soporte social en donde aprender, discutir, reflexionar y practicar estas habilidades.

El segundo elemento clave en esta aproximación al aprendizaje docente es el concepto de cognición distribuida. Básicamente reconoce que en una situación de aprendizaje la cognición no se encuentra en la mente de los sujetos, sino distribuida entre quien aprende, otros participantes de la situación de enseñanza aprendizaje y el ambiente físico y simbólico en que se aprende. En muchas situaciones cognitivamente complejas, el abordaje individual es insuficiente y se requiere enfrentarlas colectivamente, dado que la configuración social que se genera es más potente que las capacidades de un individuo por sí solo. Esto es relevante en el aprendizaje docente, donde la naturaleza de los temas abordados requiere de una aproximación que desafíe las conceptualizaciones de las personas participantes. Para esto, otras perspectivas teóricas podrían contribuir, al poner en evidencia el rol que tienen los otros en la construcción del conocimiento. En ese sentido, el concepto de conflicto socio-cognitivo puede ser una herramienta que ayuda a visualizar este fenómeno. Desde esta perspectiva, el conflicto sociocognitivo promovería la transformación de estructuras cognitivas de los sujetos, al confrontar puntos de vista medianamente divergentes (Coll, 1999). En este tipo de situaciones se genera un desacuerdo, sin necesariamente enfrentar visiones opuestas, sino que simplemente el ofrecer una alternativa diferente, obligaría a reconsiderar o reinterpretar las ideas previas (Darnon et al., 2006).

Comunidades profesionales de aprendizaje

Las CPA son grupos de docentes que se reúnen regularmente para participar en ciclos basados en la indagación, con el objetivo de potenciar sus prácticas de enseñanza y mejorar los resultados estudiantiles, por medio de un espacio constante y sostenido para el aprendizaje profesional colectivo

(Chen, 2023; Hairon et al., 2017). Las CPA ofrecen un contexto estable a diferencia de los programas fragmentados en que los docentes suelen participar (Cobb et al., 2018).

Desde este modelo se asume que el conocimiento para mejorar las prácticas se encuentra en las experiencias cotidianas de los y las docentes, el que se debe acompañar de reflexiones críticas y socializadas (Chen, 2023). Por esto, las CPA fomentan tanto la indagación sobre la propia práctica, como las necesidades de aprendizaje del estudiantado (Dogan y Adams, 2020; Thornton y Cherrington, 2019). Por su parte, cuando la CPA pone su foco de atención en las prácticas de aula estas de alguna forma se desprivatizan (McLaughlin y Talbert, 2006; Quinn et al., 2018) al convertirse en centro de atención de la reflexión colectiva que se genera en ese espacio. En ese sentido, este aspecto de la CPA desafía entender la práctica pedagógica como una actividad solitaria (Lortie, 1975).

Dentro de las características esenciales que constituyen a una CPA se encuentran el liderazgo distribuido (Denee y Thornton, 2021), una visión y propósitos consensuados, el desarrollo de la práctica profesional como una actividad compartida, la confianza y apoyo mutuo. Además, se incluye la existencia de redes y alianzas sólidas entre los miembros, un compromiso y responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de los y las estudiantes, un diálogo reflexivo y colaborativo entre profesionales (Stoll et al., 2006). Por último, una CPA debiera tener una definición clara de lo que necesita aprender y cómo debe aprenderlo, el respeto por las diferencias, y las condiciones espaciotemporales adecuadas para el trabajo colectivo en la escuela (Chen, 2023; Vescio et al., 2008).

Un propósito clave de las CPA es mejorar la práctica docente considerando los aprendizajes de las personas estudiantes. En ese aspecto, reciente muestra la relación entre participación en CPA y la innovación en el aula, en tanto participar en estas instancias promueve un espacio abierto a opiniones diversas, el apoyo efectivo de los pares y comprensiones comunes sobre la práctica, lo que en su conjunto se vincula a transformaciones en la acción pedagógica (Liu et al., 2022). Respecto al vínculo con el aprendizaje del estudiantado, Vescio et al. (2008) y Dogan y Adams (2020) concluyen que este modelo formativo puede tener un impacto positivo tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado. Dentro de los resultados hallaron que la participación de las personas docentes en una CPA favorece enfoques orientadas al aprendizaje del estudiantado y mejora la cultura de enseñanza al aumentar la colaboración; asimismo, los y las estudiantes se benefician, al mejorar su rendimiento académico y no académicos a través del tiempo. Más recientemente, se reporta una relación entre implementación de CPA y resultados de aprendizaje del estudiantado en matemáticas, mediada por la eficacia colectiva del profesorado y la activación cognitiva en la clase por parte de las personas docentes (Liu y Yin, 2024).

