

Investigación del proceso de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje



Instituto
Escalae[®]
Calidad de la Enseñanza - Aprendizaje

RESUMEN EJECUTIVO

El **aprendizaje** que debe producirse es cada vez más retador y escapa a lo que puede realizar un solo docente con su alumnado. La profesión docente, por tanto, ya no puede entenderse sin un trabajo colegiado, que permita a los profesionales no solo ser buenos aplicadores de recetas individuales sino, sobre todo, sentirse seguros para desarrollar estrategias metodológicas comunes, probar nuevas prácticas colectivas y ser **reconocidos** por ellas. Esta concepción supone la transformación de la cultura profesional docente imperante, para llegar a acuerdos constantes sobre lo que debe aprenderse en cada entidad educativa, y, en consecuencia, cuándo y cómo debe enseñarse y evaluarse lo aprendido, sobre los comportamientos de las personas (creencias y cultura interna), el liderazgo pedagógico y la gestión escolar, así como el tipo de experiencias institucionales para estimular el aprendizaje deseado.

Considerando a la **entidad educativa** como un sistema complejo, diseñamos una metodología para intervenir en todas estas dimensiones de manera conjunta basada en el desarrollo de comunidades profesionales

de aprendizaje, con el propósito de llevarla eventualmente a su punto de inflexión, mediante un enfoque altamente participativo de reflexión sobre la práctica y colaboración entre iguales para generar estructuras de trabajo autónomas que sustenten la transformación a largo plazo. La investigación analiza la experiencia vivida por sus protagonistas para descubrir sus aprendizajes con el uso de esta metodología, la madurez organizativa conseguida hacia la transformación educativa positiva, así como las perspectivas de mejora futuras, con el fin de validar su utilización en los ámbitos educativo y formativo.

Por tanto, teniendo en cuenta como objeto de estudio el **modelo de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) del Instituto Escalae**, nos propusimos indagar mediante un trabajo de campo con una muestra de prácticamente 2.000 encuestados de 5 países y 9 instituciones educativas, en la cual se trianguló información mediante encuestas en línea y entrevistas en profundidad, sobre **10 objetivos específicos** que han podido ser respondidos en las conclusiones de la investigación:

1

Medir el impacto en la innovación y la mejora del desempeño profesional de los protagonistas.

Describir lo que supuso el inicio del trabajo y aplicación del modelo, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas.

2

3

Descubrir la influencia del acompañamiento del Instituto Escalae, como agente externo, en la creación y el desarrollo de las CPA.

Analizar y validar cómo se organizan los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de mejora e innovación de las entidades educativas.

4

5

Descubrir de qué manera se ha cambiado la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares en la entidad educativa desde que se lleva a cabo el acompañamiento e implementación del modelo.

Concluir cómo han afectado las propuestas de trabajo en la CPA en los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad educativa.

6

7

Indagar cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, el cómo, el cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada, así como el impacto que se logra en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Medir el nivel de madurez en el desarrollo de la CPA, así como el impacto que ha tenido en la comunidad educativa para la dinámica de cambio, innovación y transformación educativa, tanto en los procesos como en las personas.

8

9

Entender las expectativas presentes y futuras que se generan con la aplicación del modelo de CPA y cuáles son las perspectivas de consolidación que tienen en mente los miembros de las entidades educativas.

Descubrir mejoras y cambios en la propuesta de acompañamiento para la implementación del modelo, con el fin de incrementar su eficacia y eficiencia.

10

Podemos concluir que **los 10 aspectos con mayor grado de avance y, por tanto, donde la metodología de transformación educativa positiva basada en comunidades profesionales de aprendizaje ha logrado una mayor incidencia, son los siguientes:**

Con relación a la práctica docente:

1

Las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza.

2

Los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

3

Los docentes mantienen entre sí diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se toma en consideración los distintos puntos de vista.

4

Las buenas relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje.

5

El desarrollo profesional docente se centra en los procesos de aprendizaje.

6

Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles.

Con respecto a la cultura institucional:

7

Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales.

8

Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.

9

Existen buenas relaciones profesionales entre los docentes que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa.

10

Los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa.

Así como hemos encontrado algunos aspectos con un grado de desarrollo extraordinario que se pueden correlacionar con el impacto que supuso el trabajo a partir de la metodología planteada, también encontramos algunos aspectos **con un grado de resistencia extraordinaria para avanzar**, por lo que apenas se ha avanzado hasta el momento. Entre éstos, los 10 que podemos concluir como más destacados son los siguientes:

Con relación a la práctica docente, se debería cuidar más que:

1

Los docentes dispongan de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.

4

El horario escolar haga posible y promueva el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.

2

Los docentes compartan regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa.

5

Los docentes analicen conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje.

3

Los docentes revisen colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.

6

Los docentes proporcionen retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas de forma sistemática.

7

Los docentes participen activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.

Con respecto a la cultura institucional, se debería cuidar más que:

8

Existan suficientes facilidades y los recursos adecuados para el desarrollo profesional docente.

9

Los directivos actúen democráticamente compartiendo el poder y autoridad con los docentes.

10

Los directivos distribuyan responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas a la mejora de los aprendizajes.



Los aprendizajes recabados en este informe son tan solo una muestra de la realidad que están viviendo los distintos actores de la educación desde su perspectiva y con base en un contexto particular, reconociendo que hay realidades diversas y prioridades distintas en los países de habla hispana, que incluso se reflejan entre las instituciones analizadas de la misma muestra que hemos recogido.



