

HOJA DE ESTILO PARA COMUNICACIONES Y PÓSTERS

Tipo de aportación: Marque con una X el tipo de aportación que presenta.

X	Comunicación
	Póster

Temática de la aportación: Marque con una X la temática de la aportación que realiza.

X	Liderazgo y gerencia de la gestión del conocimiento.
	Metodologías y estrategias para la gestión del conocimiento organizativo.
	Gestión del Talento y el capital humano en las organizaciones.
	Redes sociales corporativas para la promoción del aprendizaje social.
	Aprendizaje en acción para el desarrollo profesional.
	Gestión del aprendizaje informal en las organizaciones.

LIDERAZGO Y GESTION DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA SOSTENIBLE EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

Nombre y apellidos de autor: Federico Malpica Basurto

Institución en la que trabaja: Instituto Escalae, España.

Correo electrónico: fmalpica@escalae.org

Nombre y apellidos de autor 2: Valentí Feixas Sibila

Institución en la que trabaja: Universidad Blanquerna (Ramon Llull), España.

Correo electrónico: valentifs@blanquerna.url.edu

Resumen

El propósito de la presente investigación es explorar el planteamiento metodológico que propicia el sistema de liderazgo y gestión de la innovación pedagógica sostenible a través del desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje bajo la metodología específica del Instituto Escalae, para validar, reflexionar y mejorar dicha experiencia de desarrollo docente, con el fin de ampliar el conocimiento pedagógico y comprometernos en su práctica. La investigación busca resolver preguntas sobre el impacto que tiene la aplicación de dicho Modelo en la vida de los centros educativos, sobre lo que ha supuesto el proceso de implementación para los agentes educativos, qué y cómo se ha realizado ese proceso y si sus efectos son o no son observables y medibles.

Para ello, se fundamenta en los principios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa, intentando acercarnos a la experiencia de los agentes educativos y a la vez pretende ser un estudio de impacto, sin perder de vista el aprendizaje reflexivo, autónomo y colaborativo de quienes están directamente implicados en el proceso de innovación.

LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA SOSTENIBLE EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

Federico Malpica Basurto

Institución en la que trabaja: Instituto Escalae, España.

fmalpica@escalae.org

Valentí Feixas Sibila

Institución en la que trabaja: Universidad Blanquerna (Ramon Llull), España.

valentifs@blanquerna.url.edu

1. Introducción: Las comunidades profesionales de aprendizaje para el desarrollo de la innovación pedagógica sostenible

La creación de una metodología específica para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje es el resultado de diez años de investigación con relación a la calidad pedagógica y el aprendizaje docente en el Instituto Escalae. Desde el año 2007, miles de docentes de todos los niveles educativos en 10 países han ayudado a construir este modelo con su participación, pero también con sus valiosas aportaciones y sugerencias. En el año 2009 fue entregada una memoria a la Agencia para la Ayuda a la Universidad y la Investigación (AGAUR –por sus siglas en catalán-) del gobierno de Cataluña, España, quien patrocinó la investigación inicial, con las primeras conclusiones.

Entre dichas conclusiones, se presentaban las estrategias de mejora pedagógica que siguen las instituciones educativas para la capacitación docente, así como algunas de sus limitaciones:

Formación docente: Es necesaria si queremos lograr la actualización de los conocimientos pedagógicos de los enseñantes, pero no es un método eficaz para trasladar dichos conocimientos a las aulas por la falta de seguimiento, práctica y acompañamiento en la puesta en marcha. De hecho, todos somos conscientes que muy poco de aquello que se enseña en un curso (taller, seminario, congreso) acaba como hábitos docentes.

Proyectos de mejora: Normalmente formados por grupos o equipos que se desarrollan en el Centro, son interesantes para avanzar por el trabajo sistemático que realizan y por su capacidad para compartir las prácticas, pero tienen una dificultad en su concepción: están formados por miembros con una iniciativa personal que quieren poner en marcha, la cual no está necesariamente alineada con aquello que necesita el centro educativo para avanzar. Además, cuando dicho grupo o equipo alcanza su cometido (o sus miembros pierden la motivación o marchan del centro educativo), los resultados del proyecto se van diluyendo hasta desaparecer. Normalmente, estos proyectos no generan hábitos institucionalizados.

Sistemas de calidad: Un gran número de centros educativos, tanto públicos como privados han iniciado un camino hacia la calidad a partir de sistemas internacionalmente reconocidos como ISO, EFQM, entre otros. Dichos sistemas ayudan a organizar mejor la institución y esto tiene unos claros beneficios de eficiencia para el centro. El problema es que ninguno de estos sistemas tiene un cuerpo de indicadores específicos de nuestra profesión como educadores y por tanto, se atienen a los que pueda aportar el propio centro educativo, o a indicadores generales sobre la organización de la enseñanza, pero no sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje propiamente dichos.