¿Cómo las comunidades profesionales de aprendizaje contribuyen al mejoramiento de las prácticas docentes en educadoras de párvulos?

Según lo revisado, hay una amplia evidencia de las potencialidades de las CPA para el aprendizaje profesional del cuerpo docente. En ese sentido, argumentamos que las CPA son espacios especialmente relevantes por los siguientes puntos: foco en la práctica docente; promueve el aprendizaje colaborativo mediado por el diálogo; es un espacio de construcción colaborativa de conocimiento; y entrega apoyo y soporte emocional. A continuación, se presentan y argumentan cada uno de estos puntos.

1. Foco en la Práctica Docente

Las CPA se centran en la práctica docente y fomentan la discusión del papel de las educadoras en el proceso educativo. Esto es crucial en la educación parvularia, donde se reconoce a la educadora como mediadora, que promueve la comprensión compartida y las oportunidades de aprendizaje (MINEDUC, 2018). En este nivel, la calidad de la interacción con las personas estudiantes es una preocupación central, alineada con la visión sociocultural del aprendizaje. La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (Feuerstein et al., 2015) respalda la importancia de la interacción como variable proximal para el desarrollo cognitivo, que destaca el rol mediador del profesorado. De esta forma, interacciones enriquecidas mediante la explicitación de la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado, resultan en experiencias de aprendizaje que transformarán el curso del desarrollo de la niñez.

Este espacio colaborativo es clave en un escenario en donde la práctica mediada no se observa comúnmente en el aula (Gebauer y Narea, 2021). Desde lo expuesto anteriormente, al involucrarse en una CPA, la educadora experimenta una situación de aprendizaje en que se interactúa con la intencionalidad de aportar a la reconstrucción de sus creencias e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y en donde quienes participan se involucran recíprocamente en este proceso (Guerra y Figueroa, 2018). Al participar en actividades de esta naturaleza es más probable que la educadora se anime a transformar sus prácticas en el aula, dado que ha experimentado este espacio interpsicológico caracterizado por una mediación intencionada en un lugar de confianza y seguridad. Desde esa experiencia, que se acompaña de una reflexión compartida, se espera que la educadora promueva cambios en su práctica (Cherrington y Thornton, 2015; Vijayadevar et al., 2019).

2. Espacio de aprendizaje colaborativo mediado por el diálogo

Al participar en una CPA, las educadoras experimentan un espacio de colaboración que promueve la reconstrucción de creencias y prácticas, lo que facilita la transformación de interacciones en el aula. En este sentido, desde enfoques socioculturales, favorecer el aprendizaje implica organizar, energizar y mantener una comunidad de indagación local, que permita desarrollar comprensiones mutuas en comunidades discursivas más amplias (Mercer y Littleton, 2016). Desde este punto de vista, el diálogo se transforma en una herramienta para el pensamiento colectivo, en donde se avanza en la negociación y colaboración que permiten la construcción de significados, conocimientos y experiencias, en lo que Mercer (2000) denomina interpensamiento. Para esta construcción colaborativa

es desde el desarrollo del habla exploratoria, donde los participantes se involucran constructivamente, pero analizan ideas, explicitan razones y ofrecen otros puntos de vista que ayudan a la reflexión y reelaboración (Mercer, 2000).

Así, el desarrollo de diálogos exploratorios, como los que se debieran desarrollar en CPA, promovería la calidad del aprendizaje docente, en tanto se desarrollarían habilidades cognitivas complejas que ayudan a reconocer los múltiples elementos que están presentes en una situación, considerar la nueva evidencia y a validar otros puntos de vista, lo que eventualmente llevará a un cambio en sus creencias, de modo de transitar de una trinchera en la que se defienden las propias ideas, hacia la exploración de nuevas alternativas (Loughran, 2002).