Por último, la pandemia vivida estos años ha sido un problema para las entidades educativas, pero también es **una gran oportunidad** para detenerse a pensar y repensar sobre los procesos pedagógicos y organizativos que nos permitan seguir dando respuesta a las necesidades de aprendizaje de nuestro alumnado, en el presente y también en el futuro que se nos presenta. Es una oportunidad también, para que los directivos y líderes educativos instauren una cultura de aprendizaje continuo que permee en todos los actores, estableciendo espacios para la reflexión fundamentada de la práctica, el aprendizaje entre colegas y procesos de innovación que permitan su apropiación por parte de los mismos protagonistas.

Los 10 objetivos presentados en este estudio, no son limitativos ni excluyentes, sino una síntesis de algunas señales relevantes que, con base en las encuestas y entrevistas realizadas, pueden dar pistas a las instituciones educativas sobre los aspectos más relevantes para diseñar una estrategia de transformación educativa positiva coherente, pertinente y consistente, considerando la experiencia que han vivido los diferentes actores y visibilizar que la respuesta educativa a la situación actual, se debe fundamentar en las finalidades del aprendizaje que se pretendan conseguir.



Finalmente, en cuanto a la **validación de la metodología**, se ha obtenido un grado alto de satisfacción general con el proceso seguido para la transformación en comunidad profesional de aprendizaje (87% para los docentes y un 92% para los directivos). Entre las diversas razones ofrecidas por los encuestados para justificarla, podemos destacar como muy importantes las herramientas y plataformas tecnológicas proporcionadas, los acuerdos cumplidos, la transferencia a la práctica, así como aspectos sobre los pasos facilitados para su desarrollo. En otras palabras, **ha sido primordial la aplicación de una metodología de trabajo que funcione y apoye a los directivos y docentes en dicha labor, destacando el uso de tecnología, el cumplimiento de lo pactado, así como la aplicabilidad a la práctica real.** Por eso, ha quedado confirmado el valor diferencial de contar con una metodología como la desarrollada por el Instituto Escalae para la transformación educativa positiva.



Esperamos que este documento sea de utilidad a la comunidad educativa para el diseño de estrategias de transformación educativa que sean pertinentes, fundamentadas y sostenibles dentro de las instituciones, y así contribuir a la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

EL INSTITUTO ESCALAE

El Instituto Escalae para la Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje es una entidad privada internacional que investiga y desarrolla soluciones basadas en la evidencia de las ciencias del aprendizaje, así como en principios psicopedagógicos con mayor consenso internacional, los cuales se adaptan a los propósitos de aprendizaje de cada institución educativa. Sus líneas de investigación son tres: 1) innovación pedagógica sostenible, 2) desarrollo profesional docente a través de comunidades profesionales de aprendizaje y, 3) liderazgo pedagógico en la gestión del cambio complejo.

La misión del Instituto es, básicamente, acompañar a cada entidad educativa para que adapte la didáctica y la organización que mejor pueda garantizar los resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Para ello, facilita a docentes y responsables: a) Identificar las prácticas educativas más adecuadas, b) Mejorar continuamente sus procesos pedagógicos y organizativos, y c) Acreditar la calidad e innovación de su servicio educativo, todo ello mediante un modelo propio para la transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje.

Somos una entidad enfocada en la gestión de la transformación en entornos educativos, que acompaña a sus profesionales a crear conciencia y desarrollar sistemas para conseguir la organización que quieren.

Cuidamos especialmente el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje para conseguir la excelencia y sostenibilidad en procesos pedagógicos y organizativos avalados científicamente; el desarrollo de las personas que forman parte, así como la consecución de resultados significativos y con impacto social.

El Instituto Escalae quiere ser una organización global, autónoma y horizontal que trabaja en red con sus colaboradores para intercambiar conocimiento y amor por crear entornos educativos resilientes y en continua adaptación (desde la educación inicial hasta la educación superior) que permitan a las personas y sistemas desarrollarse.

Estas son las premisas que han acompañado al Instituto Escalae desde su nacimiento y que continúan formando parte de su misión y visión de acompañamiento a las entidades educativas para su transformación educativa positiva.

Iniciando como un proyecto en el 2005 y después de siete años de investigación y desarrollo con un equipo de pedagogos y diseñadores de IRIF (Instituto de Recursos e Investigación para la Formación) con sede en Barcelona, España, y con fondos de AGAUR (la Agencia de Ayuda a la Universidad y la Investigación de Cataluña) en el que participaron más de 300 instituciones educativas de seis países, y 5.000 docentes, se desarrolló el **Marco de 16 Ámbitos Para la Práctica Educativa Efectiva**, además de un conjunto de herramientas, protocolos y estrategias para el diagnóstico y acompañamiento de las instituciones educativas¹. Hasta diciembre de 2021, ya han participado más de

1/ Malpica, F. (2013) Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza – aprendizaje. Editorial Graó.



EL INSTITUTO ESCALAE

22.000 docentes y 1.300 entidades educativas públicas, concertadas y privadas de once países.

Entre las herramientas, protocolos y metodologías desarrolladas se encuentra un **autodiagnóstico pedagógico** que se puede aplicar a los docentes, un **diagnóstico estratégico** para equipos directivos y un **diagnóstico de bienestar** de las personas en una organización educativa. También un sistema que permite desarrollar una planificación estratégica de la transformación educativa a partir de los datos recabados en los diagnósticos, así como desarrollar las actividades del plan mediante protocolos, ejercicios y dinámicas internas de trabajo que desarrollan profesionalmente a los docentes, y que van consolidando una comunidad profesional de aprendizaje, como son: el desarrollo de acuerdos metodológicos de todo el profesorado que llamamos pautas de trabajo común (PTC), la incorporación de sesiones clínicas, **observaciones cruzadas entre colegas y procesos de evaluación formativa 360°**.