La metodología de trabajo por Comunidades Profesionales de Aprendizaje diseñada específicamente por el Instituto Escalae, atiende a la esencia de la formación docente, los proyectos de mejora y los sistemas de calidad, pero desde una óptica que permite **garantizar una transferencia entre la teoría y la práctica** pedagógicas.

Cada una de las fases de las que consta esta metodología está diseñada para **garantizar la mejora continua y la innovación** en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además del desarrollo de una cultura profesional docente que lleve a una mayor fundamentación pedagógica de la práctica educativa, así como al desarrollo del trabajo colaborativo entre iguales.

Esta forma de trabajo tiene un carácter permanente, a pesar de que libremente se pueden implementar las fases que se deseen para adaptarlo al contexto y realidad de cada centro educativo, de cada institución, administración o colectivo. Ahora bien, aquellas entidades que deciden implementar este Modelo y avanzar en cada una de sus fases, obtienen como garantía lograr al menos generalizar un acuerdo metodológico colectivo (o pauta de trabajo común) en las aulas por curso escolar, con todos los beneficios que esto comporta para su comunidad educativa y su prestigio.

Este sistema de trabajo funciona, siempre y cuando los miembros de la entidad educativa estén dispuestos a realizar una apuesta clara por la mejora continua y permanente de su práctica educativa, acogiendo cada una de las fases del Modelo con el rigor que se merece.

A continuación, se describen las fases del Modelo que configuran un ciclo de mejora continua y desarrollo profesional docente, a implementar una y otra vez, de forma consistente en el tiempo.

Como veremos a continuación, todo comienza por tener clara la visión compartida del aprendizaje, es decir, una horizonte u objetivo común sobre aquellos aprendizajes que se desean conseguir en los alumnos y a los que se compromete toda la entidad educativa. A partir de aquí, se pueden realizar las 8 fases descritas, 4 de diseño y 4 de implementación, para ir desarrollando, año con año, una práctica educativa colectiva más coherente con dichas finalidades del aprendizaje

Cabe mencionar, que los equipos directivos de los centros educativos objeto de la presente investigación y que realizaron una formación específica de un año, con el patrocinio de Obra Social de Ibercaja, no sólo recibieron la formación sobre estas 8 fases y los principios del modelo de trabajo, sino que implementaron durante esta formación la fase previa de “Visión compartida del aprendizaje” y la fase 1 de “Análisis y planificación pedagógica” descrita a continuación:

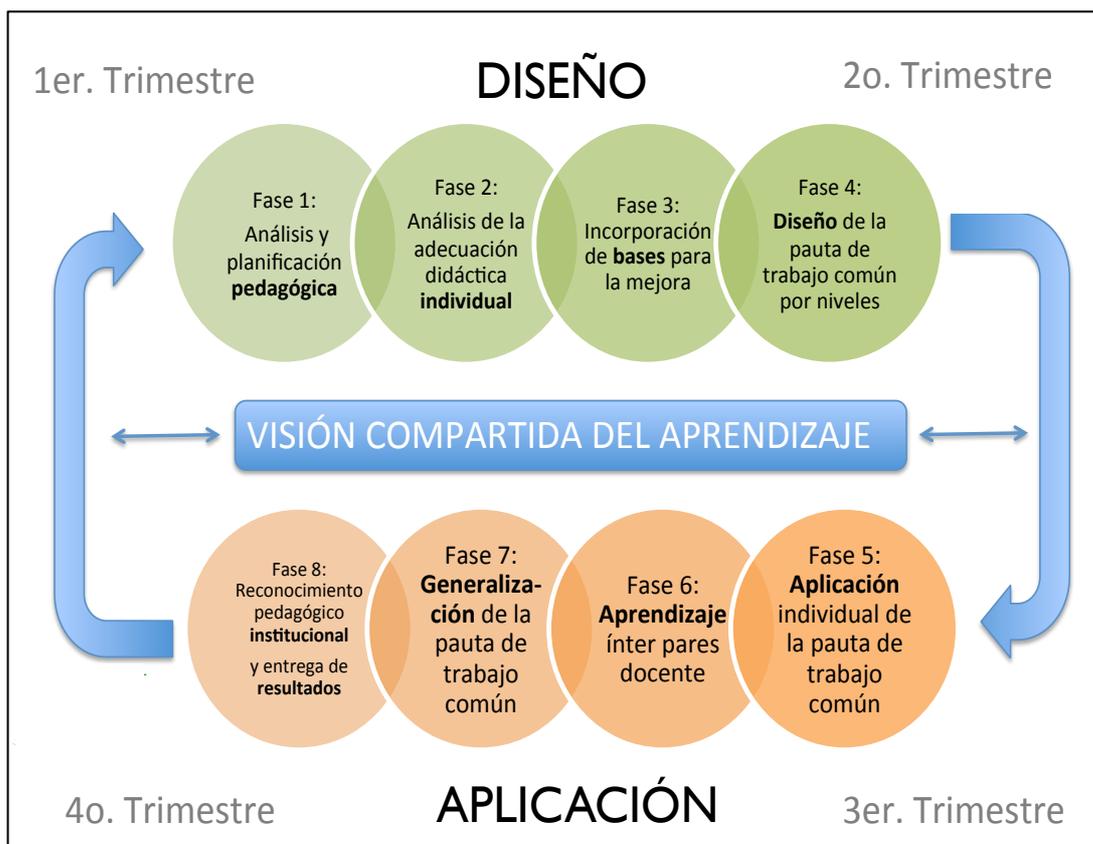


Tabla 1: Metodología para el desarrollo de la innovación pedagógica sostenible

Diseño:

Fase 1: Análisis y planificación pedagógica

Se realiza un autodiagnóstico pedagógico a cada docente en función de una visión compartida del aprendizaje (finalidades de aprendizaje o perfil de salida del alumno) definida previamente en el centro educativo. Se les entrega a los responsables el análisis de lo encontrado y se prepara un **Plan Estratégico de Innovación Pedagógica** que detalla los proyectos de mejora para que el centro optimice su práctica educativa según los resultados del aprendizaje esperados.

Fase 2: Análisis de la adecuación didáctica individual

Una vez definido el plan general, se elige al menos una **acción de mejora** que se pondrá en marcha y se pide a cada docente que estudie un material sobre los fundamentos pedagógicos de dicha acción y que en función de éste, aporte sus experiencias y el estado actual de su desempeño para cumplir con las finalidades del aprendizaje pretendidas, así como ideas para la mejora del aspecto en cuestión. Dicha aportación se reúne a partir de un documento que permita recopilar la información de forma ágil y que todos tengan oportunidad de participar en el proceso.

Fase 3: Incorporación de bases para la mejora pedagógica

Se asigna a un grupo ya existente de docentes de la institución el encargo de diseñar una **pauta de trabajo común** a partir de la lluvia de ideas de sus propios colegas, en función de su desempeño actual, así como del material técnico y ejemplos de pautas del Instituto Escalae.

Fase 4: Diseño de la pauta de trabajo común

En esta fase, se acompaña al grupo de docentes para ayudarles a diseñar la pauta (tanto apoyo como sea necesario), desarrollando al menos cuatro **niveles de desempeño o aplicación** de dicha pauta formativa (mediante una rúbrica o descripción de la competencia docente con relación a la pauta). Finalmente, dicha pauta de trabajo común debe ser aprobada por todos los docentes para comenzar su aplicación, en función de su contribución para generar consistencia en la enseñanza de cara al cumplimiento de la visión compartida del aprendizaje.

Aplicación:

Fase 5: Aplicación individual de la pauta común por niveles

Cada docente define en qué nivel quiere comenzar a aplicar la pauta de trabajo común aprobada, contando para ello con material para avanzar en su nivel de desempeño o aplicación de la pauta concreta, así como formatos para el **registro de su aplicación**. En adelante, cada reunión de docentes que haya en la institución se dedica unos minutos iniciales para **hablar y socializar la aplicación de la pauta**, los aciertos y dificultades. En caso necesario, también se pueden realizar sesiones de tutoría individual.

Fase 6: Aprendizaje docente entre iguales

En este punto, todos los docentes estarán aplicando la misma pauta, compartiendo sus dificultades y **aprendiendo unos de otros**, pero cada docente puede seguir un **itinerario individualizado de avance**, en el cual se le apoya para que vaya pasando por los diferentes niveles hasta que consiga ser competente en el nivel máximo definido por la pauta de trabajo común.

Fase 7: Generalización de la pauta común

Se apoya a los responsables del centro educativo para que la pauta pase a formar parte del reglamento del docente, del perfil de competencias del docente, de la evaluación docente y si es posible, de los criterios para la remuneración y **reconocimiento en el desempeño**.

Fase 8: Entrega de resultados y reconocimiento institucional

Si los responsables del centro educativo reúnen suficiente evidencia del diseño y aplicación de la pauta, para desarrollar un reconocimiento público del trabajo realizado. Se presenta periódicamente a la comunidad educativa como una forma de comunicar su proceso de mejora continua en el aula y recibir un reconocimiento por parte de todos los implicados en el proceso formativo. Así mismo, opcionalmente dicho centro se puede hacer acreedor a una **certificación**, según el nivel de desarrollo de su Plan Estratégico de Innovación Pedagógica para cumplir con la visión compartida del aprendizaje, que se deberá actualizar periódicamente en función de la generalización de pautas de trabajo común en el centro educativo.

