

Investigación acción participativa como metodología en comunidades profesionales de aprendizaje de primaria: Un estudio de caso

Participatory action research as a methodology in primary school professional learning communities: A case study

José Rosario Bojórquez Ruiz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

jose.bojorquez19@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-8858-3403>

María Soledad Angulo Aguilazoch

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

mariasoledad.angulo@uaim.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8172-9666>

Recepción: 02 Enero 2026

Aprobación: 05 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo describir las implicaciones de la Investigación-Acción Participativa como metodología dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, entendidas como organizaciones colaborativas donde los docentes reflexionan sobre su práctica para mejorarla e identificar nuevas formas de trabajo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y utilizó el estudio de caso para examinar dicha vinculación en una escuela primaria del municipio de Ahome, Sinaloa. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional. Los resultados demuestran que la IAP ofrece un marco metodológico sólido para abordar problemas pedagógicos, fortalecer el sentido de comunidad y fomentar el liderazgo distribuido. Sin embargo, esta sinergia enfrenta retos significativos: la gestión de tiempos y expectativas dificulta la implementación, especialmente cuando la estructura jerárquica tradicional limita la participación. Asimismo, dado que la cultura escolar dominante actúa como barrera, resulta relevante que los docentes reciban capacitación metodológica y asuman una postura ética que evite un uso utilitario de la herramienta. Se concluye que la integración de la IAP en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje potencia la innovación docente y la co-investigación contextualizada, transformando la práctica educativa. No obstante, su consolidación requiere superar jerarquías estructurales y garantizar una sostenibilidad ética enfocada en la transformación social.

Palabras clave: Colaboración, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, Investigación Acción Participativa, Reflexión de la práctica.

Abstract

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

This article aimed to describe the implications of Participatory Action Research (PAR) as a methodology within Professional Learning Communities (PLCs), understood as collaborative organizations where teachers reflect on their practice to improve it and identify new ways of working. The research was conducted using a qualitative approach and employed a case study to examine this integration in a primary school in the municipality of Ahome, Sinaloa. Participants were selected intentionally. The results demonstrate that PAR offers a solid methodological framework for addressing pedagogical problems, strengthening the sense of community, and fostering distributed leadership. However, this synergy faces significant challenges: managing time and expectations hinders implementation, especially when the traditional hierarchical structure limits participation. Furthermore, given that the dominant school culture acts as a barrier, it is crucial that teachers receive methodological training and adopt an ethical stance that avoids a utilitarian use of the tool. It is concluded that integrating Participatory Action Research (PAR) into Professional Learning Communities enhances teaching innovation and contextualized co-research, transforming educational practice. However, its consolidation requires overcoming structural hierarchies and ensuring ethical sustainability focused on social transformation.

Keywords: Collaboration, Professional Learning Communities, Participatory Action Research, Reflective Practice.

Introducción

En México, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se conciben como espacios clave para la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el diseño colaborativo de soluciones ante problemáticas educativas situadas (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018; Villalón, 2018). A pesar de diversos esfuerzos, el desempeño docente y el aprendizaje del estudiantado en educación básica aún enfrentan desafíos significativos (Serna et al., 2015).

En este contexto, se identificó que en una primaria estatal de la zona 034 en Ahome, Sinaloa, la falta de motivación y el individualismo docente obstaculizaban el trabajo colaborativo, particularmente en los CTE. Si bien el profesorado asistía a las reuniones, estos encuentros se centraban predominantemente en trámites burocráticos o aspectos aislados de la labor pedagógica. En consecuencia, el intercambio de experiencias se limitaba a narraciones anecdóticas sin un análisis crítico sobre su impacto en el aprendizaje. De este modo, el problema central no radicaba en la carencia de espacios para la colaboración, sino en la calidad pedagógica de los mismos. Resulta paradójico que el personal docente intente favorecer ambientes de aprendizaje para el alumnado si, institucionalmente, no se garantizan oportunidades efectivas para su propio desarrollo profesional.

Ante esta problemática, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), definidas por Mendoza et al. (2021) como colectividades donde las y los docentes exploran y optimizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje emergen como una alternativa para transformar las escuelas en entornos colaborativos donde el intercambio de saberes favorezca la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Esto se logra a través del aprendizaje activo y la colaboración colectiva, orientados a mejorar el desempeño de los estudiantes. Diversos estudios demuestran la capacidad de este modelo para mejorar las habilidades del profesorado y consolidar un clima laboral de respeto y ayuda mutua (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018). Sin embargo, aunque la literatura define con claridad las condiciones estructurales de las CPA, persisten vacíos respecto a metodologías que orienten, paso a paso, a los colectivos docentes hacia el cumplimiento de sus objetivos.

Para abordar esta limitación, se optó por integrar la Investigación-Acción Participativa (IAP) como eje metodológico dentro de las CPA. La IAP fomenta la reflexión sobre problemáticas reales y el diseño de intervenciones orientadas a la acción mediante procesos de participación horizontal (Sanahuja et al., 2020). Como señalan Rodelo et al. (2021), este enfoque facilita diagnósticos precisos, soluciones colaborativas y la evaluación del impacto de la intervención, promoviendo así la práctica reflexiva (Delgado, 2022).

Bajo esta premisa, la IAP aporta la estructura formal necesaria para que la CPA se transforme en un motor de cambio capaz de elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar una cultura organizacional sólida (Díez-Gutiérrez, 2020). A partir de lo anterior, se planteó la siguiente interrogante: ¿cuál es el impacto de vincular la metodología de Investigación-Acción Participativa en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje? El presente artículo expone un estudio de caso derivado de dicha vinculación, con el objetivo de analizar las implicaciones de la IAP como eje metodológico fundamental dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. La integración de la IAP en las CPA potencia la indagación docente y la mejora continua, aunque enfrenta tensiones estructurales como la asincronía temporal y la persistencia de jerarquías verticales (Castillo Mayorga et al., 2025; Paredes, 2020). La literatura sugiere que, para evitar la instrumentalización de la IAP, es necesario superar la gestión administrativa y fomentar una cultura de corresponsabilidad y participación dialógica (Herrera, 2018; Oropeza y Alanis, 2022).

