

MARCO CONCEPTUAL



FACILITACIÓN CPA

2024

LeaFaP

Leading and Facilitating Professional Learning Communities
in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice
KA220-SCH - Cooperation partnerships in school education

Liderar y facilitar Comunidades Profesionales de Aprendizaje en centros educativos: Hacia una práctica basada en la indagación y la reflexión

MARCO CONCEPTUAL CPA

Autores:

**Katja Kansteiner, Elvira Barrios, Sofia Avgitidou,
Anne Berit Emstad, Loucas Louca, Peter Theurl**



Índice

1	Introducción.....	4
1.1	Personas que pueden actuar como facilitadoras de CPA	5
2	Reflexión y aprendizaje.....	7
2.1	Reflexión y aprendizaje como una actividad conjunta sobre la que trabajar	7
2.2	Definición de reflexión.....	7
2.3	Preparar a los facilitadores para promover una práctica reflexiva	8
3	Reflexión e indagación	10
3.1	El papel de la indagación en la mejora de la práctica y en la transformación de la CPA	10
3.2	Enfoques que promueven la indagación.....	11
	Indagación de las necesidades y prioridades iniciales de los participaciones en una CPA	11
	Indagación sobre la comprensión y las prácticas existentes en los miembros de una CPA en relación con el tema seleccionado.....	11
	Indagación sobre el contexto educativo y las perspectivas de los múltiples actores	11
	Indagación sobre la eficacia de la intervención	12
	Indagación sobre el proceso y el funcionamiento de la CPA	12
3.3	Autoindagación y autorreflexión de los facilitadores	12
4	Dimensiones del rol, la función y la responsabilidad del facilitador	13
4.1	Dimensión relacional, colaborativa y comunicativa	13
	Dimensión relacional	13
	Dimensión del enfoque colaborativo.....	13
4.2	Dimensión de aprendizaje y construcción del conocimiento, reflexión e indagación	14
	Dimensión de aprendizaje y construcción del conocimiento	14
	Dimensión de reflexión e indagación.....	14
4.3	Dimensión organizativa de la colaboración presencial y en línea.....	14
	Dimensión organizativa	14
	Dimensión virtual.....	14
5	Heterogeneidad y democracia.....	15
5.1	La relevancia de la heterogeneidad en la facilitación de las CPA	15
	Contexto, profesión y autonomía	15
	Diversidad de aptitudes, valores y creencias en las CPA	15
	Temas diversos y cualidades relacionadas con la comunidad en las CPA.....	16
	Variedad de métodos y aplicación flexible	16
	Profesionalidad y competencias de los facilitadores.....	16
5.2	Democracia en la facilitación de CPA.....	17
	Acceso, igualdad de participación y creación de grupos	17
	Procesos de intercambio y nuevos aprendizajes	17
	El papel único del facilitador.....	18
	Normas éticas en situaciones de aprendizaje con adultos	18
	Elección de los métodos de la CPA en función del grupo	18
6	Factores contextuales	19
6.1	Factores contextuales – dimensión nacional	19
	Política nacional.....	19
6.2	Factores contextuales – dimensión estructural	20
	Duración, modo of interacción y tamaño	20
7	Facilitar CPA en línea.....	22
7.1	Colaboración digital y herramientas para los procesos de de reflexión	22
7.2	Tecnología para la colaboración digital y la protección de datos	23
7.3	La tecnología como protagonista de los procesos sociales	24
8	Conclusiones	25

9 Referencias bibliográficas	26
------------------------------------	----

1 Introducción

En la mayoría de los sistemas escolares europeos, el desarrollo profesional continuo de los directores escolares y del personal docente se considera muy importante porque sus actuaciones profesionales conducen al éxito del aprendizaje y desarrollo de los niños. De acuerdo con la idea de las escuelas como organizaciones de aprendizaje, los prometedores hallazgos sobre el vínculo entre la colaboración y la mejora escolar destacan la relevancia de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA, en español, PLC, por sus siglas en inglés) (por ejemplo, Hirsh y Hord, 2008; Wei et al., 2009; Owen, 2014). Se han debatido las CPA como un enfoque eficaz para mejorar la calidad de la toma de decisiones profesionales en la enseñanza (Avgitidou, 2019; Grosche, Fussangel, y Gräsel, 2020). Del mismo modo, las CPA de directores escolares han demostrado apoyar el desarrollo del liderazgo (Rittenour, 2017; Rist, Kansteiner, Stamann, 2020). Además, los estudiantes de magisterio durante su formación inicial también se benefician del método CPA (Kansteiner et al., 2022; Theurl et al. 2023). Por estas razones, la colaboración con una clara orientación hacia el aprendizaje y el desarrollo en las escuelas, entre las escuelas y en la formación inicial del profesorado en la universidad puede considerarse un compromiso deseable.

Sin embargo, a través de una revisión de la literatura internacional, hemos encontrado una serie de razones que apuntan hacia la facilitación de CPA como un aspecto significativo para un establecimiento exitoso de CPA y para un productivo funcionamiento. Del mismo modo, en nuestra investigación internacional (<https://www.leafap.eu/results/>¹) sobre las experiencias de las personas que forman parte o que apoyan las CPA, hemos aprendido la importancia de la facilitación para una acción eficaz de las CPA. Tanto la literatura internacional como las personas con experiencia en facilitación enfatizan particularmente la necesidad de involucrar a los profesionales en procesos de indagación y reflexión profunda, competencias que son características de un *habitus* profesional (Schön, 1983; Kansteiner, Welther, y Schmid, 2023), pero que rara vez son consideradas en los procesos de colaboración (por ejemplo, Trumppa, Franz, y Greiten, 2016; Gray, y Ward, 2019).

Teniendo en cuenta el potencial de las CPA y la necesidad de desarrollar una práctica colaborativa, así como el interés del personal docente y de los directores por beneficiarse de la cooperación y el informe de las acciones por parte de un facilitador, la demanda de este tipo de apoyo es esperable. La motivación para asumir el papel de facilitador puede deberse a que forma parte de un trabajo de supervisión en el sistema escolar o de un acuerdo si las instituciones cooperan. Asumir la facilitación puede deberse, además, al interés por el propio papel y al impulso de colaboración que se espera del grupo en el que está o a la petición del grupo que busca apoyo.

A continuación, presentaremos qué comprende exactamente la facilitación y qué aspectos debe tener en cuenta un facilitador en su compromiso con las CPA. Las perspectivas se derivan tanto de los informes internacionales mencionados, elaborados preliminarmente por los autores, como de sus conocimientos científicos y prácticos sobre las CPA.

Como consecuencia de este marco conceptual de la facilitación de CPA, el consorcio del proyecto LeaFaP ha desarrollado resultados de aprendizaje que describen las actitudes, conocimientos y habilidades de los facilitadores para lograr una facilitación útil y de calidad. De acuerdo con estos Resultados de Aprendizaje, se desarrolla una formación online y autónoma para facilitadores y varias actividades relacionadas con las dimensiones del marco conceptual con las que los facilitadores pueden formar a los participantes en una CPA.

¹ https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/PLC_inquiryreflection_focusgroups_consolidated_international_report_English.pdf

1.1 Personas que pueden actuar como facilitadoras de CPA

Después de haber investigado teórica y empíricamente y de haber resumido las perspectivas internacionales sobre la facilitación de CPA, hemos identificado las siguientes funciones principales de los facilitadores:

(1) Un facilitador puede ser uno de los participantes en una CPA, que comparte un interés por el tema debatido, asume la moderación y apoya el proceso del grupo según los criterios de la CPA. Puede ser la misma persona a lo largo de varias reuniones o bien el grupo puede decidir alternar quién coordina la reunión. Para que tenga éxito el papel de facilitador, a los facilitadores se les ha debido introducir en el concepto de CPA antes de asumir la responsabilidad y lo mejor es que sean supervisados para mejorar su práctica. Un facilitador de este tipo son los profesores en una CPA de profesores o los estudiantes en formación en una CPA de estudiantes en formación.

(2) Un facilitador también puede ser una persona que se una al grupo como experto externo y que no tenga un interés personal en los temas debatidos, sino que apoya el intercambio. Tiene experiencia en el concepto de CPA y sabe cómo moderar una CPA. Puede ser también un experto en el tema que se discute, pero su principal objetivo de facilitación es el progreso de la CPA. La persona externa guía al grupo en todas las reuniones o en algunas, según las necesidades y recursos disponibles. Un facilitador de este tipo son los formadores en activo para una CPA de profesores, un profesor universitario en una CPA de directores escolares o un profesor en una CPA de estudiantes en formación.

(3) Una persona que no pertenece a ninguno de los grupos anteriores, sino que coordina la red de un grupo de facilitadores de CPA y sirve a las CPA de manera indirecta consultando o formando a los moderadores, también puede considerarse un facilitador. Este facilitador puede ser un profesor con experiencia en CPA o un director escolar que facilita a los moderadores y líderes de las CPA. Esta facilitación incluye el intercambio reflexivo sobre las experiencias de orientación de todos los líderes. Además, este tipo de facilitación conecta todas las CPA de la organización o dentro de una red particular. Un facilitador típico de este tipo es un profesor universitario que forma facilitadores para diferentes escuelas y coordina el conjunto o un profesor que forma a los moderadores de las CPA de estudiantes en formación para que desarrollen su papel como facilitadores.

(4) De forma complementaria, en el discurso internacional sobre la creación y el apoyo a las CPA, se reconoce que el término facilitador se utiliza para los directores escolares cuando proporcionan recursos e integran las CPA en la cultura general de aprendizaje de la escuela (véase LeaFaP International Report, pp. 11-13²). En el proyecto LeaFaP, sin embargo, nos centramos en las CPA como grupos individuales dentro de un colegio. Por lo tanto, en nuestro marco conceptual, preferimos el término facilitador para todas las personas de apoyo frente al término líder que utilizamos exclusivamente para los directores escolares. Si un compañero modera y, por lo tanto, facilita una única CPA, se podría utilizar el término líder, pero preferimos ceñirnos al término facilitador, ya que se trata del papel de apoyo específico que se asume y de las actividades que se diseñaron para llevarse a cabo, no tanto de la posición dentro de la organización o de la CPA.