2. Objetivos y Metodología de la investigación

2.1 Objetivos

El objetivo central de la investigación es analizar la implementación del modelo de innovación pedagógica sostenible a través de comunidades profesionales de aprendizaje y promover la evaluación y mejora de la metodología de trabajo y de ejecución en los centros educativos, a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las dimensiones pedagógicas del modelo de intervención para el desarrollo de la innovación pedagógica sostenible.
2. Evaluar la práctica reflexiva como un instrumento para el desarrollo docente.
3. Identificar las acciones de los/as docentes encaminadas a la sistematización de la innovación en el marco de la implementación del modelo para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.
4. Conocer el sentido que le atribuyen los agentes educativos a la integración del Modelo en su práctica educativa.
5. Identificar los obstáculos de la implementación del Modelo de innovación pedagógica sostenible.

2.2 Enfoque metodológico

La investigación se ha abordado desde el enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica y fenomenológica mediante el estudio de casos, fruto de la propia intervención en dichos centros, después de un año de trabajo.

Se han utilizado varias técnicas de recopilación de datos, por un lado, un cuestionario dirigido a los miembros de los equipos directivos de los centros que han asistido a la formación, entrevistas individuales y/o grupales a los profesores/as que han participado en la implementación del modelo de calidad para que relaten su experiencia y, por otro lado, entrevistas grupales a cada uno de los siete equipos que han aceptado participar en la investigación.

La información recopilada ha permitido identificar unidades de significado y configurar categorías de análisis y núcleos temáticos. Finalmente, se ha desarrollado una interpretación de la información para responder a las preguntas de investigación.

2.3. Proceso seguido

1. Recopilación de la información de las valoraciones de las diferentes jornadas.
2. Realización de entrevistas a: docentes, equipo directivo y equipo de diseño de pautas en los centros educativos.
3. Elaboración del informe de resultados de la investigación en forma de artículo y/o comunicación.
4. Difusión de los resultados en publicaciones y congresos.

3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados cualitativos y cuantitativos frutos de la recopilación de datos en los centros educativos. Para la presentación de resultados cuantitativos, se ha optado por generar las gráficas con el promedio de las respuestas por parte de los miembros cada centro educativo, de tal manera que la muestra es de $n=7$, que representa a 58 miembros de equipos directivos y claustros de los 7 colegios participantes.

3.1 Participantes

Siete de los nueve centros educativos participantes en el Programa, en la zona de Zaragoza, aceptaron participar en la investigación y respondieron al cuestionario una vez finalizado el período de formación inicial en el Modelo. Estos centros son los siguientes:

1. Colegio Nuestra Señora del Carmen
2. Colegio Sagrado Corazón de Jesús
3. Colegio Sagrado Corazón Moncayo
4. Colegio El Pilar Maristas
5. Colegio Condes de Aragón
6. Colegio Británico
7. Colegio Compañía de María

El perfil de los participantes de los centros educativos que respondieron el cuestionario es el siguiente:

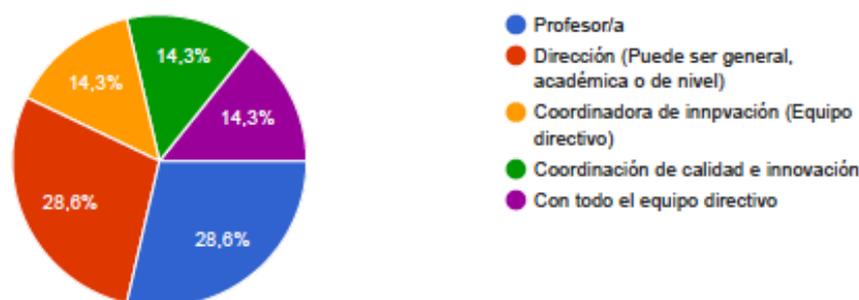


Tabla 2: Distribución de perfiles de los agentes educativos consultados

3.2 Entrevistas en los centros educativos

Durante la segunda semana de junio de 2017 se realizaron visitas a los centros educativos participantes para profundizar en los aspectos a valorar. En ellas se mantuvieron entrevistas con los equipos directivos, con grupos de docentes y con docentes individuales. A continuación, mostramos los resultados más significativos.