Este proceso se realiza de forma cíclica (normalmente en ciclos anuales) a través del modelo ADCHAR (acrónimo de Activación de consciencia, Disposición estratégica, adquisición de Conocimientos, Habilidades y Actitudes, así como el Reconocimiento)². También se ha desarrollado una plataforma, denominada TeachersPro³, que agiliza estos procesos y se ha constituido como un Entorno Virtual de Profesionalización que permite diagnosticar, desarrollar, compartir y certificar 16 competencias críticas para la docencia.

La presente investigación se realiza en el marco del 10º Aniversario del Instituto Escalae para responder a la pregunta **¿la metodología de intervención sistémica mediante las comunidades profesionales de aprendizaje está siendo efectiva para desarrollar los procesos de transformación educativa de las entidades educativas acompañadas?**, con el interés de validar el modelo de intervención en los ámbitos educativo y formativo.

2/ Adaptado de: Hiatt, J. M. (2006) ADKAR, a model for change in business, government and our community. Prosci Research.

3/ www.teacherspro.com





Mayo 2022

Coordinación Estratégica

Instituto Escalae
Institutum Escalae Qualis Educationem, SLU

Autores

Federico Malpica Basurto
Pedro Navareño Pinaredo
Ruth Clarena Martínez Mesa

Revisión de contenido

Ana María Campos Rosenberg

Edición Editorial

Carol Pérez

ISBN Pendiente



<https://www.escalae.org/>



Distribución gratuita. Prohibida su venta. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del Instituto Escalae. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales, siempre que exista un reconocimiento adecuado de dicha organización y sus autores como fuente y propietario de derechos de autor. Para cualquier permiso o solicitud especial contactar a:
info@escalae.org

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1

RESUMEN EJECUTIVO 2

2

INTRODUCCIÓN 16

3

MARCO TEÓRICO 19

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 24

3.1 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN 24

3.2 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE CAMPO 25

3.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 26

4

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO..... 30

4.1 INTRODUCCIÓN 30

4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA 32

4.2.1 Objetivo de la encuesta 32

4.2.2 Muestra de la encuesta 32

4.3 CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA 33

4.3.1 Objetivo de la entrevista 33

4.3.2 Muestra de la entrevista 33

4.4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 35

4.4.1 DATOS GENERALES RECOGIDOS 35

4.4.2 ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS 36

4.4.3 RESULTADOS DE LA ENCUESTA Y LA ENTREVISTA SOBRE
LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 37

I. REFLEXIÓN RETROSPECTIVA 37

II: REFLEXIÓN INTROSPECTIVA..... 56

III. REFLEXIÓN EXTROSPECTIVA 68

IV: REFLEXIÓN PROSPECTIVA 75

5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 85

6

REFERENCIAS 108

7

ANEXOS..... 111



AGRADECIMIENTOS

Son muchos los nombres de profesionales que nos han acompañado en la evolución del Instituto Escalae en estos 10 años, tanto de socios y colaboradores, como de responsables y docentes de las más de mil entidades educativas que hemos tenido el honor de acompañar, por lo que sería difícil nombrarlos a todos. Sin embargo, sí queremos mencionar, en representación de todos ellos, a las entidades que en concreto nos han abierto sus puertas y sus corazones para esta investigación, haciendo un ejercicio de gran generosidad y compromiso. Agradecemos profundamente al Colegio Metodista de Costa Rica, al Colegio Liceo Campoverde de Ecuador, a los Colegios Escolapios de la Provincia de Emaús, al Colegio Británico Aragón, a la Federación de Ikastolas, a la Escuela Sopena de Barcelona y al Centro de Educación Especial Pont del Dragó, todos ellos de España; a la Fundación Mier y Pesado, así como al Colegio Monteverde de México, y, por último, a la Dirección de Formación Continua de Docentes en Servicio (DIFODS) del Ministerio de Educación del Perú por su contribución al estudio y también por su generosidad al apoyarnos con una aplicación pública para el análisis de los datos recabados, cuyo enlace se proporciona en los anexos. En especial a Ana María Campos Rosemberg, Responsable de Formación Interna y Comunidades Profesionales de Aprendizaje de la DIFODS que, además, nos ha hecho el gran honor de hacer una revisión exhaustiva del manuscrito.

Gracias a todos y todas con quienes hemos trabajado estos años, por su contribución a la transformación educativa positiva.



ACERCA DE LOS AUTORES

FEDERICO MALPICA BASURTO

fmalpica@escalae.org

ORCID: 0000-0002-7149-9836)

Es fundador y director del Instituto Escalae. Tiene un máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona y un doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (*cum laude* y premio extraordinario de doctorado) en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Profesor invitado, investigador y consultor internacional, desde 1998 su trabajo se ha centrado en el acompañamiento y formación en las áreas de calidad e innovación educativa, dirección estratégica, desarrollo organizativo, liderazgo y gestión del cambio, así como en la transformación de la práctica docente.

Esta labor le ha llevado a coordinar numerosas intervenciones educativas, en los ámbitos público y privado, en ocho países de Iberoamérica, así como en el Reino Unido, Qatar y Finlandia. Es asesor de la UNESCO y ha trabajado en proyectos de innovación educativa para el Banco Mundial. Ha dirigido investigaciones (I+D) relacionadas con el desarrollo de soluciones y sistemas para mejorar la calidad de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre las que destaca Escalae System® y TeachersPro®. Es colaborador del Grupo EDO en la Universidad Autónoma de Barcelona y co-director de la Cátedra Escalae de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga.