3. Construcción colaborativa de conocimientos

En el contexto de las CPA, se promueven modalidades de reflexión que van más allá de lo individual, al fomentar la construcción colectiva de conocimiento. Esta dinámica se materializa a través de prácticas y métodos que actúan como herramientas, que respaldan la colaboración y facilitan la creación de representaciones compartidas sobre la práctica docente. Además, en el desarrollo de espacios de aprendizaje profesional de esta naturaleza, se da una cognición que trasciende al individuo, que se ha denominado distribuida, en la que se construye conocimiento y se comparte información, desde una lógica colaborativa y colectiva (Gómez, 2009). Acá el concepto de cognición se expande a los aspectos subjetivos de la elaboración dialógica y dialéctica del sujeto en contexto, lo que sustenta interacciones sociales y colaborativas dentro de una comunidad de sentido (Erasquin y Funes, 2021). Esta forma de entender la cognición implica una óptica plural, dado que entiende como posible la construcción de representaciones compartidas a partir de las interacciones sociales.

Desde esta perspectiva, las prácticas de una CPA podrían entenderse como artefactos al servicio del aprendizaje de las participantes, en tanto, se transforman en herramientas que apoyan una comprensión colectiva respecto a la práctica docente. En esa lógica, experiencias formativas al interior de las CPA, serían los elementos que posibilitan la construcción colaborativa de conocimiento.

Un elemento relevante de las CPA reside en la capacidad de crear espacios intersubjetivos de aprendizaje, que no dependen de un experto más competente, sino de pares con perspectivas diversas o nuevas comprensiones sobre la práctica y el rol mediador docente en el aula o en sus equipos. En este contexto, se comprende mejor cómo la participación en estas instancias favorece el desarrollo de un sentido profesional, que permite una construcción colaborativa de conocimiento emergente de la reflexión continua sobre la práctica docente en relación con marcos conceptuales y teóricos afines, pero que no descansa en las interpretaciones que entrega un experto. Aun cuando, en ocasiones las CPA pueden recibir el apoyo de un amigo crítico (Mellado et al., 2020) o estar vinculadas a programas formativos (Guerra y Figueroa, 2018) no basan su funcionamiento ni su rol formador en un agente

externo. Más bien, son las propias participantes, desde un enfoque colaborativo y reflexivo, las que sustentan el espacio formativo.

Por otra parte, las CPA tienen como base la idea de transformación cultural que se vincula con el desarrollo de culturas colaborativas. Esta construcción implica repensar aspectos fundantes de la cultura docente como son el individualismo y el aislamiento (Hargreaves, 2005). Abordar estas situaciones desde una óptica consistente y emancipadora desmontaría los fundamentos de una educación basada en la construcción de identidades subalternas, y desde ahí, comprender que la propia construcción debe acompañarse de una articulación paritaria, no impositiva (Ranciere, 2003). En este caso, se reconoce lo relevante que es un trabajo docente colegiado que subsane, la herejía de trabajar de forma solitaria (Hargreaves, 2005). Sin embargo, cuando la colaboración pasa a ser una imposición, corre el riesgo de transformarse en hegemonía, lo que implica la emergencia de presiones muchas veces ilegítimas. Así, donde previamente pudo existir una auténtica colaboración emancipadora (Ranciere, 2003) se plantea una colegialidad artificial, impuesta y controlada (Hargreaves, 2005).

4. Soporte emocional y confianza

La creación de espacios reflexivos en las CPA proporciona soporte emocional, desarrolla confianza y apoyo entre profesionales (Dania y Tannehill, 2022), lo que genera un contexto propicio para prácticas más situadas y enriquecedoras y favorece la focalización en el sentido profesional del quehacer pedagógico (Erausquin y Funes, 2021). Esta mirada es coherente con una visión del aprendizaje docente compleja en donde se entrecruzan aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales, lo que es especialmente sensible en la educación parvularia. En este nivel no solo se establece el ámbito afectivo en el marco curricular (Ministerio de Educación [MINEDUC, 2018]; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020), sino que se reconoce la alta carga emocional de la práctica docente y, por tanto, la necesaria consideración desde los procesos formativos de las educadoras (Zinsser et al., 2016).