3.2.1 Aspectos cualitativos a destacar por parte de los equipos directivos

- a) **Antes del proceso** y de realizar la formación sobre el modelo Escalae, sienten que existía:
- La **innovación como necesidad**: “Hay que hacerla queramos o no”. “Vivimos una presión externa que nos obliga”.
 - Una cierta **resistencia a la innovación**: “La innovación quedaba lejos de la práctica habitual del centro”. “Si lo que hacíamos funcionaba, ¿para qué cambiar?”. “Teníamos miedo al cambio ante la incertidumbre”.
 - La **innovación como activismo**: “La innovación consistía en implementar nuevas herramientas”. “Planteábamos la hiperactividad como solución”. “Implementación de nuevas metodologías soportadas por TICS”. “Huir de los exámenes”. “Superar el libro”.
 - Una **innovación sin norte**: “Había necesidad de cambio, pero no sabíamos por dónde empezar”. “Buscábamos cosas nuevas, pero sin saber a dónde íbamos”. “Seguíamos la moda: si veíamos algo interesante, lo aplicábamos. Pero con el tiempo se acababa abandonando”.
 - Una **innovación alejada de la realidad**: “No se conectan las innovaciones con la práctica habitual que realizamos”. “El papel lo aguanta todo, pero no nos lo creemos”.
- b) **Durante el proceso** de formación y aplicación del modelo Escalae, se fueron desarrollando las siguientes percepciones:
- La **innovación como reto**: “Hemos visto la innovación como un reto asumible”. “Hemos podido afrontar el reto con serenidad”.
 - La **reflexión compartida necesaria**: “Hemos reflexionado sobre su fundamentación”. “Se ha propiciado el diálogo reflexivo”. “Hemos encontrado el sentido”. “Se ha creado un lenguaje común”.
 - El **trabajo sistemático y en equipo**: “Hemos dedicado tiempo”. “Hemos trabajado con planes e indicadores”. “Hemos trabajado en equipo”. “Hemos sistematizado con rigor”.
- c) **Después del proceso** de formación inicial en el modelo Escalae, aseguran que se van con las siguientes creencias:
- La **innovación con sentido**: “Ya no somos veletas”. “Tenemos una finalidad y un sentido: un norte”. “Tenemos una visión global y estratégica”. “Innovar para mejorar”.
 - La **innovación como proceso**: “Nos centramos en el camino”. “Hacer que las acciones anecdóticas se conviertan en institucionalizadas”.

- La **innovación compartida**: “Podemos crear comunidades profesionales de aprendizaje”. “Planteamos metas alcanzables por todos los docentes”. “Tenemos ánimo y confianza.”
- La **innovación fundamentada**: “Queremos trabajar con evidencias”. “Trabajar con planes e indicadores”. “Estructurar la innovación”.

3.2.2 Aspectos cuantitativos destacables, por parte de los equipos directivos:

El **90%** de los participantes considera que **el trabajo realizado favorecerá la cultura de colaboración docente** en su centro educativo: “Generar espacios de conexión y crear comunidad”. “Conciencia de alineación”. “Abrir puertas”.

El **83%** de los participantes considera que **se ha incrementado la conciencia pedagógica del profesorado**: “Va calando poco a poco”. “Se ha planteado en conjunto y ha apaciguado el claustro.” “Ha calmado a los impetuosos”.

En el **75%** de los casos **se ha hecho consciente el perfil competencial del alumnado para trabajarlos en las aulas**: “Costó mucho y le hemos dado muchas vueltas. Ha sido necesario”. “Lo hemos incorporado al plan estratégico”. “Hay que ir incidiendo en él”. “Se ha de interiorizar por el claustro”. “Ahora lo tenemos bonito”.

El **52%** de los centros consideran que cuentan con **apoyo institucional para llevar a cabo procesos de innovación**. Mientras que para algunos “tenemos todo el apoyo institucional”, otros manifiestan que “los centros debemos tener más autonomía” y otros “No hay apoyos. Nuestro *knowhow* [saber-hacer] es el profesorado.”

El **100%** considera de gran **utilidad los protocolos y formatos de trabajo** utilizados durante el proceso, aunque son **complejos de entender y aplicar**: “Son documentos interesantes, son elevados para trasladarlos directamente a los docentes”. “Son materiales muy densos que requieren preparación previa y reflexión posterior”. “Material útil per cimentación, pero con un lenguaje demasiado farragoso”. “Han facilitado la sistematización y la corresponsabilidad”. “Sobre todo la Pauta de Trabajo Común. Parece difícil inicialmente, pero es al final fácil”. De estos, un **32%** considera **imprescindible el apoyo de facilitadores** para hacerlo: “Conjunto de protocolos coherente, pero con el apoyo del facilitador”.

3.2.3 Aspectos cualitativos destacables por parte de los docentes:

Sobre la innovación:

La **innovación como proceso de mejora**: “Cambiar para mejorar”. “Actualizar viendo lo que funciona”. “Tenemos una finalidad y un sentido: un norte”. “Tenemos una visión global y estratégica”. “Innovar para mejorar”.

La necesidad de **salir de la zona de confort, de singularización y de adaptación**: “Buscar algo nuevo que aporte mejora, diferenciación y adaptación a los nuevos requerimientos sociales” “Dar un nuevo enfoque a las inquietudes y necesidades de los alumnos”.