Descubrimos que, cuando nos referimos a la facilitación de CPA, deberíamos esperar un rango específico de actitudes, competencias y acciones del facilitador -ya sea interno o externo- independientemente de la procedencia o posición profesional desde la que se comprometa:

- habilidades de comunicación que lleven al diálogo y al entendimiento mutuo
- métodos de estructuración que permitan una colaboración eficiente
- organizar el ambiente que permita que un grupo desarrolle una discusión en profundidad
- habilidades de indagación y conocimientos sobre cómo permitir que las personas reflexionen
- evaluación, documentación y supervisión eficaces
- actitud de apoyo a la autonomía de los profesionales

² https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/LeaFaP_International_Report_Literatur_Review_Facilitation.pdf

Los siguientes pilares de este marco conceptual conforman los principales aspectos para una facilitación exitosa en una CPA. Se basan en el trabajo previo al proyecto LeaFaP que, además, se ha reflejado en el conocimiento científico y en la experiencia práctica de los autores:

- ❖ reflexión y aprendizaje
- ❖ dimensiones y funciones de la indagación y la reflexión
- ❖ perspectivas relacionadas con la diversidad y la democracia
- ❖ factores contextuales
- ❖ facilitación de CPA online



Figura 1: Potenciales facilitadores

2 Reflexión y aprendizaje

2.1 Reflexión y aprendizaje como una actividad conjunta sobre la que trabajar

El punto de partida de las CPA es que el conocimiento está situado en las experiencias diarias del profesorado (así como también en de la de los líderes escolares o los estudiantes en formación) y que las actividades de las CPA sirven para que el profesorado aprenda a comprender mejor esas experiencias a través de la reflexión crítica y conjunta sobre su práctica (Vescio, Ross y Adams, 2008). Por ejemplo, los profesores que reflexionan sobre la práctica y que examinan el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, tienen la oportunidad de hacer cambios para mejorarla (McLaughlin y Talbert, 2006). Existe una estrecha relación entre reflexión, aprendizaje e indagación. En consecuencia, los participantes en una CPA necesitan involucrarse en la indagación, incluyendo la discusión reflexiva con un enfoque puesto en la instrucción y el aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, para los líderes escolares existe la necesidad de discutir sus prácticas de liderazgo y gestión porque tienen consecuencias tanto para el aprendizaje del profesorado como para el del alumnado (Emstad y Birkeland, 2020).

La aparición del concepto de CPA en un artículo de investigación de Judith Little en 1981 supuso un cambio de perspectiva del aprendizaje individual del profesor al aprendizaje que tiene lugar dentro de una comunidad de profesores. Unos años más tarde se definió mediante cinco componentes: diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica, enfoque colectivo en el aprendizaje del alumnado, colaboración y normas y valores compartidos (Kruse, Louis y Bryk, 1994). El componente "diálogos reflexivos" está estrechamente relacionado con los términos "*práctica reflexiva*" o "*reflexión crítica*", que se utilizan a menudo en la literatura sobre CPA.

Cuando los participantes en una CPA tienen que reflexionar sobre su propia práctica, se enfrentan al reto común de superar la charla superficial, a menudo criticada. Timperley, Barrar y Fung (2007) afirman que participar en una CPA resulta importante para el aprendizaje profesional del profesorado, pero al mismo tiempo subrayan que no basta disponer de tiempo para reunirse y hablar. Lo que importa, sobre todo, es la calidad de la conversación y si se produce un intercambio en profundidad. La conversación puede ser afirmativa y socializadora, pero si no contribuyen a desafiar el horizonte del conocimiento o si no se problematiza el contenido y el contexto o solo se pone en práctica una reflexión débil, ese aprendizaje no mejora (Earl y Timperley, 2008). Timperley y Alton-Lee (2008) distinguieron entre reflexiones fuertes y débiles y afirmaron que las primeras se caracterizan por ser exigentes, con un equilibrio entre el apoyo y el desafío y centradas en cuestiones sustanciales, con un enfoque exploratorio de la práctica. Por el contrario, la reflexión débil puede ser afirmativa y socializadora, pero no llega a la problematización y a generar nuevo conocimiento (Earl y Timperley, 2008). Por lo tanto, es importante que los facilitadores de CPA tengan una comprensión precisa de la reflexión para ayudar a establecer un diálogo reflexivo, una reflexión crítica o una práctica reflexiva.

2.2 Definición de reflexión

Según el famoso filósofo John Dewey, la práctica reflexiva se refiere a "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan" (Dewey, 1910, p. 6). Esto implica un enfoque que cuestiona, es decir, que uno considera por qué las cosas son como son, y cómo podrían ser. Siguiendo a Dewey (1933), la práctica reflexiva en educación implica que el aprendizaje no consiste *en hacer*, sino en *pensar sobre el hacer*. A su entender, el desarrollo del conocimiento se produce como resultado de que el profesorado sea explorador y esté abierto al pensamiento crítico frente a la experiencia. Los profesores que tienen la oportunidad de reflexionar sistemáticamente sobre sus experiencias contribuyen a su desarrollo como profesionales (Dewey y Bento, 2009). Cuando se persigue la práctica reflexiva, se crea significado y relevancia y también se inician el crecimiento y los cambios (Dewey, 1933).

Siguiendo a Dewey, la indagación comienza con una situación indeterminada (es decir, confusa, oscura o conflictiva) y continúa hasta su determinación. Dewey hace hincapié en el lenguaje y la reflexión como elementos

cruciales para vincular las experiencias individuales con un proceso de aprendizaje continuo (Dewey y Bento, 2009). Es decir, reflexionar (pensamiento reflexivo) sobre las propias experiencias permite a los profesores mantener una comunicación significativa con otros participantes de la comunidad de práctica. De este modo, aumentan la interacción y la comprensión del mundo exterior y la comprensión del mundo exterior del profesor (Johannesen, 2019).

Cuando las personas se enfrentan a una situación con la que no están satisfechas y quieren mejorar, una parte importante de la reflexión consiste en investigar a fondo y comparar diferentes hipótesis. El proceso de reflexión incluye buscar más pruebas, hechos o nuevos datos que puedan ayudar a desarrollar ideas para una solución. Antes de elegir una solución, también hay que reflexionar sobre las consecuencias de esas alternativas. Sin embargo, las soluciones pueden considerarse herramientas que se ponen a prueba cuando nos enfrentamos a nuevos problemas. Por ello, "[...] sólo podemos ser conscientes de las consecuencias sobre la base de la experiencia pasada" (Dewey, 1974, p.75).

La perspectiva teórica de Dewey sitúa la reflexión cerca de la indagación (véase el capítulo 3). De sus ideas extraemos que las conclusiones no deben establecerse de manera apresurada porque entonces no están suficientemente fundamentadas, sino que deben estar basadas en el pensamiento reflexivo, lo que significa que debe haber un juicio genuino (Dewey, 1938). El pensamiento reflexivo, como lo define Dewey, es la "consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones ulteriores a las que tiende, lo que constituye, además, el pensamiento reflexivo." (1997, p.6). En conclusión, un profesional debe examinar los supuestos y observar los hechos que los fundamentan, además reflexionar sobre ellos, pensar críticamente y buscar soluciones alternativas y cualquier dato nuevo que pueda desarrollar las soluciones propuestas (Emstad, 2012).



Figura 2: Aspectos de la reflexión

2.3 Preparar a los facilitadores para promover una práctica reflexiva

Una de las tareas del facilitador de CPA es dirigir la atención hacia la reflexión, lo que puede hacerse mediante la reflexión sobre la acción (Schön, 1983), que significa reflexionar sobre una situación profesional después de que se haya producido y decidir qué puede hacerse de manera diferente en la práctica profesional futura. De todos modos, la reflexión también debería hacerse antes de la acción, cuando los participantes en la CPA realizan su planificación docente.

Algunas CPA optan por la investigación-acción como el enfoque principal de sus actividades de reflexión, de acuerdo con DuFour y Marzano (2011), que definen las CPA como "un proceso continuo en el que los educadores trabajan en colaboración en ciclos recurrentes de indagación e investigación-acción para lograr mejores resultados para su alumnado" (p. 22). La investigación-acción conlleva siempre una reflexión crítica: aprender de la experiencia (acción) mediante la investigación, tratar de comprender (investigación) los procesos de cambio, pensar críticamente sobre los resultados y conceptualizar qué funcionó, qué no, cómo y por qué, e identificar qué

se puede hacer mejor (Zuber-Skerritt, 2018). El papel del facilitador consiste en promover y apoyar a los participantes para que reflexionen bien tanto antes como después de sus acciones. Antonsen, Thunberg y Tiller (2020) sostienen que la reflexión crítica consiste en indagar sobre las acciones, en tratar de entender por qué actuamos y en identificar las consecuencias de nuestras acciones. La reflexión crítica requiere analizar y discutir las estructuras de poder y cómo influyen en nuestras acciones. Vince et al. (2018) afirman que los resultados de la reflexión crítica pueden contribuir a nuevas soluciones o, por el contrario, poner de manifiesto ciertas paradojas, conflictos y problemas que no pueden resolverse. Emstad y Meyer (2024) descubrieron que los facilitadores de CPA necesitan estar altamente capacitados para desafiar respetuosamente las teorías de acción de los demás y en cómo crear oportunidades para la reflexión crítica individual y colectiva. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de las preguntas de *cómo* y *por qué* promover diálogos reflexivos.

El facilitador también puede mejorar la reflexión ayudando a los participantes en la CPA a considerar su calidad. Larrivee (2008) proporciona un marco para evaluar los diferentes niveles de reflexión, delineando el desarrollo progresivo de la práctica reflexiva de los docentes. El facilitador puede involucrar a los integrantes de la CPA en una metaconversación sobre la calidad de sus reflexiones basándose en los cuatro niveles de Larrivee: (1) pre-reflexión, (2) reflexión superficial, (3) reflexión pedagógica y (4) reflexión crítica.

- Pre-reflexión: Interpretar situaciones del aula sin conexiones reflexivas con otros acontecimientos o circunstancias.
- Reflexión superficial: Examinar los métodos de enseñanza se limita a cuestiones tácticas relativas a la mejor manera de alcanzar objetivos y normas predefinidos. Las creencias y posturas sobre la enseñanza se apoyan en la experiencia, no en la teoría o la investigación. El profesor tiene una visión algo diferenciada del alumnado, reconociendo la necesidad de adaptarse a sus diferencias.
- Reflexión pedagógica: Pensar constantemente en cómo las prácticas docentes son eficaces para el aprendizaje de los alumnos y cómo mejorar las experiencias de aprendizaje. El objetivo del profesorado es mejorar continuamente la práctica y llegar a todo el alumnado. La reflexión se guía por un marco conceptual pedagógico. Las creencias y posturas sobre la enseñanza son específicas y se apoyan en pruebas basadas en la experiencia, además de estar fundamentadas en la teoría o la investigación. La visión del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje es multidimensional y conecta los acontecimientos dentro de un marco más amplio.
- Reflexión crítica: Comprometida con la reflexión continua y la indagación crítica sobre las acciones docentes y los procesos de pensamiento. El profesorado somete a examen y verificación continua tanto las ideologías filosóficas como las prácticas docentes. Considera conscientemente cómo sus creencias, valores, supuestos, impronta familiar y elementos culturales pueden repercutir en el alumnado. El profesorado crítico reflexivo se preocupa por promover los ideales democráticos y sopesa las implicaciones éticas y sociales de sus prácticas en el aula.