Es autor de varias publicaciones entre las que se encuentra el libro: “8 Ideas Clave. Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje” publicado en 2013 por la Editorial Graó y del libro “Acompañamiento Integral Educativo: Intervenciones que generan resultados en sistemas complejos” en 2018 por la Editorial Académica Española.



ACERCA DE LOS AUTORES

PEDRO NAVAREÑO PINAREDO

pnavareno@escalae.org

ORCID: 0000-0001-8035-0091

Es Codirector de la Cátedra Escalae para la innovación educativa de la Universidad de Málaga. Tiene un máster en Experto en Evaluación Educativa: Especialidad de evaluación de Programas y centros educativos, por la Universidad de Deusto. Diplomado en Profesorado de EGB, en la especialidad de Ciencias Sociales. Licenciado en Filosofía y letras, División Geografía e Historia, sección: Historia. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Esa inquietud formativa y profesional la ha completado, a la vez que tenía experiencias, tales como: haber trabajado durante más de 37 años en la escuela pública, desempeñando las tareas de maestro, de orientador escolar, de inspector de educación, de responsable de recursos audiovisuales y formación de un centro de recursos (CPR), ha sido tutor de la UNED en Educación Social, ha sido profesor colaborador en el máster de secundaria, en la Universidad de Salamanca y en la Universidad Autónoma de Madrid.

Desde 2014 se desempeña como asesor y consultor internacional en educación. Ha colaborado como asesor de la Unesco en proyectos de formación para directivos y docente para el MINEDU Perú. Ha realizado ponencias y talleres en países como Brasil, Colombia, Argentina, México y Perú sobre formación de dirección y gestión de la calidad educativa y liderazgo escolar. Asesora y acompaña a Instituciones educativas en el desarrollo de procesos de mejora de los aprendizajes y los resultados escolares. Viene impartiendo numerosas ponencias y talleres en el ámbito de España y Latinoamérica, sobre temáticas relacionadas con la organización y gestión de instituciones educativas, la innovación sostenible y la mejora continua educativa, la mejora de la práctica docente, sistemas institucionales de evaluación, etc.

Es autor de numerosos artículos entre los que destaca: Navareño Pinadero, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en supervisión educativa*.



ACERCA DE LOS AUTORES

RUTH CLARENA MARTÍNEZ MESA

rmartinez@escalae.org

ORCID: 0000-0003-4069-6826

Es Doctora en Economía del conocimiento por la Universidad Politécnica de Cataluña – UPC – Barcelona. Máster en Administración y Dirección de Empresas en el IUDE. Cuenta con amplia experiencia en la consultoría en la gestión del conocimiento e innovación de empresas, en la implementación de sistemas integrados de gestión de calidad, optimización de procesos / procedimientos y en la coordinación de proyectos.

Actualmente, es la responsable de calidad y gestión del Programa KiVa del Instituto Escalae.

Experta y evaluadora de proyectos nacionales e internacionales en instituciones como la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia – CEDIA y el Servicio español para la internacionalización de la educación – SEPIE.

Docente en la Universitat Oberta de Catalunya-UOC. Formadora e investigadora en el ámbito de la creación, gestión e innovación de empresas, economía circular y colaborativa en FUNIBER. Directora de tesis doctoral de la Universidad Internacional Iberoamericana - UNINI. Revisora de artículos académicos en la Multi-Lingual Scientific-Psychology Research (MLSPR).

Ha participado en conferencias e investigaciones académicas: La Gestión del patrimonio emocional y del conocimiento de la Universitat Pompeu Fabra – ESCI. Evaluación general y propuesta Plan de Estudios de la Titulación ADE en el Centro universitario – CESINE. el sistema formativo territorial en la economía del conocimiento del Grupo de Investigación - GREDIC - UPC. La innovación en la micro y pequeña empresa en Colombia, del Centre de Cooperació per al Desenvolupament – CCD de la UPC-Barcelona. Programa Leonardo Da Vinci-Programa Innova-UPC en la Warwick University. Barcelone: Milieu Innovateur Touristique - Université de Neuchâtel – Suiza. La Nueva Economía en Portugal y España- APDR Portugal.



1. INTRODUCCIÓN



Instituto
Escalae[®]
Calidad de la Enseñanza - Aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos en un parteaguas en educación. Si como afirman Fullan y Hargreaves (2014: 180) *“los movimientos exitosos ocurren cuando la insatisfacción y las inquietudes respecto al sistema vigente alcanzan un punto de ruptura”*, ciertamente nos encontramos ya en este momento crítico y en la necesidad de desarrollar nuevos movimientos más exitosos y de calidad, sobre todo motivado por el aprendizaje que se pide producir a las entidades educativas, a nivel local, nacional e internacional, que ya no es solo la comprensión de unos cuantos conocimientos disciplinares y datos memorizados que sepan reproducir los estudiantes, sino, sobre todo, qué saben hacer con lo que saben. Este enfoque competencial de los propósitos educativos y formativos está provocando una verdadera revolución en la educación, ya que significa cambiar totalmente el enfoque y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, también el perfil de los profesionales que actúan en las aulas. Pero **¿a qué se debe este cambio en concreto?** Básicamente, está suscitado por tres razones: 1) es una cuestión de tiempo relacionado con lo que tarda cada persona en llegar a ser competente; 2) por un motivo técnico-pedagógico, es decir, por los estímulos que necesita recibir una persona para desarrollar sus capacidades y ganar en competencia, y 3) por la necesidad de gestionar la experiencia, el talento y el conocimiento colectivo que va adquiriendo la entidad educativa a lo largo de los años.