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y la Investigación Acción Participativa

Para establecer y explicar la correspondencia entre la IAP y las CPA, es necesario primero realizar un acercamiento a estas últimas y describir sus características distintivas.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) tienen su origen en los movimientos europeos de “escuelas eficaces” y “mejora de la escuela” de los años ochenta (Bolívar, 2008, par. 4), los cuales contribuyeron a que los centros escolares se constituyeran como la unidad básica para el cambio de la práctica educativa. En la actualidad, este enfoque se ha consolidado bajo la premisa de que “la mejora no es un evento aislado, sino un proceso continuo de colaboración” gestado dentro del propio centro (García-Martínez et al., 2021).

Dentro del contexto mexicano, un antecedente clave de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) fueron las redes de tutoría del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en los años noventa. Estas introdujeron la premisa de que el aprendizaje ocurre de manera óptima en comunidad y mediante el diálogo entre pares (Rincón-Gallardo, 2023). Sin embargo, en el sistema formal de educación básica, las CPA comenzaron a impulsarse a partir de la Reforma Educativa de 2013, la cual buscó transformar la gestión escolar a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Estos se concibieron como espacios donde los docentes trabajan colegiadamente para enfrentar y resolver los retos de aprendizaje del estudiantado (Villalón, 2018).

Desde la perspectiva de Mendoza et al. (2021), las CPA se conceptualizan como entornos donde los profesores exploran y optimizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje activo y la colaboración colectiva, con el fin de mejorar el desempeño de los educandos. Por lo tanto, las CPA no se limitan a un grupo de docentes que trabajan en conjunto; representan una cultura escolar que prioriza el aprendizaje continuo de todos sus miembros (García-Martínez et al., 2018). En este sentido, DuFour et al. (2016) coinciden en que son organizaciones colaborativas donde el profesorado reflexiona sobre su práctica e identifica nuevas formas de trabajo. Esto implica acciones permanentes como el diálogo sobre estrategias didácticas, el análisis de resultados, la observación entre pares y la retroalimentación mutua.

Como señala Montoya (2020), esta interacción continua vincula la participación en las CPA con la autoeficacia docente y la capacidad de innovación en el aula. Bajo este enfoque, una CPA puede identificar oportunamente las dificultades de aprendizaje y diseñar intervenciones diferenciadas. Al respecto, Flores-Fahara et al. (2021) describen cómo estas comunidades permiten adoptar prácticas basadas en evidencia, lo que favorece resultados académicos más sólidos y ambientes de aprendizaje más inclusivos. Además, transforman las escuelas que operan bajo una cultura de aislamiento y “privatización docente” en comunidades donde el aprendizaje es una responsabilidad compartida (Morales-Inga y Morales-Tristán, 2020), lo que fortalece la cohesión del personal y propicia la innovación.

Esencialmente, una CPA se distingue por características fundamentales que la diferencian de otras formas de colaboración. A continuación, se presentan los rasgos propuestos por Bolívar (2017) y Montoya (2020):

Asegurar que todo el alumnado aprenda: Es el pilar de las CPA. La mejora de los aprendizajes forma parte de la misión y visión común del colectivo (García-Martínez et al., 2018).

Cultura de colaboración: El trabajo se realiza en un ambiente de apoyo y confianza. Barreto (2020) subraya la importancia de transitar del simple diálogo a una colaboración auténtica basada en el intercambio constante de experiencias.

Enfoque en resultados: Las CPA ajustan sus estrategias pedagógicas en función de las evidencias y el progreso observado en los estudiantes.

Investigación colectiva: Los docentes no solo aplican técnicas, sino que las examinan y ajustan basándose en datos reales del aula.

Liderazgo compartido: Si bien el liderazgo directivo es crucial, la responsabilidad se distribuye entre todos los miembros. Según Flores-Fahara et al. (2021), no se trata de que la dirección pierda autoridad, sino de transitar hacia relaciones más horizontales donde todos participen activamente.

La Investigación Acción Participativa

La Investigación-Acción Participativa (IAP) se fundamenta en bases teóricas y epistemológicas que la distinguen de otras metodologías. Al decir de Gutiérrez (2022), sus orígenes se remontan a las propuestas de Kurt Lewin en la década de 1940, quien planteó la vinculación intrínseca entre investigación y acción. La IAP nace de una postura crítica que propone una ciencia social comprometida con la emancipación y la transformación de las estructuras de poder, Rocha (2016) argumenta que, desde esta perspectiva, la educación se entiende como un espacio para reproducir o desafiar la desigualdad social. Al respecto, Fals Borda (2015) destaca que esta metodología busca construir una ciencia con el pueblo, donde el saber popular dialogue con el conocimiento académico en un plano de legitimidad.

En el contexto mexicano, la IAP se fundamenta en un pensamiento regional que busca abrir el acceso al conocimiento y modificar el entorno social (López-Badano et al., 2022). Este enfoque surge como una resistencia frente a los métodos científicos tradicionales y las dinámicas de opresión gubernamental. La IAP ha evolucionado a través de experiencias enfocadas en el trabajo comunitario, educativo y la incidencia social. Zapata y Rondán (2016) la definen como una “investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno” (p. 5). Así, la población estudiada participa activamente en el análisis de su realidad y genera acciones para transformarla.

Este procedimiento se divide en tres dimensiones integradas que forman un ciclo dinámico (Pérez, 2017):

La investigación: Indagación reflexiva, sistemática y crítica de la realidad con un fin práctico (Zapata y Rondán, 2016).

La acción: No solo es el objetivo, sino una fuente de conocimiento. El estudio en sí mismo es una intervención orientada a mejorar la situación de las comunidades (Zapata y Rondán, 2016).

La participación: Implica una relación horizontal entre investigadores y comunidad. El grupo social no es un objeto de estudio, sino un sujeto activo que comprende y modifica su entorno (Zapata y Rondán, 2016).

La IAP no es un proceso lineal, sino una espiral continua de reflexión y acción. Aunque diversos autores sugieren distintos caminos, para este trabajo se adoptan las etapas descritas por Espinoza (2020):

Diagnóstico: La comunidad educativa define y prioriza de manera conjunta los problemas más urgentes, privilegiando la escucha y una visión común sobre la imposición.

Elaboración de un plan de acción: Se generan preguntas de investigación y soluciones para la intervención. El plan incluye objetivos realistas, recursos, responsabilidades y un cronograma, fomentando la colaboración total.