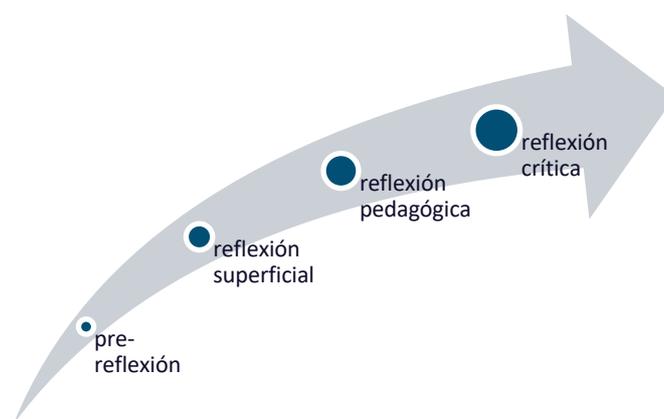


Figura 3: Niveles de calidad de la reflexión basado en Larrivee (2008)

3 Reflexión e indagación

Las acciones y procesos de las CPA a menudo fracasan a la hora de cuestionar las prácticas porque se basan en los recursos existentes de los participantes en la CPA y no conducen necesariamente a la construcción colaborativa de nuevos conocimientos y, en consecuencia, de nuevas prácticas. Dado que se espera que los facilitadores apoyen a los miembros de la CPA en la adquisición de nuevas experiencias y en la participación en las actividades de CPA, que ofrezcan orientaciones constructivas y fomenten el diálogo, estas acciones pueden otorgar a los participantes en una CPA un rol pasivo, limitado a recibir nuevos conocimientos, ideas y directrices sin que se les anime a cuestionar o examinar críticamente, por sí mismos, lo que es necesario cambiar y por qué.

En los estudios revisados en los que se menciona la indagación, los autores señalan especialmente la necesidad de valorar o evaluar las experiencias y los resultados de los miembros de la CPA. Sin embargo, en estos casos, la indagación suele estar organizada por el facilitador, y los participantes en la CPA no intervienen activamente en el diseño de la indagación, en el análisis de los datos o en su utilización para replantearse la práctica. Esta falta de implicación impide que los miembros de la CPA se conviertan en aprendices autónomos capaces de diseñar y evaluar su práctica basándose en los resultados de su indagación.

3.1 El papel de la indagación en la mejora de la práctica y en la transformación de la CPA

La importancia de apoyar al profesorado como investigador y profesional reflexivo ha sido defendida (Cochran-Smith, y Lytle, 2009; Hardy et al., 2018) tanto como la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986). Estos procesos de indagación y reflexión dentro de una CPA son particularmente valiosos cuando el profesorado (líderes escolares y estudiantes en formación) comparten una visión de aprendizaje, se apoyan mutuamente y colaboran para crear un clima colectivo y participativo, impulsado por un compromiso moral para garantizar altos niveles de aprendizaje para todos sus estudiantes (Nehring y Fitzsimons, 2011; Stoll et al., 2006).

El papel del facilitador en la orientación de una CPA a través de la indagación está justificado debido a que este es un proceso exigente y las herramientas de investigación deben aplicarse de manera competente (Ponte, 2002) por parte de los participantes en una CPA y a menudo requieren orientación para lograr la reflexión y la conciencia crítica (Pareja Roblin y Margalef, 2013).

El facilitador desempeña un papel crucial para:

- fomentar la confianza y el respeto entre los integrantes de una CPA, animándolos a explorar niveles de comprensión más profundos,
- iniciar el proceso de indagación dentro de una CPA,
- ayudar a los participantes a identificar preguntas de investigación para guiar su exploración de los temas de interés,
- introducir posibles diseños y herramientas de investigación adaptados a las preocupaciones y los objetivos (por ejemplo, herramientas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rendimiento de los alumnos o cuestiones como la inclusión, la cultura escolar y la colaboración/relación),
- apoyar el análisis de los datos generados por la indagación,
- facilitar un diálogo constructivo dentro de la CPA para debatir y reflexionar sobre los resultados,
- ayudar a los participantes a interpretar las conclusiones y a reflexionar sobre ellas para diseñar planes de acción (incluidos objetivos, acciones y tiempos),
- apoyar el diseño conjunto de los criterios de seguimiento de los avances y resultados iniciales de los planes de acción,
- colaborar con los participantes en la CPA en el diseño de herramientas de investigación para la evaluación formativa y final de los resultados.

3.2 Enfoques que promueven la indagación

Los resultados de la indagación pueden proporcionar a los participantes en una CPA nuevas perspectivas sobre los problemas e información sobre los factores que influyen en ellos, así como las posibles vías de mejora o cambio. Existe una interacción entre la indagación y la reflexión, ya que las diversas dimensiones de la indagación conducen a diversas vías de reflexión que sirven para clarificar otros aspectos del pensamiento y de la práctica profesional. Los siguientes enfoques pueden emplearse en las CPA para fomentar la conciencia crítica (Avgitidou, 2020; Avgitidou et al., 2024; Barrios et al., 2024).

Indagación de las necesidades y prioridades iniciales de los participantes en una CPA

La exploración de las necesidades, preocupaciones y prioridades de los participantes en una CPA se puede facilitar mediante métodos como cuestionarios o debates (aunque estos últimos pueden requerir más tiempo). El facilitador puede recopilar los resultados de la evaluación de necesidades y presentarlos a los participantes de la CPA para reflexionar sobre a) por qué estas necesidades son importantes, b) si las diferentes necesidades expresadas por el grupo muestran diferentes prioridades en el trabajo educativo o/y si estas están interconectadas, c) los objetivos de la CPA (¿qué queremos cambiar?) y hasta qué punto están claros para todos los participantes.

Indagación sobre la comprensión y las prácticas existentes en los miembros de una CPA en relación con el tema seleccionado.

Seleccionar un tema de interés común no garantiza necesariamente que los participantes en la CPA tengan una comprensión inicial similar del mismo. Por lo tanto, es esencial que el facilitador inicie una indagación sobre cómo perciben los participantes la situación concreta y cuál es su razonamiento, incluyendo los factores, las acciones y los procesos que afectan a la situación, al objetivo o los cambios que se pretenden y a las estrategias para lograrlo. Esta indagación conlleva tomar conciencia de los distintos puntos de partida y a reflexionar sobre los puntos en común y las diferencias entre los puntos de vista y los razonamientos de los participantes en la CPA basados en distintos conocimientos y recursos.

El facilitador ayuda al grupo a analizar las distintas creencias, orientaciones y propuestas formulando preguntas del tipo ¿cuáles son nuestras creencias y propuestas iniciales sobre el tema elegido y cómo se comparan? ¿qué revelan y cómo podrían influir en nuestras acciones futuras? Además, el facilitador puede introducir teoría para que los participantes en la CPA las reconsideren.

Indagación sobre el contexto educativo y las perspectivas de los múltiples actores

La facilitación también conecta los conocimientos de los miembros de la CPA con el contexto educativo. En este caso, la indagación conlleva obtener información sobre la situación actual y sus razones subyacentes, explorando las perspectivas de los demás, como las de los niños o los padres, o recabando información que puede no ser fácilmente evidente.

Para facilitar este proceso de indagación, los participantes en una CPA deben decidir colectivamente qué tipo de preguntas, informantes, herramientas de exploración, formas de análisis e interpretación se aplicarán. El facilitador también puede sugerir enfoques de diseño y herramientas de indagación. Además, al hacer preguntas útiles, el facilitador, que puede tener más experiencia, puede sugerir enfoques de diseño adecuados.

Para analizar e interpretar los datos de la manera correcta, el facilitador puede iniciar la reflexión planteando preguntas sobre los nuevos conocimientos adquiridos y su diferencia con respecto a la comprensión previa, y los cambios y acciones relacionadas. En esta fase, es importante que el facilitador tenga en cuenta que la cuestión inicial puede cambiar después de que el grupo haya indagado sobre el tema educativo. Por ejemplo, mientras que la cuestión inicial podría haber sido la falta de participación activa de los niños en clase, los datos recogidos pueden revelar que la organización de la enseñanza en sí misma debería ser una preocupación primordial y, por tanto, el enfoque de la indagación podría cambiar.

Indagación sobre la eficacia de la intervención

De acuerdo con el concepto de CPA, los participantes, después de haber analizado y de haberse abierto a nuevas ideas, planifican acciones de cambio en su práctica a través de un plan de acción exhaustivo. El facilitador involucra a los participantes para identificar qué aspectos deben observarse en su práctica y cómo ayudarles durante la fase de implementación, qué criterios de evaluación y herramientas podrían utilizar durante el progreso de la intervención. Una vez implementada la intervención y recogidos los datos, el facilitador guía al grupo para que reflexione sobre los puntos fuertes y débiles y sobre qué ajustes son necesarios para una acción aún más eficaz (evaluación formativa). Lo mismo se repetirá sobre los resultados finales.

Indagación sobre el proceso y el funcionamiento de la CPA

Además de los procesos de indagación y reflexión sobre los temas, la facilitación hace que los participantes indaguen sobre su participación en el grupo y sobre cómo esta contribuye al resultado (aprendizaje profesional y mejora de la práctica). Esto puede hacerse mediante cuestionarios o debates en grupo. Esta reflexión debe centrarse en lo que ayuda a la creación de nuevos conocimientos y a la transformación de la práctica, así como a la teorización de las experiencias prácticas y al desarrollo de conocimientos a través de la exploración de la práctica

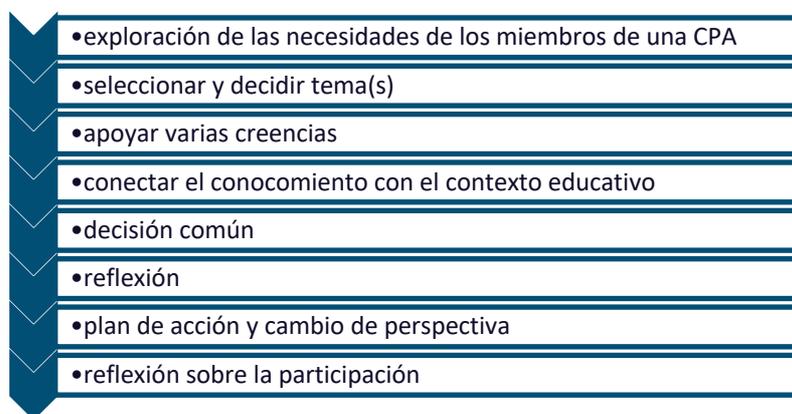


Figura 4: Enfoques para promover la indagación en las CPA

3.3 Autoindagación y autorreflexión de los facilitadores

Paralelamente al fomento de la indagación y la reflexión dentro de la CPA, el propio facilitador se compromete a comprender el proceso de facilitación, a darse cuenta de lo que está pasando, a tomar decisiones informadas durante las sesiones de la CPA y a supervisar el progreso y la eficacia del apoyo prestado y de los resultados conseguidos.