A partir de lo anterior se hace evidente la necesidad de generar espacios de apoyo y confianza entre pares, en tanto hay evidencia que sustenta la relación entre el bienestar de las educadoras y los resultados de aprendizajes en niños y niñas (Narea et al., 2022; Zinsser et al., 2016). Además, por la consideración que requieren las profesionales de la educación parvularia, que enfrentan múltiples y exigentes demandas en el trabajo las personas estudiantes y familias. Resulta clave resguardar los lazos de confianza y colegialidad, lo que podría fortalecer el profesionalismo de quienes trabajan en este nivel educativo (Cumming, et al., 2021).

Asimismo, se debe destacar la dimensión emocional en la educación parvularia, la cual está intrínsecamente vinculada al cuidado del otro. Tradicionalmente, este cuidado se ha centrado en la niñez, pero es imperativo extenderlo a las mujeres adultas que desempeñan roles educativos en estos

contextos. En este contexto, la CPA emerge como un potencial espacio seguro donde el cuidado puede adquirir una perspectiva colectiva. Por consiguiente, sostenemos que la CPA puede encarnar una visión más completa del cuidado, que destaca el valor de instaurar prácticas horizontales y colectivas.

DISCUSIÓN

Diversas implicancias surgen de la revisión y propuesta que se ha realizado. Aunque las CPA no son una estrategia formativa muy utilizada en el desarrollo profesional de educadoras de párvulos, se considera una herramienta con amplias potencialidades desde diversos ámbitos. En este ensayo se plantean cuatro focos que muestran la potencialidad del trabajo con CPA para el aprendizaje profesional de las educadoras de párvulos. Pero, además este enfoque, al sostenerse desde la interacción entre pares en un proceso de construcción colaborativa y reflexiva de conocimiento y habilidades es coherente con los enfoques actuales respecto al aprendizaje profesional docente (Ávalos, 2011; Korthagen, 2017).

Las potencialidades de las CPA en tanto espacios de aprendizaje con foco en la práctica docente, en la colaboración dialógica, en donde se promueve la construcción colaborativa de conocimiento y que se constituye en un espacio de confianza, significa un avance relevante en este nivel, en términos de la profesionalización y agenciamiento del cuerpo docente. En ese sentido, la participación en CPA podría transformarse en un contexto que entregue herramientas que promuevan su autonomía e identidad profesional (Dalli, 2008; Bleach, 2014), tanto en la sala de clases como en los territorios en donde se desempeñan. Esto es especialmente relevante en educadoras que trabajan en contextos de pobreza y marginación social, en donde una profesional empoderada en su rol, con altas capacidades y liderazgo con su equipo puede marcar una notable diferencia más allá de su trabajo en el aula. En ese sentido, emerge un rol de agente de cambio y transformación (Peeters y Sharmahd, 2014), que tiene como soporte el empoderamiento colectivo de un grupo de educadoras que constituyen una CPA. Esto es clave en un nivel educativo que busca dejar atrás perspectivas asistencialistas para avanzar hacia un enfoque de educación de alta calidad.

CONCLUSIONES

En este artículo se abordan las potencialidades del trabajo con CPA en la educación parvularia para mejorar el aprendizaje profesional. Se destacan cuatro ideas clave: el foco en la mejora de la práctica docente, la colaboración mediada por el diálogo, la construcción colectiva de conocimiento y la configuración de un espacio de confianza y apoyo entre pares. Estas características conforman una aproximación al aprendizaje profesional docente complejo, que trasciende la enseñanza transmisiva para enfocarse en la autonomía y el empoderamiento de las profesionales. La CPA desafía la cultura docente individualista, para avanzar hacia la colaboración genuina y transformadora.

A partir de lo expuesto, se espera que la política educativa promueva formatos colaborativos de aprendizaje profesional, que se alineen con las directrices de la Ley de Carrera de Docente (Ley 20.903, 2016) y se adapte a la amplia diversidad institucional de la educación parvularia en Chile. Estas iniciativas permiten enfrentar desafíos en la práctica en el aula, fortalecer los vínculos dentro de los equipos pedagógicos, respaldar el liderazgo asociado al aprendizaje profesional y atender las demandas emocionales inherentes al trabajo en este nivel, entre otros aspectos.