Ejecución del plan de acción: Se implementan las tareas acordadas (nuevos enfoques de enseñanza, materiales, talleres, etc.). En esta fase es vital la flexibilidad para enfrentar desafíos imprevistos.

Evaluación e interpretación: Se realiza una autoevaluación colectiva y crítica sobre el proceso y los aprendizajes. Los resultados retroalimentan el ciclo para planificar nuevas acciones.

Estas etapas guardan relación con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y se vinculan con el Proceso de Mejora Continua de las escuelas primarias en México (SEP, 2024), el cual parte de un diagnóstico para derivar en planeación, implementación y seguimiento. En este sentido, Rodelo et al. (2021) señalan la necesidad de brindar espacios para que las y los docentes replanteen su práctica y tomen decisiones que promuevan su autonomía. Esto se alinea con la IAP (Zapata y Rondán, 2016) al buscar un cambio permanente que impacte positivamente en el aprendizaje de los educandos.

En conclusión, la IAP en educación permite conocer para transformar. Su aplicación en las CPA faculta a los docentes para comprender profundamente su contexto y dialogar sobre problemáticas compartidas. Cabe

aclarar que la IAP no busca resolver problemas de forma externa, sino acompañar un proceso colaborativo para que la propia comunidad encuentre las soluciones más adecuadas a su contexto.

Experiencias de aplicación de la investigación acción participativa en las comunidades profesionales de aprendizaje

Es importante mencionar que los trabajos referentes a la vinculación entre la IAP y las CPA son escasos. Esto representa un área de oportunidad para generar líneas investigativas que permitan reconocer las implicaciones de su sinergia. Al respecto, Pérez Paredes (2017) realizó un estudio titulado IAP como elemento de fortalecimiento educativo en la Escuela Bolivariana El Paramito, Estado de Mérida, cuyo propósito fue propiciar un ambiente adecuado para el avance educativo mediante el uso de la IAP como herramienta de formación integral. La metodología se basó en el modelo de Kemmis y la validez de los datos se obtuvo mediante la triangulación de informes, fotografías y diagramas de causa-efecto. Los resultados demostraron un fortalecimiento del trabajo colaborativo y una mayor integración entre la escuela y la comunidad, lo que fomentó la reflexión crítica y el sentido de pertenencia. Asimismo, se observó una mejora en la participación de los padres y representantes, quienes se comprometieron activamente con el proceso formativo.

Por otro lado, Herrera et al. (2021), en su investigación, analizaron una localidad andaluza donde identificaron incoherencias entre el discurso inclusivo y prácticas segregadoras de docentes que dudaban del aprendizaje de ciertos alumnos en aulas regulares. El objetivo fue transformar la cultura escolar hacia una postura inclusiva involucrando a todos los actores educativos. Bajo la metodología de la IAP, el proceso siguió las fases de diagnóstico, planificación, acción, evaluación y reflexión, contando con un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) integrado por docentes, estudiantes, familias y académicos.

Los resultados revelaron nuevos vínculos en la comunidad, donde el alumnado asumió un rol activo. Asimismo, las prácticas pedagógicas se volvieron más cooperativas y significativas. El impacto de la IAP generó un empoderamiento colectivo y transformó la investigación en una práctica cotidiana. Sin embargo, durante las asambleas iniciales surgieron conflictos entre los participantes, especialmente al visibilizar situaciones de convivencia que algunos preferían evitar. Además, se presentó resistencia por parte del profesorado y las familias hacia los cambios metodológicos. En ocasiones, la carga del proceso recayó en pocas personas, lo que generó un desgaste que limitó el tiempo para implementar las acciones.

Por su parte, Valenzuela (2022) desarrolló una propuesta de innovación para instaurar una CPA en un colegio. El objetivo fue crear un espacio de reflexión y trabajo colaborativo para mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado de enseñanza media e indagar sobre su ejecución mediante la IAP. El enfoque fue cualitativo y empleó la IAP como método. Los resultados evidenciaron la necesidad de espacios sistemáticos para la reflexión, dado que el tiempo no lectivo se dedicaba a tareas administrativas. Aunque las sesiones iniciales de la CPA promovieron el diálogo, estas fueron interrumpidas por una huelga legal que generó desconfianza en el equipo. Pese a ello, se concluyó la urgencia de profesionalizar el rol docente más allá de capacitaciones ocasionales. La IAP fue crucial para que los docentes fueran actores activos en la transformación educativa, fomentando la colaboración y la reflexión crítica.

Tras analizar los ejemplos, se observa la necesidad de generar líneas de investigación que establezcan claramente la vinculación entre la IAP y la CPA, además de una metodología coherente.

Marco metodológico

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y utilizó el método de estudio de caso para examinar la vinculación entre la IAP y las CPA en una escuela primaria estatal de la zona escolar 034, en Ahome, Sinaloa. Para garantizar la ética y la transparencia, se comunicaron los propósitos y alcances de la

investigación a los participantes; asimismo, se emplearon fuentes impresas y electrónicas bajo criterios de integridad académica para evitar el plagio o la manipulación de datos.

La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender un fenómeno social complejo de manera holística y contextualizada. Como señalan Jiménez y Comet (2016), este enfoque permite analizar la sinergia entre la IAP y las CPA dentro de su entorno natural. De igual forma, en concordancia con Soto y Escribano (2019), el estudio de caso es idóneo para explorar y explicar dinámicas particulares, lo que permite un análisis profundo de las interacciones y visiones de los actores. En esta investigación, el caso se centró en el colectivo docente —conformado por un directivo, una subdirectora académica y seis docentes— y su proceso de implementación de la IAP como estrategia para consolidar las CPA.

Diseño de la investigación y participantes

El diseño consistió en un estudio de caso instrumental (Jiménez y Comet, 2016), orientado a comprender la vinculación metodológica entre la IAP y las CPA. El caso quedó conformado por el colectivo docente de una escuela primaria estatal en Ahome, Sinaloa, y por el proceso de implementación de la IAP como estrategia de fortalecimiento institucional. Más allá de sus rasgos estructurales, el estudio se definió por la dinámica de interacción, las prácticas compartidas y el proceso de cambio generado por la intervención.