Respecto a la primera cuestión, los currículos a nivel internacional describen los aprendizajes fundamentales, finalidades educativas o perfiles de salida/egreso del alumnado en términos competenciales y, en su gran mayoría, de aprendizajes transversales (inter y metadisciplinares). Y ¿cuánto tarda una persona en desarrollar aprendizajes como “ser buen comunicador”, “ser una persona emprendedora”, “ser comprometido socialmente”, “ser un ciudadano digitalmente competente”, etc.? Como sabemos, estas competencias necesitan de años para desarrollarse y, por tanto, en una organización interna actual, donde cada docente tiene a un mismo grupo de alumnos por un periodo que no va más allá de dos años en la gran mayoría de los casos, no es factible pensar que alguien pueda hacer la diferencia individualmente (a pesar de la proliferación de premios individuales que se otorgan hoy día en educación). Solo por

este motivo, ya no es factible pensar en la profesión docente como una actividad solo individual, sino que necesariamente los y las docentes de un programa formativo, sea de educación básica, postobligatoria o superior, deben ser capaces de trabajar conjuntamente y de acordar criterios comunes para estimular de forma coordinada el aprendizaje de sus estudiantes en pos de unas finalidades educativas en concreto.

La segunda cuestión, es que desde el punto de vista técnico-pedagógico, las ciencias del aprendizaje nos dicen que la formación de competencias requiere el desarrollo gradual de la comprensión, pero también del dominio procedimental y de la interiorización de comportamientos estables coherentes con dicha competencia, para resolver problemas complejos de la vida de forma autónoma (Zabala y Arnau, 2014) lo que, en general, no es factible desarrollar en una sola clase o un solo curso académico (es cierto que otro tipo de aprendizajes más disciplinares si es factible enseñarlos en un periodo académico por parte de un/una docente, pero hoy día representan solamente una parte de la formación requerida). Además, desde la axiología, se nos exige que, para ser competentes, también necesitamos desarrollar actitudes y principios éticos y morales que garanticen una aplicación de lo que sabemos, respetuosa con los derechos humanos y el bien común, lo cual precisa aún más coherencia y consistencia con el proceso de formación integral de las personas, sobre todo porque estos componentes actitudinales de las competencias se aprenden a través de modelos ejemplares, viviendo situaciones problemáticas con esos valores una y otra vez a lo largo de toda la formación, que muevan componentes afectivos y donde los estudiantes tengan oportunidad de tomar posición.

Y como tercera cuestión, el propio desarrollo de competencias de los profesionales de la educación, para adaptarse a la realidad del aula y de un entorno social cambiante, debe asegurar que el conocimiento que éstos adquieren genere entendimiento, pero también aprovechamiento de los recursos intelectuales en la acción (Barney 2004; Wernerfelt 1984) y que tenga la capacidad de ser renovado mediante el aprendizaje continuo, puesto a disposición y ser utilizado por otros (Brooking 1997; Davenport, 1998; Nonaka y Takeouchi, 1995). En este sentido, las propias entidades educativas y

sus actores: alumnado, familias, docentes y equipo directivo, como generadoras natas de conocimiento, se han de convertir en sujetos de aprendizaje, en constructoras y preservadoras de conocimiento, comenzando por identificarlo, tener la capacidad de medir, analizar y explotar el capital pedagógico que poseen, para compartirlo y ponerlo a su servicio. Se trata de realizar una aplicación eficaz del conocimiento para generar innovación y como base fundamental de la ventaja competitiva y la diferenciación del proyecto educativo propio (Bueno, 2000; Nonaka, 1995).

Teniendo en cuenta estos tres referentes, es pertinente pensar en el tipo de perfil profesional docente que se requiere hoy día (y que se requerirá cada vez más en el futuro), así como la cultura interna que se debería desarrollar en toda entidad educativa para garantizar que dichos perfiles puedan crecer y mantenerse.

En este sentido, algunos principios de partida que nos parecen clave son los siguientes:

Todo profesional de la educación debería entender que no solo está contratado por la disciplina que enseña (docente de lengua, matemáticas, música, tutor de 3º, profesor de estadística, etc.) sino que sobre todo está contratado como miembro de un equipo de profesionales que se dedican a formar personas con un perfil muy determinado (competencias del perfil de salida/egreso del alumnado de la entidad y/o programa donde labora).

La profesión docente ya no puede entenderse como una profesión aislada en la cual, lo que hace cada docente en el aula puede valorarse de forma individual, sino que la verdadera valoración de la profesión es lo que es capaz de sostener el colectivo docente por el que pasa cada estudiante a lo largo de toda su formación (y que tiene la mayor incidencia en sus resultados de aprendizaje).

No puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizar cierta consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que siguen los estudiantes al pasar por las diferentes aulas a lo largo de toda su formación, y esto pasa por un aprendizaje colectivo de los docentes que forman parte de una misma entidad educativa. Este concepto de **consistencia** obliga a pensar en un

proceso formativo que sea institucional y capaz de generarse mediante una metodología común entre el profesorado. Por ello, necesitamos forzosamente un modelo que implique a todo el cuerpo docente. En general, las formaciones que se realizan carecen de dicha consistencia porque no están pensadas para realizar una transferencia colectiva a las aulas mediante la práctica entre iguales y la reflexión conjunta.