Un facilitador necesita explorar el contexto de la CPA y las biografías educativas de sus participantes, porque puede haber factores institucionales o educativos que influyan en el funcionamiento de la CPA. Las biografías educativas abarcan las experiencias pasadas de los participantes, así como sus creencias, razonamientos y prácticas actuales. Al observar de cerca el contexto de las CPA (véase el capítulo 7), los facilitadores evitan imponer procesos de apoyo predeterminados. En su lugar, se adaptan a cada contexto único y dan forma a los métodos de trabajo en colaboración con los participantes.

Los facilitadores también deben reconocer la diversidad existente en el seno de las CPA, incluidas las diferentes prioridades, significados, puntos de partida y prácticas de sus participantes (véase el capítulo 5).

Teniendo en cuenta la naturaleza exigente de la indagación y la reflexión y el tiempo limitado para las discusiones/reuniones en la escuela, es importante que los facilitadores tengan en cuenta los conocimientos previos de los participantes de la CPA sobre la indagación y la reflexión. Si algunos miembros de la CPA tienen experiencias previas en indagación y reflexión, se les puede capacitar para que asuman un papel más activo dentro de la CPA.

Por último, el facilitador indaga sobre la eficacia del apoyo que presta a la CPA. Es necesario hacer un uso eficiente del tiempo para garantizar un progreso gradual en cada reunión. También se sugiere que el facilitador registre cada reunión documentando el progreso de la exploración, los retos encontrados y las acciones emprendidas. Las reuniones deben estar bien estructuradas y guiadas, pero deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir una dinámica productiva. La investigación continua sobre el progreso y la eficacia de la facilitación también incluye la retroalimentación ocasional por parte de los participantes en la CPA, por ejemplo, rellenando cuestionarios o aportando breves comentarios por escrito sobre el proceso de facilitación.

Las actividades de autoindagación que incluyen la perspectiva de los participantes (y el intercambio con otros facilitadores) ayudan a los facilitadores a tomar decisiones informadas para futuras acciones.



Figura 5: Facilitador en la autoindagación y la autorreflexión

4 Dimensiones del rol, la función y la responsabilidad del facilitador

Un conjunto de factores (contextuales, organizativos, disponibilidad de recursos, etc.) puede determinar si una CPA es apoyada por un facilitador interno (por ejemplo, el director escolar) o externo. Por lo tanto, a partir de la literatura sobre el liderazgo y la facilitación de CPA (por ejemplo, Hmelo-Silver y Barrows, 2006; Honig y Rainey, 2014; Margalef y Pareja Roblin, 2016), así como la investigación empírica sobre experiencias y percepciones (ver Informe Internacional), los siguientes roles, funciones y responsabilidades se consideran esenciales para apoyar a los grupos de aprendizaje (de profesores, líderes y estudiantes-profesores) hacia la reflexión colaborativa y la indagación. Hemos agrupado estos roles, funciones y responsabilidades en dimensiones que sirven de marco para diseñar actividades de formación para el apoyo a las CPA.

4.1 Dimensión relacional, colaborativa y comunicativa

Dimensión relacional

El papel de un facilitador de una CPA consiste en crear un entorno propicio para el aprendizaje colectivo. Esto implica dar prioridad a la empatía, el compromiso (especialmente tras los contratiempos), el respeto y la creación de confianza entre los integrantes de la CPA, así como fomentar relaciones cercanas, de apoyo y sin prejuicios con y entre ellos. Además, se espera que un facilitador ofrezca ayuda emocional al grupo en caso de conflictos y fomente un sentimiento de seguridad para fomentar la comunicación abierta y la colaboración. En resumen, el facilitador crea un entorno seguro y de apoyo en el que el profesorado se siente capacitado para reflexionar abiertamente sobre sus experiencias y aprender tanto de los éxitos como de los fracasos.

Dimensión del enfoque colaborativo

El entorno de la CPA fomenta una cultura de colaboración que va más allá de los intercambios superficiales de ayuda. Se espera que el facilitador promueva activamente la colaboración y las interacciones dentro del grupo. Este papel implica facilitar el trabajo en equipo, fomentar la participación activa y equitativa y cultivar una comunidad profesional entre los participantes. Además, los facilitadores promueven la responsabilidad colectiva para el desarrollo profesional y ayudan a fomentar la construcción de la comunidad y la cohesión del grupo reflexionando y promoviendo decisiones conjuntas sobre las normas del grupo y estableciendo un lenguaje compartido

Dimensión comunicativa

En una CPA, los participantes debaten sistemáticamente sobre sus prácticas para mejorar sus competencias profesionales, y se espera que los facilitadores optimicen las habilidades de comunicación dentro del grupo. Esto implica escuchar atentamente y tratar las cuestiones con asertividad y tacto. El facilitador modera, guía la comunicación, garantiza una participación igualitaria e inclusiva, comprueba la comprensión, resume eficazmente e involucra al grupo en meta-conversaciones sobre la comunicación dentro de la CPA.

4.2 Dimensión de aprendizaje y construcción del conocimiento, reflexión e indagación

Dimensión de aprendizaje y construcción del conocimiento

El facilitador de una CPA actúa como catalizador del crecimiento y el desarrollo profesional, capacitando a los participantes para mejorar continuamente sus conocimientos pedagógicos y perfeccionar sus prácticas de enseñanza (o de liderazgo) en beneficio del alumnado. Esto puede implicar, por ejemplo (1) conservar y compartir recursos relevantes, incluyendo artículos de investigación, vídeos educativos y planes de lecciones, para apoyar la ampliación de la base de conocimientos y la aplicación de métodos de enseñanza eficaces, (2) animar a los participantes a compartir sus experiencias, puntos de vista y mejores prácticas con sus compañeros. Estas actividades pueden incluir *lesson studies*, observaciones entre pares y debates reflexivos. (3) El facilitador reconoce las diversas necesidades y experiencias de los participantes y ofrece apoyo y orientación personalizados para abordar desafíos específicos.

Dimensión de reflexión e indagación

Además, el facilitador anima a los participantes en la CPA a comprometerse con la práctica reflexiva, animándolos a analizar críticamente sus prácticas, a identificar los objetivos de aprendizaje, los éxitos y ámbitos de mejora, y a experimentar con enfoques innovadores. Para ello, la facilitación conlleva recopilar e interpretar datos. La facilitación también proporciona una retroalimentación constructiva y eficaz, formula preguntas para promover el diálogo, el pensamiento crítico y un análisis en profundidad, y anima a los participantes a explorar y replantearse sus supuestos, creencias y teorías de acción (véase el capítulo 2). Por último, el facilitador apoya a través de la documentación del progreso

4.3 Dimensión organizativa de la colaboración presencial y en línea

Dimensión organizativa

Por último, el facilitador de la CPA puede encargarse de gestionar los aspectos logísticos, incluidos la programación y la dotación de recursos para garantizar que las reuniones de la CPA se celebren con regularidad. Además, mantiene al grupo centrado en la tarea y supervisa las actividades y el progreso de la CPA, lo que puede implicar la gestión de la documentación.

Por último, es importante destacar que un facilitador debe esforzarse por establecer un marco de aprendizaje profesional sostenible y, de este modo, promover la autonomía. Este marco debería facultar al grupo para asumir gradualmente funciones de facilitación por sí mismo. Junto con esto, es significativo para el papel del facilitador, no sólo guiar a la CPA en la adquisición de ciertas habilidades, sino también modelarlas y aplicarlas.

Dimensión virtual

El facilitador debe ser capaz de utilizar herramientas digitales para llevar a cabo sesiones en línea o híbridas y familiarizar a los participantes en la CPA con ellas. Debe estar familiarizado con las aplicaciones informáticas adecuadas tanto para las distintas necesidades organizativas como para el intercambio. Esto incluye el conocimiento de herramientas concretas mediante las cuales se pueda promover la reflexión en el grupo e incluir a todos los participantes en los procesos

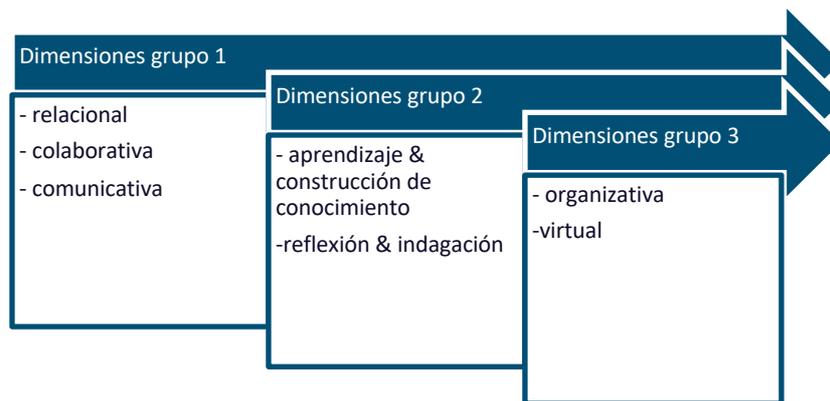


Figura 6: Diferentes dimensiones dentro del rol, función y responsabilidad del facilitador

5 Heterogeneidad y democracia

5.1 La relevancia de la heterogeneidad en la facilitación de las CPA

La heterogeneidad en general se utiliza para describir la estructura de un grupo refiriéndose al hecho de que las personas que lo integran son diferentes. Suele ser una característica esperada de cualquier grupo en el sistema educativo (Budde, 2017). La heterogeneidad se define como "la varianza estructural o ambiental que proporciona las condiciones requeridas por la diversidad" (Eisenhauer, Angst, Asato, Beugnon et al., 2023, p. 2). Va de la mano con la idea de que si se considera que un grupo es heterogéneo, entonces las personas que lo integran, vistas en su relación mutua, son diversas. En esta distinción, la diversidad se define como "variación en los componentes vivos de un sistema" (ibíd.).

Después de haber revisado la literatura internacional, analizado los datos y discutido conjuntamente con diferentes perspectivas científicas, asumimos que se puede lograr una práctica inclusiva de las CPA si el facilitador alinea sus acciones de acuerdo con los siguientes niveles de heterogeneidad que sistematizamos a continuación:

Contexto, profesión y autonomía

Cada grupo de aprendizaje que guía un facilitador puede ser diferente de cualquier otro, no sólo en el sentido de su procedencia contextual (estudiantes en formación, profesores, directores, etc.) sino también según la posible relación jerárquica entre el facilitador y los participantes en la CPA. Por ejemplo, los directores de centros que participan en una CPA lo hacen por decisión propia en una situación de trabajo diaria que difiere de la del profesorado o de los estudiantes en formación. Además, es posible que los directores no tengan otra relación de trabajo con el facilitador, mientras que los estudiantes en formación dependen del profesor, que es su facilitador en el contexto universitario. En cualquier caso, en todos los contextos del sistema educativo, el facilitador se enfrenta al reto de abordar un proceso de aprendizaje como un desarrollo autónomo bajo diversas dependencias.