Los y las participantes fueron seleccionados de manera intencional, integrando a la totalidad del colectivo, quienes asumieron un rol de co-investigadores. Desde el inicio, se garantizó la transparencia y la ética al comunicarles los propósitos y alcances de la investigación. Esto favoreció un sentido de corresponsabilidad que permitió a las y los docentes involucrarse activamente en todas las fases del ciclo: desde el reconocimiento compartido de problemáticas locales hasta la toma de decisiones, la generación de información y la reflexión sobre los hallazgos.

Procedimiento: el ciclo de Investigación Acción Participativa

El estudio de caso se estructuró bajo las cuatro fases de la IAP propuestas por Espinoza (2020), las cuales se vincularon directamente con las sesiones de las CPA:

Diagnóstico: se identificó y seleccionó de manera colaborativa la problemática del bajo rendimiento académico en el campo formativo de lenguajes, con énfasis en la lectura, comprensión lectora y producción de textos.

Elaboración del plan de acción: se formuló la pregunta de investigación guía y, a través de pequeñas comunidades, se investigaron estrategias para diseñar un plan de acción conjunto orientado a la mejora de las competencias lectoescritoras.

Ejecución del plan de acción: se implementaron las estrategias en los diversos grupos, realizando observaciones entre pares y proporcionando la retroalimentación pertinente.

Evaluación e interpretación: el colectivo analizó los resultados, los desafíos y los aprendizajes obtenidos, retroalimentando así el ciclo para futuras intervenciones.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tal como señala Herrera (2018), la IAP requiere de técnicas de recolección de datos que fomenten la reflexión y el diálogo colectivo sobre la realidad estudiada. Tomando como referencia este enfoque, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Grupo de discusión. Se llevó a cabo en la sesión de CPA fase diagnóstico con la participación de todo el colectivo (directivo, subdirectora, equipo técnico de supervisión y docentes). El propósito de esta técnica fue

identificar de manera colaborativa las problemáticas y áreas de oportunidad con el fin de priorizarlas. El instrumento utilizado fue una guía de discusión semi-estructurada.

Análisis documental: Para ello, se realizó una revisión de documentos y evidencias específicas de trabajo para obtener datos sobre el nivel de desempeño de los educandos. Los instrumentos utilizados fueron los resultados de evaluación diagnóstica, resultados de SisAT (Sistema de Alerta Temprana), así como gráficas de resultados y concentrados de evaluaciones.

Observación participante: Esta técnica fue empleada tanto por el facilitador-investigador, así como por los docentes como co-investigadores, con el propósito de observar las dinámicas de trabajo en cada una de las sesiones de CPA, así como actitudes del profesorado y la implementación de las estrategias en cada una de las aulas. Los instrumentos utilizados fueron la bitácora de CPA, en la cual se registraron los acuerdos, situaciones particulares, y el clima organizacional de cada una de las sesiones y las relatorías de Consejo Técnico Escolar que, de igual manera, sirvieron como registro de las acciones llevadas a cabo, los acuerdos y compromisos establecidos.

Observación entre pares: Esta fue implementada en la fase de ejecución del plan de acción, misma que adquirió gran relevancia en el favorecimiento de la reflexión sobre la práctica, la desprivatización de la misma, así como la mejora de la labor docente. El instrumento que se empleó fue un registro de observación entre pares, mismo que se diseñó de manera colaborativa, enfocándose en la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, la participación del estudiantado, la construcción de ambientes lectores, así como el uso de materiales para favorecer el aprendizaje.

Coevaluación: Se empleó en la fase de evaluación. Con ella se permitió valorar de manera cualitativa todo el proceso, incluyendo los resultados, desafíos y experiencias que de este emanaron. Se utilizó como instrumento una rúbrica que orientó respecto al nivel de logro del objetivo, el impacto de las estrategias, las dinámicas colaborativas y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Resultados

La IAP como metodología dentro de las CPA: experiencia de una escuela primaria Estatal de la zona escolar 034 de Ahome, Sinaloa

En una escuela primaria estatal de la zona escolar 034 (Ahome, Sinaloa), integrada por un cuerpo directivo y seis docentes, se identificó un fenómeno de apatía institucional durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Esta desafección emanaba de una resistencia hacia la implementación de guías normativas descontextualizadas, percibidas por el colectivo como instrumentos irrelevantes para su realidad situada. En consecuencia, el espacio del CTE sufrió una deriva administrativa, donde el diálogo pedagógico fue desplazado por gestiones burocráticas y compromisos de carácter social o cultural, postergando el análisis profundo del aprendizaje estudiantil.

Aunque se mantenía la formalidad operativa de las sesiones, existía una brecha entre el cumplimiento normativo y el compromiso profesional. El profesorado experimentaba una "frustración por cumplimiento", donde la falta de sentido de pertenencia en la toma de decisiones anulaba la participación genuina. Así, el diálogo se limitaba a una "socialización anecdótica" de problemas aislados, carente de una estructura de reflexión-acción. Este escenario de estancamiento pedagógico subraya la urgencia de transitar de una ejecución mecánica del currículo hacia una Comunidad de Aprendizaje (CPA) articulada mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP).

Estos hallazgos nos inducen a reflexionar que colectivo docente no rechaza el diálogo, sino la forma impuesta del mismo, lo que sugiere que, para romper esta apatía, el CTE debe dejar de ser un receptor de normas y convertirse en un espacio de autonomía profesional, donde el contenido nazca de las necesidades del contexto de Sinaloa, de Ahome, de lo local y no de un manual externo, lo que se relaciona con el argumento de Andy

Hargreaves (como se citó en Torres Hernández, 2017) quien define la “*colegialidad artificial*” como un conjunto de formas de colaboración impuestas administrativamente, que sustituyen las relaciones espontáneas entre docentes por otras ideadas, limitadas e impuestas por la administración.

Los resultados del presente estudio también indican la relevancia de salir del “estancamiento pedagógico” en la zona escolar 034, lo que sugiere que esto se debe a que el docente se siente un objeto de la reforma y no un sujeto de cambio. La IAP justifica el cambio de dinámica: al investigar sus propios problemas (la brecha de aprendizaje estudiantil), el docente recupera el “*sentido de pertenencia*”, pues la solución no viene de la guía normativa, sino de su propia reflexión-acción. (Angulo-Aguilazoch, 2020)

De este estudio emerge, además, la relevancia de fortalecer el diálogo entre el colectivo docente, ya que este se ha limitado a “socialización anecdótica”. Teóricamente, esto indica que la comunidad está en una fase primaria de desarrollo. Al decir de Muñoz Félix, et. al. (2020), para evolucionar a una CPA, el colectivo necesita una meta común (la mejora del aprendizaje en su escuela específica). La CPA justifica la transición hacia una estructura donde el CTE sea un laboratorio de soluciones pedagógicas, desplazando la gestión burocrática por el análisis de evidencias reales de los alumnos.