Tampoco basta con desarrollar algún grupo de mejora o equipo de innovación, ya que dichas estructuras mantienen pocas interrelaciones entre ellos. Forma cada uno su espacio de trabajo, pero no están necesariamente alineados con un propósito más grande que los pueda abarcar a todos. Son grupos nacidos a partir de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo institucional. En cuanto a los equipos de trabajo, tienen un objetivo en común pero que es sólo de ese equipo y por tanto la experiencia y práctica necesaria para el cambio solamente la desarrollan unos cuantos que, se supone, luego explicarán y convencerán al resto de realizar la misma experiencia, pero normalmente esto no sucede, puesto que los demás colegas no han tenido la experiencia y, por tanto, no se ha generado en ningún momento la empatía necesaria ni la urgencia por el cambio.

Desarrollar una metodología común y compartida para generar consistencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, implica cambios que van desde la forma de liderar un proceso que debe estar basado en la confianza, en el reconocimiento individual, así como en una actitud participativa y autónoma por parte de los profesionales de la entidad educativa; entendiéndose que además de adquirir conocimiento, éstos manifiestan emociones, tienen motivaciones y preferencias, y que tanto el saber como el saber hacer tienen una identidad propia. También comprende ayudarse a detectar fallos, hacer las tareas conjuntas de la mejor manera posible, compartiendo el conocimiento y la experiencia acumulados para generar un proceso de mejora continua.

Por tanto, lograr el desarrollo de una cultura profesional colectiva, o de un *“profesionalismo colaborativo”* (Hagreaves y O’Connor, 2018) es una conquista a la cual debería aspirar toda entidad que quiera mejorar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e innovar en la práctica educativa.

2. MARCO TEÓRICO



2. MARCO TEÓRICO

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, requiere el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros (Schön, 1992). También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. *“Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.”* (Gairín, 2015: 18). Por tanto, la **comunidad profesional de aprendizaje (CPA)** es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que quieren conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida.

En este sentido, es necesario destacar la necesidad que tiene una entidad educativa como organización de superar el individualismo para transformarse en una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) que propicie el desarrollo de *capital profesional* (Fullan y Hargraeves, 2014) concibiendo el aprendizaje docente como un proceso de participación social, y para comprender en toda su extensión el sentido de la acción educadora como intervención colegiada que se construye desde las miradas curriculares y disciplinares o áreas de conocimientos, como una visión cada vez más integrada, que supere la división artificial de asignaturas y materias que tradicionalmente han venido rigiendo la educación formal, como si de compartimentos estancos del saber se tratara. Un ejemplo de este enfoque, cada vez más común, es la experimentación de buenas prácticas con proyectos integrados de carácter interdisciplinar y con agrupamientos de clases que aglutinan un gran número de estudiantes y varios profesores, por ejemplo, en las estrategias de *codocencia* (Fernández Enguita, 2020).

De ahí la importancia de avanzar en una visión integrada del currículum, las competencias y las áreas de aprendizaje, que también se vea reflejado en la organización escolar y en una práctica docente apoyada en una CPA.

Por otra parte, la solución de problemas complejos por parte del profesorado implica habilidades que van mucho más allá de la memorización de contenidos pedagógicos o didácticos, siendo cruciales otras como el juicio y práctica reflexiva, las habilidades de comunicación complejas tales como: persuasión, explicación, negociación, desarrollo de confianza, desarrollar entendimientos, construir conocimiento, etc. Del mismo modo, muchos responsables de entidades educativas coinciden en que algunas de las habilidades más importantes en el perfil docente incluyen también el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la recopilación y organización de información, y el pensamiento creativo e innovador (Hart, 2006). En resumen, la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en el contexto del mundo real como muestra de un aprendizaje auténtico.

La noción del aprendizaje auténtico está basada en la teoría de la Cognición Situada o Aprendizaje Situado. Al proponer el modelo de cognición situada, Brown, Collins, and Duguid (1989) sostienen que, contrariamente a muchas de las prácticas de enseñanza existentes, las cuales abstraen el conocimiento del contexto, **el aprendizaje es significativo únicamente cuando está incorporado en el contexto físico y social dentro de los cuales se utilizará.** De esta manera, el aprendizaje auténtico expone a los profesionales en formación al desorden de la vida real y la toma de decisiones, donde no existen las respuestas correctas, aunque sí soluciones que pueden ser mejor o peor que otras dependiendo del contexto particular (Lombardi, 2007: 10). Aquí se puede añadir que dicho aprendizaje se consolida a través del diálogo, trabajando transversalmente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquiriendo una cultura profesional de revisión y mejora constantes bajo criterios científicos enmarcados en la investigación-acción y lo que podríamos denominar como una práctica reflexiva fundamentada (Malpica Basurto, 2017) y aprendizaje dialógico (Elboj Saso et Al., 2003): *“Es el aprendizaje que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consensos, partiendo de que queremos entendernos desde pretensiones de validez”.*

Esto requiere de la entidad educativa una evolución en su capacidad de colegialidad participativa, es decir, en la capacidad para compartir la práctica, reflexionar sobre ella y construir nuevo conocimiento pedagógico que sea útil para mejorar aquello que se realiza en las aulas. Por tanto, se trata, de entender que *“La escuela no es solo un lugar para que los estudiantes aprendan, debe ser también un lugar para que el profesorado, y la propia escuela como organización, aprendan y lo hagan desde el trabajo compartido, desde la reflexión crítica sobre la práctica, individual y colectiva, puesta al servicio de todos los estudiantes para que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades personales”*. (Navareño, P. 2020, p.15).