Diversidad de aptitudes, valores y creencias en las CPA

Cada CPA es un conjunto de personas con capacidades y necesidades diferentes. En los hallazgos científicos, hay poca información sobre las principales diferencias relacionadas con categorías sociales como el género, el origen social, la religión y la capacidad. Desde la experiencia de los autores que han facilitado CPA, estas categorías sociales pueden llegar a ser cruciales, y el facilitador necesita considerar su relevancia, por ejemplo, cuando se trata de cuestiones de aceptación, sobre la oportunidad de intercambiar en igualdad, o sobre la oportunidad de participar en actividades conjuntas de aprendizaje. No se puede predecir qué categoría social puede afectar al funcionamiento de una CPA, pero los siguientes ejemplos muestran la necesidad de sensibilizar a la hora de facilitar una CPA: (1) Un miembro que no puede oír bien (limitación física), una mujer que tiene que cuidar a los

participantes de la familia (trabajo de género/cuidado) o una persona que habla un segundo idioma (origen). Además, los miembros de la CPA pueden tener estereotipos que pueden causar discriminación entre los participantes o que puedan desarrollar prácticas de enseñanza discriminatorias. En estos casos, el facilitador tiene que destacar los estereotipos como un tema a examinar, llevar al grupo a reflexionar sobre la construcción social de la diferencia, encontrar una nueva orientación para la interacción, garantizar un clima de aceptación y prohibir cualquier acción discriminatoria en la CPA.

Además, hemos encontrado indicios claros sobre las diferentes competencias de actuación de los participantes en la CPA que influyen en los procesos de intercambio y reflexión. Curiosamente, en nuestra recopilación de datos, las personas que participan en una CPA informan más a menudo y de manera positiva sobre cómo obtienen nuevas ideas del intercambio, mientras que los facilitadores destacan lo diferentes que son las competencias para contribuir a un intercambio eficaz y eficiente entre los participantes. Así, reconocen la necesidad de contar con el apoyo de un facilitador para el aprendizaje que les ayude a familiarizarse con el concepto de pensamiento y práctica reflexivos y que se asegure que participan en una reflexión conjunta. Además, ayuda a cada participante a mejorar sus capacidades para participar en condiciones de igualdad.

Temas diversos y cualidades relacionadas con la comunidad en las CPA

Un facilitador tiene que equilibrar los diversos intereses de los participantes en las CPA y conseguir que estén bien conectados. Incluso después de que el grupo haya acordado un tema común de indagación, que a menudo se menciona en la bibliografía como crucial, puede haber diferentes énfasis específicos. Por lo tanto, la facilitación de CPA no sólo se ocupa de la heterogeneidad en relación con los temas, sino también de las formas y los subtemas de las nuevas prácticas de construcción de conocimiento.

Frente al requisito de las CPA de que el grupo comparta visiones, objetivos y valores (Hirsh, 1997), identificamos el dilema de que, a menudo, los participantes en la CPA no hablan de valores, sólo colaboran en torno a unos aparentemente compartidos, lo que puede causar conflictos. Los facilitadores tienen que ser conscientes de este aspecto de la diversidad y ayudar a clarificar valores, objetivos y visiones.

Variedad de métodos y aplicación flexible

Como consecuencia de los diferentes entornos, habilidades, problemas y valores, la facilitación necesita aplicar una variedad de enfoques metodológicos (por ejemplo, en el marco conceptual y la estructura temporal) así como diversos métodos, herramientas y materiales. Junto a ellos, los participantes en las CPA necesitan familiarizarse comparativamente con los elementos conceptuales de una CPA y con su práctica. Hemos señalado que algunas CPA prefieren introducciones intensas sobre el tema antes de colaborar (enfoque deductivo del trabajo de la CPA), mientras que otros quieren ir directamente a la práctica trabajando en sus temas y reflexionando sobre la marcha acerca de cómo se aproximan al mismo (enfoque inductivo del trabajo de la CPA). La heterogeneidad también se considera cuando los grupos ya existentes prestan más atención a las características de las CPA y evolucionan hacia una de ellas.

Profesionalidad y competencias de los facilitadores

Una perspectiva adicional sobre la diferencia se refiere al propio facilitador, al que rara vez se hace referencia en la literatura científica internacional. La persona que guía a otros hacia el éxito en el trabajo de CPA está relacionada con la profesión docente o, al menos, tiene experiencia en liderazgo y moderación de grupos. Se espera que la comprensión individual del concepto de CPA, junto con los principales puntos focales, que son importantes para el facilitador, influya en la orientación e intervención de las CPA. Como en cualquier entorno de enseñanza o formación, también los facilitadores de CPA necesitan reflexionar sobre sus perspectivas y ser autocríticos ante posibles puntos ciegos.

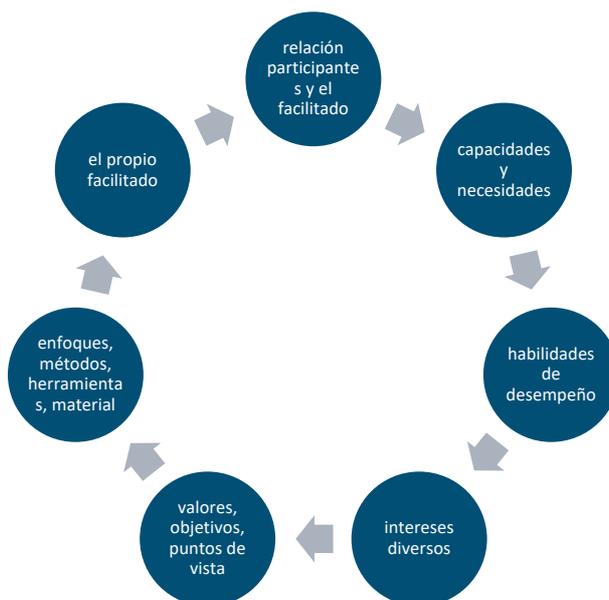


Figura 7: Perspectivas de heterogeneidad para los facilitadores

5.2 Democracia en la facilitación de CPA

La dimensión inclusiva de una CPA está estrechamente relacionada con la noción democrática de que cada participante es una persona igualmente respetada de la comunidad -una referencia que constituye la base del discurso global sobre la inclusión (UN-BRK). Garantizar el acceso y la participación, abordando con sensibilidad la diversidad del grupo, es una característica democrática de una comunidad de aprendizaje. En consecuencia, es una idea central que la facilitación se haga con una actitud democrática y con estructuras y procesos democráticamente establecidos. Un facilitador de una CPA debe prestar atención a los siguientes puntos de conexión:

Acceso, igualdad de participación y creación de grupos

Un nivel de la democracia se ve afectado cuando se inicia una CPA en un contexto educativo. Desde el punto de vista micropolítico de la teoría organizativa (Blase, 1998), los grupos no se reúnen en una actitud neutra, sino que se ven afectados por dinámicas sutiles, estrategias de exclusión, simpatía y otras. Ya sea en un colegio, en una clase universitaria o en una red regional, las personas siempre tienen una primera impresión y creencias sobre los demás e intentan influir en la estructura y los procesos de la CPA mediante su poder. Es indispensable equilibrar las relaciones de poder, ayudar a todos a acceder a la participación activa en la CPA, asumir con cautela los posibles resentimientos entre los participantes en la CPA y conseguir que sus participantes se abran a los demás. Tanto si se trata de ayudar a los de fuera a conectar como a implicar a las personas menos competentes, el rol del facilitador es conseguir que el grupo trabaje de forma conjunta y eficaz y que la CPA se convierta en parte integrante de la cultura de una organización de aprendizaje (Senge 2001).

Procesos de intercambio y nuevos aprendizajes

El intercambio de cualidades democráticas debe evolucionar hasta conseguir que todos puedan compartir el hecho de hablar, de aportar y de ofrecer opciones de aprendizaje para todos. Asimismo, la decisión sobre qué debatir y qué objetivo perseguir debe seguir un proceso democrático. La facilitación, de hecho, debe garantizar un intercambio de opiniones en el sentido de un diálogo, en el que todos escuchen atentamente lo que dice el otro, intenten comprender realmente las ideas de los demás y se remitan en su propio discurso a lo que dicen los demás. Además, una experiencia democrática cobra vida cuando cada miembro está dispuesto a hacer saber a los demás lo que siente y piensa. Compartir las preocupaciones personales y la implicación personal es tan importante para crear una comunidad abierta y de confianza como para contribuir a un clima democrático.

En la medida en que la indagación y la reflexión son las partes principales de las actividades de una CPA (véanse los capítulos 2 y 3) que debe garantizar facilitación para promover la innovación, la capacitación de los participantes en una CPA también puede considerarse una contribución a un sistema educativo democrático y a una responsabilidad profesional colectiva.

El papel único del facilitador

Las experiencias de CPA llevan a la conclusión de que un facilitador necesita equilibrar la ayuda al grupo y al mismo tiempo cuidar la autonomía (profesional) de la persona dentro de una relación democrática. Esto ha de tenerse en cuenta en la facilitación realizada por un miembro del grupo que asuma la moderación, sea ponente del grupo o guíe a los demás hacia intercambios más profundos. También se aplica cuando un experto externo, como un científico, un miembro de la universidad o un supervisor que tiene más experiencia en los temas, guía sin forzar su punto de vista. Esto se aplica de forma similar a cómo tiene que ser una CPA, qué objetivos deben alcanzarse y cómo tienen que comprometerse específicamente los participantes en la CPA. El facilitador no debe predeterminar el progreso, sino guiar con flexibilidad según las necesidades, deseos, capacidades, etc. del grupo en respuesta a la idea central democrática.

Normas éticas en situaciones de aprendizaje con adultos

Teniendo en cuenta los estándares en el desarrollo personal, el facilitador tiene que reconocer la autonomía profesional teóricamente justificada (Elm, 2016; Oevermann, 2002) y respetar la autonomía del adulto que aprende. Hemos experimentado que al actuar como facilitador uno se encuentra con situaciones en las que se podrían aprender lecciones, pero los participantes no están abiertos a ellas, a veces inconscientemente. Y también, si la CPA no se ha establecido voluntariamente sino por una cuestión de supervisión, la relación entre el facilitador y la persona y el grupo tiene que tratarse en base a una igualdad de derechos, con respeto profesional e implicación profesionalmente distanciada. Además, puede ocurrir que el facilitador se encuentre en un dilema cuando sus ideas de una CPA, sus objetivos o incluso sus acuerdos con el nivel supervisor difieran de los objetivos del grupo o viceversa. En todos estos casos, un facilitador actuaría de acuerdo con las normas de calidad de la asesoría, sin forzar, sino más bien presentando posibilidades y dando la opción de decidir al participante o llevando al grupo a una metarreflexión para obtener una visión global y, tras sopesarla, llegar a una decisión.