Fase 1: el diagnóstico

En una segunda sesión, mediante la técnica de grupos de discusión, el colectivo identificó las problemáticas y áreas de oportunidad tras analizar los resultados de las evaluaciones diagnósticas y del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) —el cual evalúa lectura, producción de textos y cálculo mental—. De este modo, se consolidó la fase de diagnóstico (Espinoza, 2020). No obstante, surgió una discrepancia: la dirección buscaba priorizar los bajos resultados en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, mientras que el profesorado sostenía que la prioridad era el campo de Lenguajes. Ante este conflicto de posturas, se dio paso a un diálogo deliberativo para analizar variables y establecer prioridades. Se observó que las dificultades en Lenguajes eran generalizadas, mientras que en Saberes y Pensamiento Científico los casos eran aislados (específicos de tercer, cuarto y sexto grado). Finalmente, se acordó priorizar el campo de Lenguajes, bajo la premisa docente de que la carencia en comprensión lectora es la causa raíz que impide a los estudiantes resolver problemas matemáticos, más allá de la falta de razonamiento o dominio de operaciones básicas.

El proceso de diagnóstico descrito coincide con las investigaciones que sitúan a las CPA como espacios de gobernanza pedagógica horizontal, donde el análisis de datos (SisAT y evaluaciones diagnósticas) deja de ser un trámite administrativo para convertirse en un motor de cambio (Hargreaves & O’Connor, 2021).

Un punto crítico en esta narrativa es la discrepancia entre la dirección y el profesorado. La literatura actual sobre liderazgo distribuido (Azorín, 2022) sugiere que la eficacia de una CPA no reside en la imposición jerárquica, sino en la capacidad de resolver conflictos mediante el *diálogo deliberativo*. El caso expuesto ejemplifica cómo el tránsito de una visión administrativa (priorizar resultados numéricos en Pensamiento Científico) a una visión pedagógica (atender la comprensión lectora como base transversal) fortalece la eficacia colectiva.

El diagnóstico nos induce a identificar la *causa raíz* Muñoz et al., (2024), lo que se observó con la decisión del colectivo de priorizar el campo de Lenguajes bajo la premisa de que la lectura subyace al razonamiento matemático es respaldada por investigaciones sobre interdisciplinariedad. (SEP, 2022)

Sin embargo, para que esta CPA evolucione de acuerdo con los estándares de 2021-2026, el desafío reside en que este acuerdo no se quede en una declaración de intenciones. La investigación advierte que la desprivatización de la práctica —donde los docentes observan las clases de otros para mejorar el lenguaje— será el siguiente paso necesario para validar si la prioridad elegida realmente impacta en los resultados de aprendizaje de forma sistémica.

Fase 2: elaboración de un plan de acción

Una vez definido el problema central, se inició la fase de diseño del plan de acción mediante una tercera sesión de Comunidad de Aprendizaje (CPA). El proceso se articuló en torno a la pregunta de investigación: ¿Cómo podemos mejorar de manera colaborativa las estrategias de enseñanza y aprendizaje para fortalecer la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos escritos en nuestra escuela? Esta interrogante funcionó como eje rector del diseño pedagógico.

Posteriormente, se procedió a elaborar el plan de acción alineado con el Programa de Mejora Continua (PMC). No obstante, la participación inicial fue irregular, lo que representó un obstáculo para la cohesión del grupo. Para mitigar esto, se intervino mediante la conformación de pequeñas comunidades de práctica para distribuir el liderazgo y delegar responsabilidades en tres nodos temáticos: estrategias para la comprensión lectora, fluidez lectora y producción de textos.

A pesar del intento por agilizar el trabajo, surgieron tensiones externas. La exigencia de entregar el PMC a la supervisión escolar contrastó con la carga administrativa y la organización de las festividades de la Independencia de México. El profesorado manifestó sentimientos de saturación, lo que obligó a reprogramar la sesión de CPA. En la reunión subsiguiente, los equipos presentaron hallazgos significativos, seleccionando estrategias pertinentes al contexto, tales como círculos de lectura semanales, lectura entre pares, el uso de ficheros didácticos, la modalidad de clase-taller y actividades lúdicas como el "dado de la comprensión" y el banco de preguntas para la biblioteca escolar.

Asimismo, se propuso la observación entre pares, acción que generó resistencia inmediata por no ser una práctica habitual. Se intervino aclarando que el propósito era el aprendizaje horizontal y no la fiscalización docente.

Los resultados de esta fase revelan una transición compleja desde la individualidad hacia la colaboración profesional. La resistencia inicial y las tensiones por la carga laboral evidencian que las CPA no operan en el vacío, sino que están condicionadas por la micropolítica escolar y la estructura burocrática del sistema educativo (Villalobos, et al., 2017, p. 81). Este fenómeno coincide con lo expuesto por Hargreaves (2003), quien advierte que la intensificación del trabajo docente suele ser el principal freno para la innovación pedagógica.

La decisión de distribuir el liderazgo en pequeños equipos resultó ser una estrategia clave de mediación. Al delegar responsabilidades, se transitó de una participación pasiva a una colaboración sustantiva. La selección de estrategias (como los círculos de lectura y la clase-taller) demuestra que, cuando el docente se asume como investigador de su propia práctica, las propuestas adquieren una mayor pertinencia contextual.

Por otro lado, la resistencia a la observación entre pares subraya la persistencia de una cultura de aislamiento profesional. Sin embargo, la intervención que resignificó la observación como un acto de apoyo mutuo permitió alcanzar lo que Aparicio-Molina y Sepúlveda-López (2018) definen como un clima de confianza y ayuda mutua. En este sentido, la Investigación-Acción Participativa (IAP) no solo facilitó la redacción del PMC, sino que comenzó a transformar la cultura organizacional. Como señala Bolívar (2017), la sostenibilidad de una CPA depende de esta capacidad de convertir los incidentes críticos en oportunidades para fortalecer el tejido profesional, logrando finalmente un programa con acciones claras, realistas y, sobre todo, consensuadas.