Lave y Wenger (1991) expandieron aún más la idea del aprendizaje situado y dialógico con su concepto de “participación periférica legítima”. Según los autores, un “aprendiz”, observa la “comunidad de práctica” desde los límites. A medida que el aprendizaje y la participación en la cultura aumentan, los participantes evolucionan del rol de observadores a ser agentes de pleno funcionamiento. Los autores (Brown et al., 1989; Lave y Wenger, 1991) concuerdan en que la participación en las comunidades de práctica permite la exposición a una variedad de expertos y otros aprendices con diversos niveles de habilidad, experiencia y saber-hacer que ayudan a desarrollar el entendimiento de que hay muchas formas de llevar a cabo una determinada tarea y a refinar la comprensión de las habilidades complejas.

Cuando se desarrolla una CPA, los diferentes equipos de mejora están interrelacionados por un referente común, que es transversal a todos ellos, y que permite que cada uno de estos equipos de mejora contribuya a dicho referente, que no es otro que la consecución de las finalidades del aprendizaje, es decir, mantener y mejorar la coherencia entre aquello que esperamos de los estudiantes cuando acaben su formación y lo que hacemos en todas las aulas para que cada uno/a alcance este perfil competencial.

Una CPA consagra cada uno de los equipos que la integran y de los proyectos que se desarrollan a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con sus finalidades del aprendizaje. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se llegan a acuerdos sobre nuevas prácticas, se prueban y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común (Malpica Basurto, 2018).

Estas estructuras de trabajo autónomo funcionan ya de forma habitual en los sistemas educativos más avanzados a nivel mundial con resultados comprobados en la producción de aprendizaje de su alumnado:

“En algunos de los principales sistemas, los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar. Estos sistemas crean una cultura en sus escuelas donde la planificación colaborativa, el reflejo en la instrucción y el entrenamiento entre pares son la norma y una característica permanente de la vida escolar. Esto permite a los docentes desarrollarse continuamente.”

(Informe McKinsey. Barber, M. y Mourshed, M., 2007: 45)

Para observar el efecto multiplicador y sistémico que tiene el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje en una entidad educativa, hemos identificado seis dimensiones que juegan un rol fundamental en cualquier proceso de transformación educativa y que son desarrolladas al implementar estas estructuras de trabajo autónomo entre iguales. Estas dimensiones pueden ayudar o frenar cualquier intento de mejora, cambio o innovación educativa, porque actúan sobre las condiciones que, finalmente, hacen posible que estas nuevas prácticas se consoliden en la organización. Nos referimos a las siguientes:

1

Creencias:

Visualización, compromiso y disposición de los recursos para el cambio en función de unas mismas finalidades del aprendizaje.



2

Variables Técnico-pedagógicas:

Innovación pedagógica, metodologías, orientación y evaluación de competencias docentes consistentes con las finalidades del aprendizaje pretendidas.



3

Cultura interna:

Misión, visión y valores establecidos y compartidos por la comunidad educativa. Cultura y clima del centro participativo y abierto a la transformación, con valores comunes entre sus miembros. Cultura de reflexión sobre la práctica y aprendizaje colaborativo.



4

Liderazgo:

Equipo que impulsa el proyecto de transformación, en el marco de un liderazgo distribuido y transformador, dando el apoyo, espacios y tiempo necesario para que los docentes puedan auto-organizarse, apropiarse de sus procesos de desarrollo y mejorar la práctica educativa.



5

Relación entre agentes educativos:

Sistema de comunicación persuasiva interna y externa del proyecto educativo. Relación sólida y permanente con las familias, así como con el entorno (agentes sociales, instituciones, etc.).



6

Gestión y organización:

Plan estratégico para lograr la visión compartida de transformación educativa. Criterios de adecuación de la organización a las finalidades de aprendizaje pretendidas. Grupos de trabajo para la transformación. Estructura de gobierno eficaz y al servicio del aprendizaje que se quiere conseguir.



Si entendemos la entidad educativa como un *sistema complejo* (Ramírez, 1999) y, por tanto, reconocemos la importancia de conocer no solo el funcionamiento de las partes, sino las relaciones entre sí, entonces podemos llegar a la conclusión de que es imprescindible intervenir en todas estas seis variables del sistema, **de manera conjunta (caudal) y durante el tiempo suficiente (persistencia)** para poder llevar a una organización a su *Punto de Inflexión* (Scheffer, 2009) a partir del cual se transforma la propia naturaleza del sistema y ya no es posible volver atrás, consolidando e institucionalizando los cambios pretendidos. Esta es la verdadera “*trans-formación*”, es decir, que dicha organización educativa como sistema tome una forma diferente de la que tenía anteriormente.

Como sabemos, intervenir en una variable de manera puntual produce efectos inesperados y cambios superficiales que tienden a desaparecer. Por el contrario, una intervención educativa efectiva y transformadora abarcando estas 6 variables durante la implementación, en *ciclos de mejora continua* (Sparks, 2018) como es el caso de las comunidades profesionales de aprendizaje, permite generar estructuras de trabajo que promueven procesos cíclicos o iteraciones destinados a ayudar a establecer metas, así como maneras de mejorar y evaluar los cambios. De esta manera, las entidades educativas trabajan proactivamente para la mejora, en lugar de llevar a cabo solo actos aleatorios o reactivos de mejora. En la presente investigación, hemos querido comprobar los efectos que produce en las entidades educativas, como sistemas complejos, el desarrollo de este modelo de intervención, así como la capacidad de las propias instituciones para conseguir cuotas de madurez organizativa respecto a dichas estructuras de trabajo.