“Los cambios deben ser con una **base sólida**”. “No puede ser que cada quien vaya a su aire, **la innovación requiere que vayamos juntos**”.

Sobre el docente innovador:

“Preocupado por la mejora”. “Una persona con inquietudes para avanzar, para formarse, para hablar con otros, para escuchar y visitar otros centros”. “Con ganas de aprender”. “Atento a la realidad social”. “Está al día”.

“Sabe mantener lo bueno”. “Acepta la novedad”. “Debe buscar el equilibrio entre probar cosas nuevas y mantener lo que ya se hace de forma efectiva”. “Flexible”.

“Vive la profesión”. “Motivado y motivador”. “Creativo”. “Inquieto”. “Va a contracorriente”.

“Trabaja en equipo con alumnos y compañeros”. “Procura sacar el máximo de sí mismo y de todos en clase”.

Sobre la innovación en el centro educativo:

Lo que **ayuda a la innovación**: “Confianza y libertad”. “Disponibilidad del equipo docente y directivo”. “Oportunidades de formación”. “Comunicación”. “Trabajo cooperativo”.

Lo que **dificulta la innovación**: “Poco tiempo”. “Demasiado trabajo”. “Cambios excesivos”. “Poca flexibilidad”. “Pocos recursos materiales”. “Excesiva burocracia”.

Lo que **sugieren para la innovación**: “Dosificar las acciones”. “Tiempo para asimilar los cambios”. “Más y mejor formación conectada con la práctica en el aula”. “Ponderar las cosas. Ver lo que realmente es importante”. “Buscar momentos para reflexionar sobre la práctica y compartir”. “Desarrollar proyectos que involucren a toda la comunidad educativa”.

3.2.4 Aspectos cuantitativos destacables por parte de los docentes:

El **100%** de los entrevistados **conoce las finalidades educativas** de su institución y ha tenido la posibilidad de trabajar el perfil de salida del alumno de su centro.

El **100%** de los entrevistados **considera que la innovación involucra a toda la comunidad educativa**: “Toda la comunidad educativa liderada por el equipo docente”. “Hay que vencer las dificultades de las familias para entender los cambios”. “Hay que contar con los alumnos”.

El **100%** de los entrevistados **considera que la innovación es un trabajo de equipo** (“Somos un engranaje que necesita compartir”), les gustaría **compartir sus prácticas educativas con el resto del equipo docente** y están dispuestos a **trabajar de manera colegiada**”.

El **75%** de los entrevistados **considera** que su centro educativo es una institución innovadora y un **80%** considera que cuentan con **apoyo institucional para llevar a cabo procesos de innovación**.

El **50%** de los entrevistados considera que **podría llevar a cabo procesos de innovación en su institución utilizando pautas de trabajo común** diseñadas para todo el centro: “Sí, claro que sí. Lo que pasa es que hay personas muy rígidas que llevan muchos años trabajando de la misma manera”. “Hay que intentarlo, pero los docentes de las diferentes etapas tienen realidades muy distintas.” “Es más fácil hacerlo de arriba abajo”.

4. Conclusiones

4.1. Conclusiones específicas en referencia a los objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo central de la investigación ha sido el de analizar la implementación del modelo de innovación pedagógica sostenible desde la perspectiva del desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje con una metodología específica diseñada e implementada por el Instituto Escalae, así como promover la evaluación y mejora de la metodología de trabajo y de ejecución en los centros educativos. Una vez analizados los datos encontrados tras el trabajo de campo, se puede concluir lo siguiente, en cuanto a cada uno de los siguientes objetivos específicos de la investigación:

1. Sobre el análisis de las dimensiones pedagógicas del modelo Escalae de innovación pedagógica sostenible.

La implementación del modelo en los centros educativos ha permitido al personal docente, así como a los equipos directivos, ganar “conciencia pedagógica” sobre sus finalidades de aprendizaje y sobre aspectos concretos de la práctica educativa que pueden mejorar e innovar en el tiempo. El hecho de haber tenido dificultades con el cuestionario de autodiagnóstico de la práctica educativa, por su lenguaje técnico-pedagógico, es en sí mismo, un síntoma de la falta de formación sobre aspectos fundamentales de la profesión docente y sobre la necesidad en los centros de mejorar los conocimientos pedagógicos y didácticos generales.

2. En cuanto a la práctica reflexiva como un instrumento para el desarrollo docente.

En este primer año de aplicación, aún no se ha llegado a la aplicación de pautas de trabajo común como acuerdos metodológicos del claustro, pero ya se puede obtener como conclusión la importancia de reflexionar de forma fundamentada sobre la práctica docente, y el sentido que cobra este ejercicio cuando existe en acuerdo común, un objetivo colectivo sobre aquello que se quiere conseguir en el aprendizaje del alumnado. El perfil de salida del alumno elaborado de forma compartida en cada centro ofrece un elemento indispensable para articular las estrategias de práctica reflexiva.