Elección de los métodos de la CPA en función del grupo

Durante los últimos años, se han incrementado los métodos para las CPA y se pueden encontrar herramientas pre-estructuradas en línea. Se supone que todos ellos conducen a procesos grupales eficaces y eficientes que marcan la diferencia en otros entornos de colaboración. Un facilitador debe aplicar los métodos de manera flexible teniendo en cuenta que el grupo pudiera querer proceder de otra manera. Además, de esta manera se consigue un enfoque democrático y una sensibilidad hacia la diversidad del grupo



Acceso, igualdad de participación y creación de grupos	<ul style="list-style-type: none"> dinámicas sutiles, estrategias de exclusión, simpatía...
Procesos de intercambio y nuevos aprendizajes individuales	<ul style="list-style-type: none"> opciones para que todos contribuyan e intercambien sentimientos
Papel único del facilitador	<ul style="list-style-type: none"> equilibrar los procesos de grupo y ayudar a la persona de manera individual
Norma ética en situaciones de aprendizaje de adultos	<ul style="list-style-type: none"> respetar la autonomía del adulto que aprende, mostrar posibilidad, metarreflexión
Elección de los métodos CPA en función del grupo	<ul style="list-style-type: none"> aplicar métodos con un enfoque abierto y democrático

Figura 8: Aspectos democráticos en la facilitación de CPA

6 Factores contextuales

El funcionamiento y la sostenibilidad de las CPA pueden verse influidos por diversos factores contextuales que varían de un país a otro. Así, aunque las CPA comparten características comunes, su formación, funcionamiento e impacto pueden variar significativamente en función de la cultura local, las normas escolares y otros factores contextuales. Estas diferencias y similitudes reflejan los diversos panoramas y prioridades educativas de cada país, resaltando la complejidad de implementar y apoyar las CPA a nivel nacional. Al mismo tiempo, enfatizan la necesidad de estrategias específicas para cada contexto a la hora de promover el aprendizaje y el desarrollo profesional, subrayando el papel fundamental de las CPA en la configuración de las prácticas educativas.

6.1 Factores contextuales – dimensión nacional

Política nacional

Las políticas nacionales relativas a las CPA presentan variaciones considerables. A partir del alcance del consorcio, identificamos los países que ven las CPA como una parte integral del desarrollo profesional. A pesar del objetivo común de mejorar la colaboración del profesorado y elevar los resultados educativos, las metodologías de las CPA difieren, aunque siguen incorporando aspectos similares, por ejemplo, en algunos países, encontramos las CPA como un componente integral de las obligaciones profesionales habituales del profesorado, mientras que en otros las CPA se introducen a través de las instituciones dedicadas a la formación continua del profesorado. El primer enfoque asimila las CPA a las responsabilidades profesionales rutinarias, potencialmente complementadas por la promoción desde una institución externa. El segundo enfoque percibe las CPA como iniciativas impulsadas desde el exterior. A menudo se observa la participación del Estado en la puesta en marcha o en el apoyo de las CPA, ya sea a través de innovaciones en la política educativa (Grecia, Alemania, Austria), de la financiación del gobierno regional (España) o de normativas estatales (Chipre). La exigencia de que todo el personal de la escuela participe en las CPA, como se puede encontrar en Noruega, hace hincapié en la responsabilidad colectiva, del mismo modo en Chipre, pero en la formación continua. La facilitación debe tener en cuenta estos contextos específicos y el facilitador se compromete a adaptar el enfoque en función del contexto específico. Esto implica tener en cuenta las políticas locales para las CPA. La participación voluntaria frente a la obligatoria refleja una postura diferente sobre el proceso de CPA. También hay que decidir si el apoyo procede del sistema educativo o de expertos externos.

Inicio de las CPA

El inicio de las CPA en los distintos países presenta una interacción entre la política educativa, el liderazgo y las influencias externas. El ejemplo noruego demuestra que la motivación para las CPA suele surgir orgánicamente desde dentro de la propia institución educativa, ya sea por parte de las autoridades locales, los directores o los jefes de equipo, lo que sugiere un enfoque descentralizado. Por el contrario, el inicio de las CPA puede depender también en gran medida de agentes externos, como el profesorado universitario y los asesores escolares, lo que sugiere un enfoque más descendente, por ejemplo, en Grecia. España presenta un tercer ejemplo: los asesores proponen y apoyan la implantación de CPA en los centros escolares. También podemos ver un enfoque mixto, como en el ejemplo alemán, en el que la formación continua estatal y las universidades destacan la importancia de las CPA y ofrecen formación, pero cada uno en función de sus competencias. En Austria, el director del centro desempeña un papel crucial a la hora de iniciar y establecer las CPA. Chipre adopta un enfoque colaborativo en el que la iniciación de las CPA implica tanto a la dirección del centro como al profesorado interesado. Para un facilitador, esta interacción particular significa prestar especial atención a los factores que intervienen en el establecimiento de una CPA, ya que estos factores pueden contribuir a la cultura de la CPA. En función del enfoque descendente o ascendente, una CPA puede tener diferentes sensibilidades y debe ser identificadas por el facilitador.

Nivel de apoyo y financiación

Las CPA de los distintos países reciben un apoyo bastante diferente en lo que se refiere al grupo de profesores o a los líderes. Sin embargo, los principales orígenes del apoyo proceden: (1) internamente (parte de la estructura organizativa del centro o de la dirección del centro), (2) externamente (relacionado con la formación continua), (3) externamente (relacionado con proyectos externos o del profesorado universitario), (4) de los asesores del centro, responsables de su desarrollo o a través de la formación continua. En el caso de los estudiantes en formación, existe apoyo a nivel de clase y, si está relacionado con las prácticas, por parte también de los tutores. En algunas universidades, las CPA ya forman parte del plan de estudios.

En consecuencia, la obligación de participar en una CPA y su financiación difieren. El apoyo financiero a las CPA puede integrarse normalmente en la carga de trabajo habitual, tal y como establece, por ejemplo, la Ley de Educación de Noruega, o formar parte de la descripción del puesto de trabajo cuando las CPA se desarrollan regularmente en la formación continua (véase España, Chipre o Alemania). En ocasiones, el apoyo se financia externamente durante un periodo de tiempo determinado junto con reformas nacionales más amplias o iniciativas de desarrollo profesional. Puede ocurrir, sin embargo, que no haya apoyo financiero interno para las CPA, como ocurre actualmente en el sistema educativo griego. Austria no asigna financiación específica para las CPA, considerándolas un componente del trabajo ordinario.

La participación en las CPA también varía y, en el caso del profesorado o de los directores, es mayoritariamente voluntaria, pero se espera de ellos asuman la responsabilidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, Noruega ha adoptado un enfoque más estructurado al hacer obligatoria la participación del profesorado en las CPA. En comparación, en Austria, aunque el desarrollo profesional es obligatorio para todo el profesorado en todos los tipos de centros, la elección del método para llevarlo a cabo ya sea a través de CPA u otras formas de cooperación, se deja a la decisión de cada centro.

Sin embargo, las CPA en la universidad se basan en la carga de trabajo que los estudiantes tienen que invertir y en la carga de trabajo que el profesorado dedica a la docencia. Por lo tanto, la situación para la facilitación no es voluntaria ni está relacionada con una "carga de trabajo adicional", mientras que esta percepción puede encontrarse a veces en los entornos escolares. Un facilitador tiene, por tanto, que considerar la fuente de apoyo y los hallazgos, ya que diferentes situaciones contextuales pueden apoyar el trabajo de una CPA desde diferentes enfoques. Tener la capacidad de solicitar apoyo es muy diferente a ser responsable de identificar el apoyo dentro de una escuela o del sistema educativo. Asimismo, las opciones de apoyo pueden ser limitadas en términos de tiempo o bastante amplias si, por ejemplo, se puede solicitar durante todo el curso académico en un sistema educativo centralizado.

6.2 Factores contextuales – dimensión estructural

Duración, modo de interacción y tamaño

La duración de las CPA varía significativamente: tanto el tiempo de colaboración de los integrantes de la CPA y en el número de horas que dura una reunión. Por supuesto, en el ámbito universitario, las CPA de los estudiantes en su formación inicial se desarrollan según la estructura semestral (por ejemplo, de 7 a 12 semanas) y horas (por ejemplo, 1,5 h) o semanas de prácticas (por ejemplo, de 5 a 15 semanas). En cualquier caso, si se incluye en el plan de estudios, puede durar más de un semestre y ser un elemento integral a lo largo del curso. Algunas CPA en las escuelas noruegas son continuas, con colegas que se reúnen semanalmente para trabajar en el desarrollo de prácticas docentes a nivel escolar e individual. Otras, sobre todo las relacionadas con la enseñanza superior, pueden durar un año o más. También hay CPA voluntarias y continuas, como las que implican a directores de diferentes centros, que se reúnen una vez al mes. La variedad de CPA en cuanto a duración, modo de interacción y tamaño tiene implicaciones significativas para los facilitadores. Deben adaptarse a los distintos calendarios y ser flexibles a la hora de gestionar las CPA en diferentes contextos.

Una valoración de los modos de interacción de las CPA a través del ejemplo de seis países, surgen distintos patrones y preferencias, que reflejan cuestiones culturales. Lo más frecuente es que predominen las reuniones presenciales convencionales para las CPA dentro de los centros escolares, aunque con interacciones ocasionales en línea e híbridas. Las CPA puramente en línea son poco frecuentes.

En relación con el tamaño de las CPA, comparamos el tamaño del grupo de la CPA basándonos en (1) configuraciones de grupos pequeños frente a (2) CPA de todo el colegio o de toda la clase (véase el capítulo 1). Las consecuencias para la facilitación expuestas anteriormente se refieren principalmente a la idea de una CPA como un pequeño grupo de 3-10 personas. Cuando se dirige a todo el colegio, se produce un intercambio más amplio de ideas y prácticas. El tamaño de los grupos pequeños varía entre 3-10 personas.

Características de los centros escolares y factores demográficos

Al examinar las características de las escuelas que participan en CPA en los seis países, encontramos todo tipo de escuelas, públicas y privadas y de todos los niveles educativos. El tamaño de estas escuelas varía significativamente, oscilando entre 100 y 1000 alumnos. Geográficamente, estas escuelas están repartidas en por zonas urbanas, suburbanas y rurales. Las escuelas en su primer año de actividades de CPA se benefician de profesores individuales, directores o subdirectores que aportan la experiencia de otras escuelas en las que trabajaron anteriormente.