Fase 3: ejecución del plan de acción

La ejecución del plan de acción representó un proceso complejo. Durante la sesión de la CPA, se identificó que el 66% de los docentes habían implementado la totalidad de las estrategias en sus aulas. Esta disparidad inicial generó actitudes de insatisfacción entre quienes cumplieron con el cronograma. No obstante, se intervino mediante el establecimiento de acuerdos y compromisos de participación con el profesorado restante. Para ello, el equipo directivo brindó acompañamiento pedagógico —orientado al apoyo y no a la fiscalización— para facilitar la puesta en marcha de las acciones.

A pesar de las dificultades iniciales, los docentes que presentaron evidencias compartieron sus avances. Por ejemplo, una participante destacó la eficacia de la lectura compartida y la lectura robada, mientras que otra identificó la necesidad de realizar ajustes razonables para estudiantes con mayores dificultades. Esta socialización propició un análisis colectivo de prácticas situadas, lo que generó conocimiento práctico compartido. Posteriormente, se realizaron observaciones entre pares por fases, con el propósito de intercambiar retroalimentación para la mejora continua. A diferencia del diagnóstico inicial, en esta etapa se observó una respuesta favorable; el profesorado no solo aceptó la actividad, sino que aportó sugerencias puntuales y manifestó haber adquirido nuevas estrategias pedagógicas para sus grupos.

Los resultados de esta tercera fase, revela una transición crítica desde la resistencia inicial hacia la consolidación de una CPA. Como sostienen Hargreaves y O'Connor (2020), la transición hacia una CPA efectiva implica sustituir los enfoques de control por estrategias de acompañamiento pedagógico, transformando la resistencia en compromiso genuino.

Un hallazgo fundamental es el valor de la socialización de evidencias. La puesta en común de estrategias como la lectura compartida (SEP, 2025) y lectura robada (Secretaría de Educación del Estado de Coahuila [SEDU], 2023), permitió que el conocimiento dejara de ser individual y se convirtiera en un saber práctico compartido. Este intercambio no solo validó la eficacia de las herramientas pedagógicas, sino que fomentó la reflexión sobre la inclusión y la personalización de la enseñanza.

Finalmente, la evolución observada en los análisis entre pares marca un contraste significativo respecto al diagnóstico inicial. El paso de una actitud defensiva a una de apertura y retroalimentación sugiere que el profesorado ha comenzado a normalizar la cultura de la mejora continua. En conclusión, la efectividad del plan no solo reside en la implementación de técnicas de lectura, sino en el fortalecimiento de la confianza profesional y el reconocimiento de la observación externa como un recurso de aprendizaje y no de juicio. Como lo sustenta Anijovich (2019), la retroalimentación consiste en dialogar e intercambiar ideas para que lograr resultados significativos de aprendizaje para ayudar al alumnado, para que funcione, debe existir un entorno de confianza donde el error se vea como una lección y no como un motivo de castigo.

Fase 4: evaluación e interpretación del plan de acción

Tras un trimestre de implementación, se alcanzó la fase de evaluación e interpretación del plan de acción. Para ello, se llevó a cabo una nueva sesión de CPA con el fin de analizar los resultados. Se enfatizó que, más allá de los aspectos cuantitativos (calificaciones y estadísticas), se evaluaría el proceso desde un enfoque cualitativo. Mediante una coevaluación, se identificó que el alumnado mostraba mayor interés por la lectura, participaba más activamente y lograba una mejor comprensión lectora, aunque persistía la necesidad de fortalecer la producción de textos escritos. Estos avances generaron en el profesorado una mayor sensación de autoeficacia, en consonancia con lo planteado por Montoya (2020).

Los hallazgos revelaron que el aprendizaje docente no fue solo un ejercicio técnico, sino un proceso de construcción social donde la socialización y la investigación sobre estrategias de lectoescritura fungieron como ejes articuladores. No obstante, la coevaluación evidenció fallas estructurales y actitudinales que obstaculizaron el cumplimiento integral de las metas; factores como la saturación administrativa, liderazgos inflexibles y un arraigado individualismo operaron como barreras ante la innovación pedagógica. Estas tensiones subrayan que la IAP no debe reducirse a una metodología procedimental, sino entenderse como un paradigma de transformación cultural que exige la consolidación de un clima de confianza (Herrera, 2018). Por tanto, la transición hacia relaciones horizontales en las CPA y la IAP es un proceso circunstancial, donde la verdadera participación trasciende la simple emisión de opinión para constituirse en un ejercicio genuino de diálogo y colaboración política (Vélez, 2017).

Aunque se observaron indicios de apertura hacia la colaboración y la mejora de la praxis docente, este avance no debe interpretarse como una consolidación definitiva, sino como un proceso incipiente y vulnerable. Las

investigaciones recientes subrayan que la transición hacia comunidades sociales de aprendizaje enfrenta barreras persistentes, tales como la sobrecarga administrativa (Ledesma et al., 2025) y la falta de formación específica en metodologías horizontales (González-Gómez, 2025). Por consiguiente, la identificación de desafíos durante la aplicación de las acciones no constituye un fallo, sino un requerimiento metodológico para evitar que el cambio sea meramente cosmético o instrumental. En este sentido, el inicio de un nuevo ciclo de Investigación Acción Participativa resulta imperativo para trascender la mejora reactiva y avanzar hacia una CPA resiliente, capaz de transformar las crisis del sistema en oportunidades de aprendizaje colectivo y autonomía profesional.

Implicaciones y consideraciones de la IAP como metodología dentro de las CPA

De acuerdo con el estudio de caso presentado, se plantea que la IAP y las CAP convergen en principios fundamentales, donde la IAP actúa como un catalizador que potencia el alcance transformador de dichas comunidades. En este sentido, la IAP proporcionó a la CAP un marco metodológico para el abordaje sistemático de nudos críticos pedagógicos. Más allá del intercambio de experiencias, la integración de la IAP permitió a los miembros diseñar un proyecto situado para explorar sus propias aulas, implementar estrategias y evaluar resultados mediante ciclos iterativos de reflexión-acción. Este proceso fortaleció el aprendizaje profesional al institucionalizar una cultura de indagación y facilitar la mejora continua de la praxis docente.