3. Respecto a las acciones de los/as docentes encaminadas a la sistematización de la innovación en el marco de la implementación del modelo Escalae.

La percepción del profesorado sobre la sistematización de la innovación es muy positiva, sobre todo porque otorga seguridad para avanzar en las innovaciones, un marco para compartir la práctica y un modelo que permite desarrollar una docencia más compartida, donde cada uno aporta a un objetivo común. El hecho de que el 100% de los docentes entrevistados conocieran el perfil de salida del alumno es algo muy destacable comparándolo con el promedio de los centros educativos, en los cuales este objetivo común no es conocido ni compartido por el claustro.

También es destacable el hecho de que un 50% del profesorado entrevistado haya afirmado

que en su centro sería factible el desarrollo de acuerdos metodológicos de claustro formalizados en pautas de trabajo común, ya que normalmente, los docentes no consideran factible que sea factible poner a todo un claustro de acuerdo en algo.

4. Acerca del sentido que le atribuyen los agentes educativos a la integración del modelo Escalae en su práctica educativa.

Por un lado, es destacable que los docentes consideren la innovación como algo que debe involucrar a toda la comunidad educativa, lo que coincide con la percepción de los equipos directivos. También se hace patente la importancia que los cambios tengan una base sólida, una buena fundamentación, así como un buen plan para desarrollarlos.

Los agentes consideran en general que el trabajo realizado favorece una cultura de trabajo colaborativo, de fundamentación pedagógica y de mejora continua en las aulas.

Se ha visto una evolución notable entre las percepciones sobre la innovación que los agentes atribuían antes de la formación (resistencia al cambio, la innovación como necesidad, activismo y sin norte) de las percepciones al terminar la formación (la innovación con sentido, como un proceso y compartida).

5. En cuanto a los obstáculos de la implementación del modelo Escalae de innovación pedagógica sostenible.

Como obstáculos se han observado aquellos que tienen que ver con la escasez de recursos (falta de tiempo, demasiado trabajo, recursos materiales), con la estructura organizativa (excesiva burocracia, poca flexibilidad), con las competencias docentes (falta de comprensión de términos pedagógicos) y con elementos del entorno (falta de autonomía y de apoyos).

Sin embargo, también se plantean algunos retos para superar estos obstáculos (mantener lo bueno, buscar el equilibrio entre lo nuevo y lo que se hace ya de forma efectiva, dosificar las acciones, formación conectada con la práctica en el aula, saber ponderar y enfocarse en lo importante, momentos de reflexión sobre la práctica y de compartir entre colegas, involucrar a toda la comunidad educativa, etc.).

4.2. Conclusiones generales

Como hemos podido observar en esta investigación, la innovación pedagógica en las aulas depende en gran medida de la capacidad que tenga una institución educativa de gestionar el pensamiento del profesorado con el fin de construir una metodología común (que permita mejorar continuamente las prácticas educativas, compartir el conocimiento y desarrollar una cultura docente colaborativa).

Para funcionar como equipo, el profesorado, en conjunto con el equipo directivo, debe acordar primero las reglas del juego de lo que se realizará en las aulas y cómo se llevará a cabo, mediante el diseño de procedimientos y actividades a desarrollar en cuanto a la programación, impartición, evaluación del alumnado y coordinación entre ellos. Este diseño debe ser colectivo, donde los docentes tengan la oportunidad de consensuar y plasmar en papel lo que deben trabajar en las aulas y luego darse un tiempo para implementarlo, llegando a dominar esas nuevas prácticas educativas, integrándolas cada uno en su mochila docente. La forma natural de realizar este proceso es en **comunidades profesionales de aprendizaje** entre iguales, con

el fin de institucionalizar una práctica educativa determinada, que no es exactamente la que ejerce cada profesor ayudado de su mochila docente, sino aquella que responde fielmente a las finalidades de aprendizaje pretendidas por el centro.

En estas comunidades es donde resulta propicio el aprendizaje entre iguales. Un espacio para ir abriendo las mochilas docentes, poco a poco, y compartir aquellas prácticas que se juzgen como adecuadas para aquellos aprendizajes que pretender conseguir la institución en su alumnado, en función de los principios sobre cómo aprendemos las personas. Un espacio para ir incorporando aquellas prácticas y estrategias que aún no tenemos en nuestra mochila, incluso con el apoyo de nuestros colegas.

Si los centros cuentan con una metodología compartida que han consensuado, es más fácil desarrollar innovaciones pedagógicas para poner en común las nuevas estrategias didácticas e incluso apoyarse unos a otros para conseguir dominar aquellas metodologías que aún no sean de uso común.