Por su parte, la investigación en el área tiene múltiples proyecciones. Se requiere mayor conocimiento sobre las características de las CPA en educación parvularia, en términos de su funcionamiento, organización e interacciones al interior de esta, para comprender cómo aprenden las educadoras en estos espacios. También interesa aproximarse a las condiciones contextuales que facilitan y dificultan la instalación, desarrollo y consolidación de las CPA, en sus diversas modalidades e instituciones en que surgen. Por último, se sugiere profundizar en el rol de quienes lideran los procesos educativos en este nivel, de modo de visualizar el rol que asumen al interior de las CPA.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years [Desarrollo profesional docente en Profesores y Formación Docente a lo largo de diez años]. *Teaching and teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development [Desarrollar el profesionalismo a través de la práctica reflexiva y el desarrollo profesional continuo]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883719>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain [Desarrollo profesional y aprendizaje docente: mapeando el terreno]. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Burner, T. y Svendsen, B. (2020). A Vygotskian perspective on teacher professional development [Una perspectiva vygotkiana sobre el desarrollo profesional docente]. *Education*, 141(1), 11-20. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/ed/2020/00000141/00000001/art00002>
- Chen, L. (2023). *Understanding Teacher Learning in Professional Learning Communities in China: Experiences from a Shanghai Junior Secondary School* [Comprender el aprendizaje docente en comunidades de aprendizaje profesional en China: experiencias de una escuela secundaria de Shanghai]. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003347583>
- Cherrington, S. y Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: an exploratory study [La naturaleza de las comunidades de aprendizaje profesional en la educación infantil temprana de Nueva Zelanda: un estudio exploratorio]. *Professional Development in Education*, 41(2), 310-328. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986817>

- Cirkony, C., Rickinson, M., Walsh, L., Gleeson, J., Salisbury, M., Cutler, B., Berry, M. y Smith, K. (2024). Beyond effective approaches: A rapid review response to designing professional learning [Más allá de los enfoques eficaces: una respuesta de revisión rápida al diseño del aprendizaje profesional]. *Professional development in education*, 50(1), 24-45 <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973075>
- Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E. y Smith, T. (2018). *Systems for instructional improvement: creating coherence from the classroom to the district office* [Sistemas para la mejora de la enseñanza: creando coherencia desde el aula hasta la oficina del distrito]. Harvard Education Press
- Coll, C. (1999). *Aprendizaje escolar y construcción del Conocimiento*. Paidós.
- Cumming, T., Wong, S. y Logan, H. (2021). Early childhood educators' well-being, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice [Bienestar, entornos laborales y "calidad" de los educadores de la primera infancia: posibilidades de cambiar las políticas y las prácticas]. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism [Pedagogía, conocimiento y colaboración: hacia una perspectiva del profesionalismo desde abajo]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Dania, A. y Tannehill, D. (2022). Moving within learning communities as an act of performing professional wellbeing [Moviéndose dentro del aprendizaje de comunidades como acto de realización del bienestar profesional]. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2081250>
- Darnon, C., Muller, D., Schrage, S., Pannuzzo, N. y Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation [Las metas de dominio y desempeño predicen la regulación de conflictos epistémicos y relacionales]. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766-776. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.766>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* [Desarrollo profesional docente eficaz]. Learning Policy Institute.
- Denee, R. y Thornton, K. (2021). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices [Liderazgo distribuido en educación parvularia: percepciones y prácticas.]. *Early Years*, 41(2-3), 128-143. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- Dogan, S. y Adams, A. (2020). Augmenting the effect of professional development on effective instruction through professional communities [Aumentar el efecto del desarrollo profesional en la instrucción efectiva a través de comunidades profesionales]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(3-4), 326-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832064>
- Dewhirst, C. (2022). Professional identities: Thirdspace and professional development [Identidades profesionales: tercer espacio y desarrollo profesional]. *International Journal of Educational Research*, 114, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101979>
- Erausquin, C. y Funes, M. (2021). Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad, Doble Estimulación y Aprendizaje Expansivo en Agentes Profesionales de Salud y Educación. *Anuario de Investigaciones*, 28(1), 65-74. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369170422006/369170422006.pdf>