Cuando observamos a los estudiantes durante su formación inicial, encontramos principalmente CPA desarrollados tanto en asignaturas generales como durante su fase de prácticas, ya sea en las clases escolares o universitarias. Por supuesto, las expectativas en cuanto a la facilitación dependen en gran medida de la escuela específica y de las prácticas que se imparta. Como aspectos generales de la facilitación, vemos que es importante que los facilitadores reconozcan que cada escuela tiene características únicas. Al comprenderlas, los facilitadores pueden adaptar su enfoque para satisfacer las necesidades específicas de la comunidad escolar. Por ejemplo, un facilitador podría ajustar el ritmo de los debates, elegir temas pertinentes y adaptar las estrategias en función del contexto de la escuela.

Con respecto a su composición social (véase el capítulo 5), hay que prestar atención al hecho de que a la actividad docente se dedican un mayor porcentaje de mujeres, y la edad es bastante variada. Todos han adquirido, al menos, el nivel de una licenciatura universitaria, en algunos países como Alemania el nivel de máster es obligatorio para trabajar como profesor a tiempo completo en una escuela. En consecuencia, los estudiantes de magisterio se encuentran en programas universitarios.

Dado que la facilitación corre a cargo de la autoridad escolar, del profesorado universitario o de asesores en activo que proceden de un puesto docente, todos los facilitadores son académicos, con una experiencia en facilitación que puede ser corta o larga. Algunos pueden aportar otras cualificaciones como coaching, etc. No obstante, expresan algunos obstáculos derivados de la falta de tiempo y de una cultura escolar insuficiente, como la desconfianza hacia los facilitadores, las tensiones entre el personal y la reticencia a participar en una observación por pares. Esto subraya la necesidad de un desarrollo profesional sólido y de estructuras de apoyo para implantar con éxito las CPA.



Figura 9: Factores contextuales de las CPA

7 Facilitar una CPA en línea

En los últimos diez años, el concepto de CPA se ha debatido ampliamente y se ha explorado a menudo como método de desarrollo profesional en los sistemas escolares europeos, algunos ya en su modalidad virtual. La transformación digital, en la que se encuentran actualmente todas las instituciones del sistema educativo, puede considerarse a menudo un tema común sobre el que reflexionar y encontrar nuevos enfoques prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Muy a menudo encontramos CPA que reflexionan sobre cómo se pueden incluir las herramientas digitales en una enseñanza exitosa en el aula. Asimismo, algunos grupos reflexionan sobre las oportunidades y los aspectos críticos de la inteligencia artificial. Tal y como se prevé en el concepto de CPA, cualquier cuestión importante que surja puede convertirse en un tema de reflexión conjunta, ya que la escuela y la digitalización reciben cada vez más atención.

7.1. Colaboración digital y herramientas para los procesos de reflexión

Desde la pandemia del COVID-19, el trabajo colaborativo se puede organizar de forma digital, de hecho, se ha convertido en habitual en el sistema educativo, especialmente en el ámbito universitario y en la formación inicial del profesorado. Mientras tanto, el liderazgo escolar y la colaboración colegiada se practican más a menudo de forma virtual, formando parte asimismo de las clases en la formación continua. Así pues, la facilitación de CPA se amplía a la facilitación en un entorno de aprendizaje digital y en una práctica de intercambio virtual inteligente, con herramientas incluidas. Algunas CPA siguen esa configuración de forma sistemática, otras esporádicamente en función de las oportunidades y necesidades del grupo (véase el capítulo 6). A partir de los resultados internacionales, hemos aprendido que las CPA digitales están bien valoradas porque requieren menos tiempo para reunirse (sin desplazamientos), y porque siguen haciendo posible un intercambio más concentrado. Los aspectos negativos mencionados suelen estar relacionados con la preocupación de que los aspectos comunitarios, como un ambiente abierto y de confianza y el contacto personal, disminuyan en estos entornos en línea.

Para facilitar las CPA en línea no sólo es necesario conocer las herramientas adecuadas, sino también saber integrarlas a la perfección en el trabajo colaborativo.

A medida que se amplía la gama de herramientas de colaboración, la capacidad de un facilitador para gestionar hábilmente estos recursos se convierte en un aspecto fundamental para mantener los estándares profesionales y responder eficazmente a la naturaleza dinámica de las interacciones del grupo. Para un facilitador que guíe a grupos en el desarrollo educativo o en la mejora organizativa, la integración de las últimas herramientas, junto con la consideración de la literatura contemporánea, es tan crucial como mantener el rigor académico tradicional. Las plataformas y herramientas de gestión de proyectos que visualizan tareas y flujos de trabajo en tablas y ayudan a los grupos a hacer un seguimiento de su trabajo con funciones completas de gestión de proyectos y tareas, incluso con chat y colaboración en tiempo real o gestión de datos, son fundamentales. Estos ejemplos no hacen sino ilustrar la amplia gama de herramientas disponibles que facilitan estructuras transparentes y democráticas dentro de los equipos, permitiendo una participación equitativa y el acceso a la información, que son cruciales para una colaboración eficaz.

Si bien estas plataformas de gestión de proyectos son fundamentales para mejorar la dinámica y la eficiencia de los grupos, a veces pueden conllevar costes significativos, lo que puede no ser factible para todas las organizaciones o instituciones educativas. Sin embargo, para diferentes necesidades, también existen versiones gratuitas o herramientas alternativas que ofrecen funcionalidades similares. Aquí es donde la competencia de un facilitador resulta crucial, ya que debe conocer las distintas herramientas gratuitas que pueden adaptarse a diferentes entornos y necesidades.

Más allá de estas herramientas de gestión, un facilitador debe considerar la integración de plataformas interactivas que promuevan la participación activa y la colaboración en tiempo real (de manera adicional o incluida en una plataforma de gestión). Son muy conocidas las plataformas de pizarra colaborativa que facilitan

sesiones dinámicas de *brainstorming* con funciones como notas adhesivas, herramientas de dibujo y plantillas prediseñadas para actividades estructuradas como análisis DAFO, mapas mentales y tableros *Kanban*. *Sensible Biz* es una aplicación especialmente eficaz para recopilar recursos, compartir materiales de inspiración y recoger aportaciones de los miembros de la CPA de forma asíncrona o en tiempo real. La integración eficaz de estas herramientas en las sesiones de CPA requiere no sólo familiaridad, sino también un enfoque estratégico. Los facilitadores deben planificar las sesiones con objetivos claros para aplicar cada herramienta, proporcionando sesiones de formación o tutoriales introductorios para maximizar la comodidad y la competencia en el uso de estas plataformas. De esta manera, se reducen las barreras técnicas a la participación y se garantiza que la tecnología mejore el proceso de colaboración en lugar de dificultarlo.

Junto con la introducción de estas herramientas en línea en las sesiones de CPA, es esencial que un facilitador se asegure de que todos los participantes, independientemente de su familiaridad previa con estas herramientas tecnológicas, tengan acceso a los recursos de aprendizaje adecuados. Por lo tanto, los facilitadores deben desarrollar, proporcionar u organizar materiales de formación exhaustivos que puedan ayudar a los distintos miembros a ser competentes y sentirse cómodos con las nuevas herramientas.

7.2 Tecnología para la colaboración digital y la protección de datos

Además de los métodos y las herramientas, cuando se trata de grupos virtuales de CPA, la dimensión técnica de la colaboración digital resulta ser una cuestión muy importante, aunque ha sido escasamente trabajada en la literatura internacional y más a partir de las experiencias de facilitación de los socios. Es necesario proporcionar recursos para que el facilitador y los integrantes de las CPA puedan configurar el entorno técnico, lo que no suele ser tarea del facilitador, sino un requisito sin el que no puede cumplir su papel.

Una preocupación primordial en la facilitación digital es el cumplimiento de las leyes de protección de datos y privacidad. Diversas normativas internacionales, como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea, la Ley de Protección de Datos Personales y Documentos Electrónicos (LPRPDE) de Canadá y la Ley Federal de Protección de Datos (LFPD) de Suiza, imponen estrictas medidas de protección de datos. Muchas herramientas de colaboración que almacenan datos fuera de estas jurisdicciones, como algunos servicios en la nube con sede en EE.UU., plantean importantes problemas de cumplimiento. Un facilitador debe conocer estos marcos jurídicos para elegir herramientas que no sólo faciliten una colaboración eficaz, sino que también se ajusten a los requisitos legales. Esto suele requerir una combinación de conocimientos técnicos y jurídicos, ya que el uso indebido de herramientas no conformes puede acarrear graves sanciones y socavar la confianza de los participantes

Muchas de las cuestiones que pueden parecer de naturaleza estrictamente jurídica requieren, en realidad, una comprensión técnica fundamental para su correcta evaluación. Los facilitadores deben comprender las tecnologías subyacentes para navegar eficazmente por estos complejos panoramas jurídicos.

Además, las infraestructuras técnicas varían mucho entre las diferentes instituciones, lo que puede afectar significativamente a la elección e implementación de herramientas digitales. Por ejemplo, algunas instituciones educativas pueden tener sólidos cortafuegos que bloquean el acceso a plataformas de colaboración populares como *Slack* o *Trello*. Además, las políticas administrativas pueden restringir la instalación de determinados softwares o limitar algunas de sus funcionalidades como la pantalla compartida, que suele ser crucial para las sesiones interactivas. Un ejemplo de ello son algunos entornos corporativos en los que solo los administradores tienen derecho a instalar software, lo que limita la capacidad de utilizar herramientas nuevas o menos estandarizadas que podrían mejorar la colaboración.

Las cuestiones técnicas básicas, como la calidad del audio, también desempeñan un papel importante en la eficacia de las colaboraciones digitales. Una mala calidad de audio, a menudo debida a micrófonos inadecuados o conexiones a internet inestables, puede interrumpir la comunicación y obstaculizar el proceso de colaboración. Por eso, establecer unas normas mínimas para los equipos de audio y garantizar una conexión estable a internet son pasos esenciales para resolver estos problemas

7.3 La tecnología como protagonista de los procesos sociales

Además de las habilidades necesarias de todos los participantes para utilizar las herramientas digitales de forma productiva, un aspecto importante a tener en cuenta son las propias herramientas, con sus características inherentes, que influyen en los procedimientos de las CPA. Las condiciones técnicas desempeñan un papel cada vez más importante en los procesos educativos. La Teoría del Actor-Red (Latour, 2006) emplea el término *actantes* para todas las entidades no humanas. Al igual que los actores humanos, también interactúan en los procesos interpersonales (Kneer, 2009). La tecnología tiene un impacto directo en los actores humanos y, por tanto, adquiere un aspecto ético (Herold, 2016). Por lo tanto, el desarrollo técnico o tecnológico siempre requiere una consideración crítica de sus efectos en los procesos interpersonales.