La IAP fortalece el sentido de comunidad y el liderazgo distribuido dentro de las CPA (Castillo Mayorga, et al., 2025). Al involucrarse en la identificación de problemas, la planificación y la evaluación, los docentes desarrollan una corresponsabilidad y pertenencia, asumiéndose como investigadores y agentes de cambio.

No obstante, este proceso no está exento de retos. Un desafío crítico es la gestión del tiempo, que puede generar frustración o desmotivación debido a que la IAP es un método cíclico de acción-reflexión que requiere procesos pausados. En contraste, las CPA suelen operar bajo una lógica de inmediatez (Paredes, 2020), presionadas por agendas político-educativas y la necesidad de resolver problemas cotidianos dentro de las limitaciones de un calendario escolar preestablecido.

La asincronía entre los ritmos pedagógicos y las exigencias políticas y organizativas no es un detalle menor; es una fuente constante de tensión para el profesorado. Si no se establecen expectativas honestas sobre la dedicación que exige la IAP, se corre el riesgo de que esta sea asimilada como una sobrecarga laboral o una tarea periférica, sentenciando su continuidad al fracaso. Sin embargo, el obstáculo más severo es la persistencia de estructuras jerárquicas tradicionales. Aunque las CPA se promocionan como espacios de democratización y horizontalidad, la realidad es que suelen operar bajo lógicas verticales donde las decisiones son dictadas por figuras de autoridad, reduciendo la participación docente a una mera formalidad (Herrera, 2018).

Esta gestión de corte administrativo, como señalan Oropeza y Alanís (2022), puede generar tensiones que llegan a condicionar la práctica pedagógica y el vínculo con las infancias. En estos contextos, se corre el riesgo de que la IAP pierda su profundidad y se perciba como un proceso formal para validar decisiones ya establecidas o implementar soluciones genéricas. Si se debilita su intención transformadora, la IAP podría limitarse a un ejercicio técnico con un alcance social reducido. En este sentido, participar no debe entenderse simplemente como la adhesión a propuestas externas, sino como el desarrollo de procesos dialógicos donde el intercambio de perspectivas sea genuino y equilibrado (Vélez, 2017).

A esto se suma una cultura escolar que, si bien ensalza la colaboración, en la práctica fomenta el individualismo y la competitividad. Este fenómeno es alimentado por sistemas de evaluación estandarizados que priorizan el resultado cuantitativo —fácilmente medible para la rendición de cuentas— por encima de la calidad cualitativa del proceso de mejora (Herrera, 2018). Por tanto, la implementación de la IAP en las CPA no requiere solo un ajuste metodológico, sino una ruptura cultural profunda. El cambio es inviable sin un análisis crítico de las actitudes y valores de los profesionales, quienes pueden actuar como facilitadores o como barreras infranqueables ante la transformación de su propia realidad (Zúñiga-González et al., 2016).

Asimismo, el éxito de los procesos emancipadores depende en gran medida de que el profesorado cuente con el apoyo y la capacitación específica en investigación necesarios para navegar estas dinámicas. Sin un acompañamiento técnico adecuado, el proceso corre el riesgo de volverse complejo y desmotivador, lo que podría limitar la participación a un plano superficial en lugar de generar un cambio profundo. Por último, es fundamental mantener una postura ética y reflexiva para evitar que la IAP se perciba desde una visión puramente utilitaria. Si la investigación se utiliza solo para mejorar indicadores estadísticos, se desvirtúa su propósito esencial: fortalecer a la comunidad educativa y transformar las relaciones de poder y la cultura escolar hacia modelos más equitativos.

Conclusiones

El estudio de caso sobre la vinculación entre la Investigación-Acción Participativa y las Comunidades de Aprendizaje demuestra ser una solución eficaz para abordar desafíos educativos. Se ha observado que la IAP funciona como un método que favorece tanto el desarrollo profesional continuo como el cambio profundo dentro de estas comunidades.

Cuando el ciclo de la IAP se institucionaliza en las CPA, estas dejan de ser solo espacios para socializar experiencias y se transforman en centros de experimentación y resolución de problemas. Bajo este enfoque, se desarrolla un proceso de co-investigación de la práctica en el que los docentes asumen el rol de co-investigadores; participan activamente en la definición de problemas de enseñanza-aprendizaje, construyen soluciones situadas en su contexto y evalúan los resultados del proceso de forma integral.

En este sentido, integrar la IAP en las CPA ofrece una base metodológica que refuerza el empoderamiento docente. Al otorgarles autonomía en la toma de decisiones sobre sus prácticas de aprendizaje y el diseño de soluciones propias, se dignifica su labor profesional.

Sin embargo, el éxito de este modelo enfrenta retos estructurales. Es crucial reconocer que las jerarquías dentro de las CPA pueden distorsionar el proceso, priorizando los problemas planteados por la autoridad sobre las inquietudes de los docentes de base. En ocasiones, estas comunidades terminan siendo espacios de validación o simulación para legitimar decisiones tomadas previamente "desde arriba", perdiendo su esencia participativa.

Asimismo, la sostenibilidad de la IAP a largo plazo es compleja. La rotación de personal y los cambios administrativos suelen desplazar la metodología, provocando que los proyectos se estancan en la fase de diagnóstico sin llegar a una transformación real.

La integración de la IAP en las CPA fomenta una cultura de indagación y transformación educativa, aunque en estudios futuros se podrían abordar limitaciones detectadas acerca de la asincronía entre ritmos pedagógicos y exigencias administrativas, así como fortalecer la capacitación docente para garantizar un enfoque emancipador en lugar de meramente utilitario.

Por consiguiente, aunque la sinergia entre IAP y CPA representa una oportunidad para crear comunidades reflexivas y críticas, su implementación exige discutir las tensiones prácticas y cuestionar las estructuras de poder tradicionales. Adoptar una pedagogía basada en la escucha y el diálogo es fundamental. No basta con aplicar la IAP; debemos reflexionar críticamente para quién y con qué fin la utilizamos. Solo a través de una ética de la transformación podrá la IAP trascender lo metodológico para convertirse en una práctica verdaderamente liberadora.