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. H. (2015). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change* [Más allá de ser más inteligente: el aprendizaje mediado y la capacidad de cambio del cerebro]. Teachers College Press.
- Gebauer M. y Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psykhé*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Gómez, A. (2009). Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 403-430. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a4.pdf>
- Guerra, P. y Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guerra, P., Rodriguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K. y Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward [Una agenda de investigación para comunidades de aprendizaje profesional: avanzando]. *Professional development in education*, 43(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects [Colaboración docente: 30 años de investigación sobre su naturaleza, formas, limitaciones y efectos]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0 [Verdades incómodas sobre el aprendizaje docente: hacia el desarrollo profesional 3.0]. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Ley de Carrera Docente (Ley 20.903). (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Congreso Nacional.
- Liu, S., Lu, J. y Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis [¿Pueden las comunidades de aprendizaje profesional promover la innovación docente? Un análisis de mediación moderada multinivel]. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571>
- Liu, S. y Yin, H. (2024). Opening the black box: How professional learning communities, collective teacher efficacy, and cognitive activation affect students' mathematics achievement in schools [Abriendo la caja negra: cómo las comunidades de aprendizaje profesional, la eficacia colectiva de los docentes y la activación cognitiva afectan el rendimiento matemático de los estudiantes en las escuelas]. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104443>

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* [Maestro de escuela: un estudio sociológico]. The University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities* [Construir comunidades de aprendizaje docente en las escuelas]. Teachers College Press.
- Mellado, M., Rincón, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together* [Palabras y mentes: cómo utilizamos el lenguaje para pensar juntos]. Routledge.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo?. En J. Manzi y M. García (Eds.). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 33-58). Ediciones UC.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2021*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children* [Práctica apropiada para el desarrollo: declaración de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños]. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/developmentally-appropriate-practice>
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Urizar, A., Miranda, C. y Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the relationship between preschool teachers' well-being, interaction quality and students' well-being [Comprender la relación entre el bienestar de los maestros de preescolar, la calidad de la interacción y el bienestar de los estudiantes]. *Child Indicators Research*, 15, 533-55. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS* [Proporcionar educación y atención de calidad a la primera infancia: resultados de la encuesta Starting Strong 2018 TALIS]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Pang, N. y Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region [Comunidades de aprendizaje profesional: investigaciones y prácticas en seis sistemas educativos en la región de Asia y el Pacífico]. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 193-201. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>

- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: OREALC-Unesco.
- Peeters, J. y Sharma, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? [Desarrollo profesional para profesionales de EAPI con responsabilidades con niños en riesgo: ¿qué competencias y formación continua se necesitan?]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912903>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2023). *Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-11/resumen_ejecutivo_evaluacion_ley_20.903.pdf
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning [¿Qué tienen que decir las nuevas visiones del conocimiento y el pensamiento sobre la investigación sobre el aprendizaje docente?]. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <http://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Quinn, D. M., Kane, T. J., Greenberg, M. y Thal, D. (2018). Effects of a video-based teacher observation program on the de-privatization of instruction: Evidence from a randomized experiment [Efectos de un programa de observación docente basado en videos sobre la desprivatización de la instrucción: evidencia de un experimento aleatorio]. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 529-558. <https://doi.org/10.1177/0013161X18764333>
- Ramos, J. L., Cattaneo, A. A. P., De Jong, F. P. C. M. y Espadeiro, R. G. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art [Modelos pedagógicos para facilitar el desarrollo profesional docente a través del aprendizaje colaborativo apoyado en video. Una revisión del estado del arte]. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 695-718. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C. Peralta, O. y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en el Nivel Inicial. *Psyche (Santiago)*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psyche.2019.22317>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature [Comunidades de aprendizaje profesional: una revisión de la literatura]. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into Teacher Professional Development—What Matters? [Investigaciones sobre el desarrollo profesional docente: ¿qué importa?]. *Education*, 140(3), 111-130. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/prin/ed/2020/00000140/00000003/art00001>
- Thornton, K. y Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth [Comunidades profesionales de aprendizaje

- en educación infantil: un vehículo para el crecimiento profesional]. *Professional development in education*, 45(3), 418-432. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609>
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. INFOD e IPE-UNESCO.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning [Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes]. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vijayadevar, S., Thornton, K. y Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings [Comunidades de aprendizaje profesional: mejora del liderazgo colaborativo en entornos de primera infancia en Singapur]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. <https://doi.org/10.1177/1463949119833578>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G. y Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being [Ella los está apoyando; ¿quién la apoya? Apoyo socioemocional a nivel de centro preescolar y bienestar de los maestros]. *Journal of school psychology*, 59, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>