Si los responsables de los centros adquieren el liderazgo pedagógico suficiente para que los docentes abracen esa práctica educativa común que va más allá de su práctica individual, estarán sentando las bases de una calidad educativa transformadora, que otorgue mayor sentido a las entidades educativas y formativas y dibuje un camino hacia la excelencia en la educación.

Por tanto, el reto de la innovación pedagógica es lograr que los docentes dejen de hablar en términos de “mi clase” y “mis alumnos” y lleguen a expresarse de manera consciente e intencionada, de “nuestra clase” y “nuestros alumnos” para desarrollar nuevas prácticas educativas colectivas alineadas con lo que quieren conseguir que sus alumnos aprendan.

El liderazgo pedagógico está basado en la fundamentación de la práctica profesional, en la capacidad para pensar en aquello que hacemos, para reflexionar y para mejorar lo que se hace en las aulas. Después del análisis de los diferentes aspectos relacionados con los elementos que utilizan los docentes para desarrollar su práctica educativa en esta investigación, así como de las necesidades y expectativas de la educación y formación actuales, podemos afirmar como conclusión que la única forma de garantizar la calidad de la innovación educativa es ejercer un liderazgo pedagógico suficiente para que todos los docentes funcionen como un equipo bien coordinado, donde las acciones que realiza cada docente en el aula tengan un porqué más amplio que su propia práctica educativa, ya que dichas acciones han de contribuir a lograr que cada uno de los estudiantes alcance las finalidades de aprendizaje que se ha propuesto la institución o comunidad educativa.

En este siglo XXI, todo parece indicar que nuestro prestigio social como profesionales de la educación y la formación se irá cuestionando cada vez más. Por eso es más importante que nunca el hecho de tomar decisiones fundamentadas y colectivas. Es verdad que la sociedad no puede hacernos a un lado y menos una sociedad del conocimiento y del aprendizaje; al contrario, somos y seguiremos siendo protagonistas. Sin embargo, el rol que tengamos y la importancia de nuestra participación en el presente y futuro de nuestras sociedades dependerá de nuestra respuesta profesional, y de las garantías que podamos aportar en el ejercicio, mejora continua y calidad de nuestra práctica educativa.

REFERENCIAS.

- Argyris, C. (1990): *Action Science*. Jossey-Bass Publishers. Oxford
- Argyris, C. (1993): *Knowledge For Action*. Jossey-Bass Publishers. Oxford
- Bolivar, A. (2000): *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden. Promesas Y Realidades*. Editorial Muralla. Madrid.
- Campbell, J. (1980): *El Héroe De Las Mil Caras. Psicoanálisis Del Mito*. Fondo De Cultura Económica. México.
- Fernández Ríos, M. (1985): El Conflicto en La Organización. En Morales, J.F. Et Al. *Psicología Social Aplicada*. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- Gairín, J. (2000): Cambio De Cultura y Organizaciones Que Aprenden. *Revista Educar*, Número 27.
- Gonzalez, Ma. T. (1991): Nuevas Perspectivas En El Análisis De Las Organizaciones Educativas. *Actas I Congreso Interuniversitario De Organización Escolar*. Barcelona.
- Gonzalez, M.T.; Escudero, J.M. (1993): *Innovación Educativa: Teorías Y Procesos De Desarrollo*. Editorial Humanitas. Barcelona.
- Handy, C.B. (1985): *Understanding Organizations*. Penguin Books. Middlesex.
- Hamel, G. (2000): *Liderando La Revolución*. Editorial Norma. México. Pág. 14
- Hargreaves, A. (1988): *Profesorado, Cultura y Postmodernismo (Cambian Los Tiempos Y Cambia El Profesorado)*. Madrid: Ed. Mora
- Kofman, F. (2001): *Metamanagement: La Nueva Con-Ciencia De Los Negocios. Cómo Hacer De Su Vida Profesional Una Obra De Arte*. Granica. Barcelona.
- Lewin, K. (1946): *Action-Research as Minority Problems*. Journal Of Social Issues, 2, 34-46.
- Likert, R. Y Gibson, J.L. (1986): *Nuevas Formas Para Solucionar Conflictos*. Trillas. México.
- López Hernández, A. (2007): *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. Graó. Barcelona.
- Lorenzo Delgado, M. Y Saenz Barrio, O. (1995): *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Malpica Basurto, F. (2013). *Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó, Barceona.
- Sabirón Sierra, F. (1999): *Organizaciones Escolares*. Mira, Zaragoza.
- Senge, P. (2000): *Las Escuelas Que Aprenden*. Barcelona, Granica.
- Touzard, H. (1980): *La Mediación y La Solución De Conflictos*. Herder. Barcelona.
- Wagner, T. Y Kegan, R. (2006): *Change Leadership. A Practical Guide To Transforming Our Schools*. Jossey-Bass.