Referencias

- Angulo-Aguilazocho, M. S. (2020). La investigación acción participativa, con visión emancipadora, crítica y transformadora: senda para una universidad intercultural en época de cambios. En E. Guerra-García. (Coord.), *Miscelánea de reflexiones sobre los métodos de investigación* (pp. 95-116). Ediciones del Lirio.
- Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación formativa: Estrategias para el aula*. Paidós.
- Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <http://doi.org/10.4067/S071807052018000300055>
- Azorín, C., Harris, A., y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: Explorando la evidencia. En A. Bolívar Botía, G. Muñoz Stuardo, J. Weinstein Cayuela y J. Domingo Segovia (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 131-148). Editorial Universidad de Granada.
- Barreto Chuquin, D. (2020). *Programa de liderazgo auténtico para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje en una institución educativa privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10628>
- Bolívar Ruano, M. R. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje: adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- Bolívar, A. (2008, 22-24 de octubre). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje [conferencia]. *XIII Congreso de UECOE (Unión de Cooperativas de Enseñanza)*. Educar: Innovar para la transformación social, Gijón, España. https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Castillo Mayorga, J. E., & Llerena Ramos, M. A. (2025). Liderazgo Distribuido y su Impacto en la Autogestionabilidad del Aprendizaje en Comunidades Escolares. *Revista Saga*, 204-216
- Delgado Coellar, A. E. (2022). Metodología de investigación-acción participativa para la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Actas de Diseño*, 39, 91-96. <https://doi.org/10.18682/add.vi39.5678>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at Work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. https://www.researchgate.net/publication/348407095_Reflexiones_sobre_las_estrategias_de_investigacion_accion_participativa
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000100013&lng=es&tlng=es

- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- González-Gómez, A. (2025). Entre la sobrecarga administrativa y la innovación: Estrés docente y barreras en comunidades de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 450-468. ciencialatina.org
- Gutiérrez Rivas, R. (2022). Investigación-acción participativa: una propuesta metodológica para la producción alternativa del conocimiento jurídico a partir del acompañamiento de procesos sociales de defensa de la tierra y el territorio. En M. Marván Laborde. (Coord.), *Metodologías de investigación jurídica y fenómenos de relevancia jurídica* (pp. 87-96). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7161/11.pdf>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos* (P. Carvajal & B. García, Trans.). Ediciones Morata.
- Herrera Alzate, J. J. (2018). *Investigación-acción-participativa: características y cambios* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/15137>
- Herrera Fernández, M. del M., Mates Llamas, C., Farzaneh Peña, D. y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>
- Ledesma, J., Pérez, M., & Sánchez, R. (2025). La sobrecarga administrativa y su efecto en la práctica docente de Educación General Básica. *Revista de Ideas y Voces*, 5(2), 115-132. <https://ciciap.org/ideasyvoces/index.php/BCIV/article/view/237>
- López-Badano, C., & Jaramillo-Ríos, A. C. (2022). Investigación-acción participativa. En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Una introducción* (pp. 235-260). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7161/11.pdf>
- Mendoza Velazco, D. J., Cajas Martínez, M. F., Navarro Cajas, M., Flores Hinostroza, E. M. y Castillo Pinos, K. M. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Montoya Rodríguez, L. M. (2020). *Caracterización de las comunidades profesionales de aprendizaje en la institución educativa Félix Naranjo de San Diego, Samaná, Caldas* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Biblioteca Hna. Josefina Núñez Gómez. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3186>
- Morales-Inga, S. y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>

- Muñoz Félix, A. P., Flores Arriola, A. L., Félix Tipián, L. E. y Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. *Aula Virtual*, 5(12), 1510-1528. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14673232>
- Oropeza Amador, M. del S. y Alanis Barcenás, A. (2022). Lo externo de la gestión educativa en el ser docente. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 100-112. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0256>
- Paredes, M. (2020). Investigación acción participativa en la República Dominicana a la luz del currículo por competencias. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 14-25. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.15>
- Pérez Paredes, M. del C. (2017). Investigación acción participativa (IAP) como elemento de fortalecimiento educativo en la escuela bolivariana “El Paramito”, Estado Mérida. *Revista Científica*, 2(4), 223-242. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.13.223-242>
- Rincón-Gallardo, S. (2023). *México: redes de tutorías*. <https://doi.org/10.18235/0005222>
- Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Jay-Venegas, W. y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/html/>
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/10a599c8-3a88-43b0-853a-fab1868a485b/content>
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa: reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México.
- Secretaría de Educación del Estado de Coahuila. (2023). Estrategias para la lectura: Puentes hacia la comprensión. <https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/01.estrategias-para-la-lectura.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *El proceso de mejora continua: Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (6 de febrero de 2025). Modalidades de lectura. Nueva Escuela Mexicana Digital.
- Serna Huesca, O., Sánchez Serrano, C. J. y Rubio Martínez, I. (2015). Los nuevos retos y demandas de la educación desarrollo de competencias. *Atenas*, 3(31), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207001>
- Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305>
- Torres Hernández, A. (2017, agosto 9). El Consejo Técnico: ¿espacio artificial de colaboración? *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/el-consejo-tecnico-espacio-artificial-de-colaboracion>

- Valenzuela Reyes, C. (2022). *Comunidades de aprendizaje profesional: una herramienta crítica para la mejora de las prácticas docentes: una aproximación a la experiencia del Colegio El Encuentro desde la investigación-acción participativa* [Tesis de maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/7021>
- Varas-Contreras, J. A., Esteves-Fajardo, Z. I. y Vélez-Sancarranco, M. A. (2023). La investigación acción participativa en la inclusión educativa universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 562-578. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2919>
- Vélez Caro, O. C. (2017). El quehacer teológico y el método de investigación acción participativa: una reflexión metodológica. *Theologica Xaveriana*, 67(183), 187-208. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-183.qtmia>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., & Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la educación*, (47), 81-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200081>
- Villalón Mar, E. (2018). Funcionalidad de los consejos técnicos escolares. *Revista Vinculando*, 16(2). <https://vinculando.org/educacion/funcionalidad-de-los-consejos-tecnicos-escolares.html>
- Zapata, F. y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña. <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>
- Zúñiga-González, C. A., Jarquín-Sáez, M. R., Martínez-Andrades, E. y Rivas-García, J. A. (2016). Investigación acción participativa: un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218–224. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660019>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

José Rosario Bojórquez Ruiz,
María Soledad Angulo Aguilazoch

**Investigación acción participativa como metodología en
comunidades profesionales de aprendizaje de primaria: Un
estudio de caso**

**Participatory action research as a methodology in primary school
professional learning communities: A case study**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0447>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**