Las limitaciones de la comunicación digital a la hora de transmitir señales no verbales, como el lenguaje corporal y las expresiones faciales, también plantean retos importantes. Estas sutilezas de la comunicación suelen perderse en los formatos digitales, lo que puede dar lugar a malentendidos o a una falta de compromiso. Utilizar herramientas de videoconferencia de alta definición y formar a los participantes en técnicas eficaces de comunicación digital puede ayudar a mitigar algunos de estos problemas.

Para abordar estos retos diversos, puede resultar especialmente eficaz un enfoque híbrido que combine interacciones en línea y en persona. Por ejemplo, podrían celebrarse reuniones iniciales en persona para establecer una buena relación, seguidas de sesiones periódicas en línea para continuar con una colaboración eficaz. Otra posibilidad serían los sistemas de respuesta del público, la realización periódica de breves encuestas de satisfacción en línea, o un simple debate con los participantes individuales del grupo al final de cada sesión.

Esencialmente, establecer la colaboración digital en las CPA significa superar una serie de retos técnicos que están relacionados con otras áreas que tiene una finalidad crítica. Los facilitadores deben ser expertos en estas áreas para crear entornos que no solo sean productivos y atractivos, sino que también cumplan las normas legales, garantizando una experiencia fluida y conforme para todos los participantes.

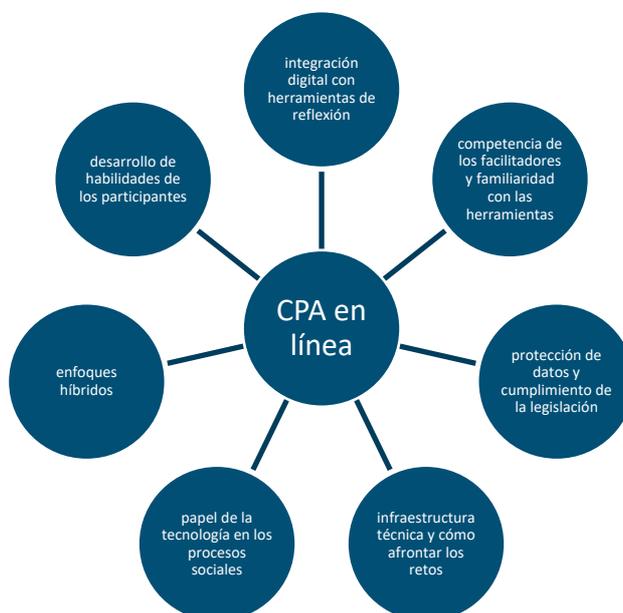


Figura 10: Aspectos para la facilitación de CPA en línea

8 Conclusiones

La facilitación de una CPA es una necesidad para el éxito de la colaboración de todos los grupos en los sistemas educativos, tal y como se ha puesto de manifiesto en la revisión de la literatura internacional desarrollada y en nuestras entrevistas a grupos focales. Este marco conceptual se presenta en siete dimensiones principales con información sobre las cuestiones más importantes sobre la facilitación y las expectativas hacia la persona que asume la responsabilidad de la facilitación.

En primer lugar, definimos en este documento la idea de facilitador: una persona que ayuda a un grupo de aprendizaje en su proceso de creación. Puede tratarse de una persona ajena a la institución con formación académica, experiencia en asesoría o en formación continua, o con un rol de crear redes. Se descartó la distinción original entre líder (dentro del grupo) y el facilitador (fuera del grupo), y sólo trabajamos con el concepto de facilitador. El motivo radica en nuestro trabajo preliminar, que demostró que tanto si la persona forma parte del grupo como si lo acompaña de manera externa, se enfrenta a las mismas necesidades a las que tiene que responder y a las mismas expectativas que cumplir.

Este marco conceptual sitúa la reflexión y la indagación en el centro, ya que se trata de procesos fundamentales que se deben seguir en cualquier colaboración que quiera ser exitosa en una CPA. Estos procesos no pueden llevarse a cabo con éxito a menos que un facilitador sea consciente de todas las dimensiones en las que deben desarrollarse sus actividades. Además, como en todo grupo, los aspectos de heterogeneidad entran en juego y hay que manejarlos bien. Del mismo modo, en una CPA, las actividades de intercambio y aprendizaje deben tener lugar dentro de un entorno dirigido democráticamente, que debe ser supervisado por el facilitador. Por último, pero no por ello menos importante, un facilitador se enfrenta no sólo a un grupo determinado en un contexto determinado, sino también a un sistema educativo concreto que desempeña un papel importante en lo que se refiere a recursos y obligaciones, coordinación y trabajo en red. Es importante que el facilitador reflexione sobre esto y se asegure de que tiene en cuenta las necesidades particulares con sensibilidad hacia el contexto. Además, se esperan conocimientos amplios y habilidades apropiadas para apoyar las actividades de la CPA cuando tienen lugar en un entorno en línea.

A través de estas siete dimensiones principales para la facilitación, este marco conceptual aporta un complemento al concepto general de una CPA. Además, sirve como base sobre la que el consorcio LeaFaP ha elaborado los resultados del aprendizaje para facilitadores que dirigen el desarrollo de la formación para las personas que asumen esa responsabilidad concreta en una CPA. El desarrollo posterior del proyecto, la formación y las actividades adicionales se pueden encontrar en la página web: www.leafap.eu.

9 Referencias

Adams, A., y Vescio, V. (2015). Tailored to fit: Structure professional learning communities to meet individual needs. *Journal of Staff Development*, 36(2), 26–31.

Antonsen, Y., Thunberg, O. A., y Tiller, T. (2020). Too rich to learn – when action researchers work against senior management and their use of performance management. *Educational Action Research*, 30(1), 140–157. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1805635>

Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>

Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>

Avgitidou, S., Karadimitriou, K., Ampartzaki, M., Sidiropoulou, C., y Kampeza, M. (2024). University teaching as a site for professional learning of teacher educators: The role of collaborative inquiry and reflection within a professional learning community. *Education Sciences*, 14(2), 207. <https://doi.org/10.3390/educsci14020207>

Barrios, E., Torres, M., Sanchidrián, C., Kansteiner, K., Louca, L., Avgitidou, S., del Arco, R., Gallego, M. M., Emstad A. B., Frick, E., Iliopoulou, K., Knutsen, B., Lang, P., Rümmele, K., Stylianidou, E., y Theurl, P. (2024). *International report on PLC leaders' and facilitators' experiences, practices, challenges and needs*. <http://www.leafap.eu/>

Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 544–557). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. En T. Bohl, J. Budde, y M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (pp. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt.

Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath y Co.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.

Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung: Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung* (Band 331). UTB für Wissenschaft/E. Reinhardt.

Dewey, J., y Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 329–351. <https://doi.org/10.1348/000709908X344754>

DuFour, R., y Marzano, R. (2011). *Leaders of learning* (1st ed.). Solution Tree Press. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/4141928/leaders-of-learning-how-district-school-and-classroom-leaders-improve-student-achievement-pdf> (Original work published 2011)

Earl, L. M., y Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). Springer Science y Business Media.

Eisenhauer, N., Angst, G., Asato, A., Beugnon, R., Bönisch, E., Cesarz, E., Dietrich, P., Jurburg, S., Madaj, A.-M., Reuben, R., Ristok, C., Sünemann, M., Yi, H., Guerra, C., y Hines, J. (2023). The heterogeneity–diversity–system performance nexus. *National Science Review*, 10(7). <https://doi.org/10.1093/nsr/nwad109>

Elm, R. (2015). Führung und Ethik – Ethische Voraussetzungen von Schulleitung und Personalführung. In K. Kansteiner y C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (pp. 78–100). Verlag Julius Klinkhardt.

Emstad, A. B., y Birkeland, I. K. (2020). *Learning leadership, and development of a professional learning culture*. Universitetsforlaget.

Emstad, A. B., y Meyer, F. (2024). Developing interpersonal leadership skills to discuss data use with teachers: A professional learning community for school leaders (in press).

Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering* [The principal's engagement in the follow-up of school evaluation]. NTNU Doctoral dissertation.

Gray, S., y Ward, G. (2019). Critical elements in teacher collaboration to bring about change in bringing an English language focus to science teaching. *Teachers' Work*, 16(1 y 2), 48–63. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v16i1and2.286>

Grosche, M., Fussangel, K., y Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>

Hardy, I., Ronnerman, K., y Edward-Groves, C. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421–441. <https://doi.org/10.1177/1474904117690409>

Herold, E. (2016). Die Existenzweise der Technik. In H. Laux (Hrsg.), *Bruno Latours Soziologie der „Existenzweisen“: Einführung und Diskussion* (pp. 161–184). Transcript.

Hirsh, S., y Hord, S. (2008). Leader learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26–30. <https://learningforward.org/docs/pdf/hirsh12-08.pdf?sfvrsn=0>

Hmelo-Silver, C. E., y Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>

Honig, M. I., y Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 1–48.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., y Rasmussen, E. B. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* [How to use theory? Useful tools in qualitative analysis]. Universitetsforlaget.

Kansteiner, K., Barrios, E., Louca, L., Avgitidou, S., Rümmele, K., Emstad, A. B., Constantinou, M., Frick, E., Frirdich, G., Iliopoulou, K., Joos, K., Knutsen, B., Sanchidrián, C., Sapounidis, Th., Theurl, P., Torres, M., y Welther, S. (2022). *Leading and facilitating professional learning communities – Mapping the theoretical foundation by an international literature research*. <http://www.leafap.eu/>

Kansteiner, K., Welther, S., y Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.

Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer y M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (1. Auflage, S. 19–39). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, S., Louis, K. S., y Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. In F. M. Newmann (Ed.), *School-wide professional community. Issues in Restructuring Schools*, 6, 4–7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370214.pdf>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

Latour, B. (2006). Sozialtheorie und die Erforschung computerisierter Arbeitsumgebungen. In A. Belliger y D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (1. Auflage, S. 529–544). Transcript.

Margalef, L., y Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 155–172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>

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

Nehring, J., y Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4), 513–535. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.536072>

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, y C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–36). Verlag Julius Klinkhardt.

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54–77.

Pareja Roblin, N., y Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching*, 19(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>

Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422. <https://doi.org/10.1080/09650790200200193>

Rist, M., Kansteiner, K., y Stamann, C. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen über Professionelle Lerngemeinschaften. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Bühren, y P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 96–110). Klinkhardt.

Rittenour, N. K. (2017). *The use of principal professional learning communities by secondary principals in Minnesota*. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/26/

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.

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, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>

Theurl, P., Frey, A., Frick, E., Kikelj-Schwald, E., Pichler, S., y Rümmele, K. (2023). Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. *FyE Edition*, 28, 93–107.

Trumpa, S., Franz, E.-K., y Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92. <https://doi.org/10.25656/01:25947>

Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M., y Bell, D. (2018). Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection. *Management Learning*, 49(1), 86–106. <https://doi.org/10.1177/1350507617706832>

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.

Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR). *Educational Action Research*, 26(4), 513–532. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1464939>