3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación, nos interesaba mucho utilizar una perspectiva metodológica que tuviera en cuenta como uno de sus pilares más importantes el hecho de que el conocimiento no es, en ningún caso, patrimonio de las personas “expertas”, pues sabemos que la veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales dependen, en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Desde el punto de vista epistemológico, esta perspectiva implica asumir que los enunciados científicos son resultado del diálogo. El conocimiento, como tal, no es ajeno a las personas que lo hemos creado. Pero más allá de la visión constructivista y dialógica de la creación de saber, nos interesaba centrarnos en el aspecto intersubjetivo de la creación de conocimiento: todo lo que forma parte de nuestro saber educativo, organizativo, pedagógico y didáctico, es producto de la labor y el trabajo de generaciones y generaciones de personas que en el pasado hicieron aportaciones que han acabado formando parte del conocimiento que hoy día tenemos del mundo que nos rodea. Estas aportaciones, en ningún caso, son producto de una sola persona. Al contrario: son resultado de muchas personas que, mediante el diálogo, la discusión, la reflexión, el intercambio de ideas con base en argumentos y evidencias, han justificado y demostrado sus afirmaciones y han pasado a formar parte de nuestra visión del mundo. Esta es la base sobre la cual queríamos fundamentar la investigación presente, para ser coherentes con el propio objeto de estudio, que son las comunidades profesionales de aprendizaje, fundamentadas en el diálogo, la aportación de evidencias y los acuerdos fundamentados entre pares. Es por ello que hemos seleccionado **la metodología comunicativa crítica** como enfoque de la investigación, que sostiene la idea de *“diálogo con base en argumentos que se rigen por pretensiones de validez y no pretensiones de poder como un aspecto clave, porque los enunciados no se asumen por la posición de poder de quien los emite, sino por la corrección (y ajuste a la realidad) de los argumentos que se presenta para justificarlos”* (Gómez González y Díez-Palomar, 2009: 109).

3.1. Problema de la investigación

Conocer más sobre los procesos de transformación de las entidades educativas que encierran una gran complejidad por el gran número de variables que inciden en la vida de este tipo de organizaciones, como ya hemos descrito. Sabemos de la dificultad implicada en dicho análisis, pero también que el empeño merece la pena por la necesidad de validar el modelo de intervención educativa que se ha venido desarrollando por más de 10 años en diversos contextos educativos, las valiosas lecciones que podemos aprender de su estudio y la oportunidad de reflexionar en profundidad sobre el camino recorrido, para saber en dónde estamos y así poder establecer el rumbo que deseamos seguir en la búsqueda de la calidad con equidad de la educación, a través del acompañamiento integral para la transformación educativa positiva en CPA.

No menos importante es desarrollar la capacidad de analizar y valorar la trayectoria, tanto de las entidades educativas como el fundamental papel que la comunidad educativa desempeña, destacando de un modo muy especial en esta investigación la tarea docente y de liderazgo directivo, por tener un claro impacto en el logro del éxito escolar, sin olvidar el importante papel que juegan las familias, tanto en su actitud educadora hacia sus hijos como en la colaboración con la entidad educativa.

Por esa razón, con la investigación hemos pretendido recoger la voz de sus protagonistas a través de instrumentos que expliquen la historia educativa desarrollada en las entidades educativas y las variables consideradas más decisivas a lo largo del tiempo de implementación del modelo, con el rigor y la consistencia suficiente en sus resultados para darnos luz en el camino del asesoramiento, propiciando la innovación y la mejora educativa que el Instituto Escalae tiene como meta en todos sus proyectos y acciones.

3.2 Objetivos del trabajo de campo

Teniendo en cuenta como objeto de estudio el **modelo de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) del Instituto Escalae**, los objetivos específicos del trabajo de campo han sido los de obtener información relevante sobre los siguientes aspectos:

1

Medir el impacto en la innovación y la mejora del desempeño profesional de los protagonistas.

2

Describir lo que supuso el inicio del trabajo y aplicación del modelo, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas.

3

Descubrir la influencia del acompañamiento del Instituto Escalae, como agente externo, en la creación y el desarrollo de las CPA.

4

Analizar y validar cómo se organizan los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de mejora e innovación de las entidades educativas.

5

Descubrir de qué manera se ha cambiado la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares en la entidad educativa desde que se lleva a cabo el acompañamiento e implementación del modelo.

6

Concluir cómo han afectado las propuestas de trabajo en la CPA en los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad educativa.

7

Indagar cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, el cómo, el cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada, así como el impacto que se logra en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

8

Medir el nivel de madurez en el desarrollo de la CPA, así como el impacto que ha tenido en la comunidad educativa para la dinámica de cambio, innovación y transformación educativa, tanto en los procesos como en las personas.

9

Entender las expectativas presentes y futuras que se generan con la aplicación del modelo de CPA y cuáles son las perspectivas de consolidación que tienen en mente los miembros de las entidades educativas.

10

Descubrir mejoras y cambios en la propuesta de acompañamiento para la implementación del modelo, con el fin de incrementar su eficacia y eficiencia.

3.3 Metodología de la investigación

El enfoque utilizado en esta investigación es el de la metodología comunicativa crítica. Siguiendo a Gómez González y Díez-Palomar (2009: 108) es una aproximación que ofrece una posible respuesta a situaciones de cambio sociales como es un proceso de transformación educativa. Incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de esta. Crea conocimiento científico a través del proceso de validación tanto del discurso de los expertos como el discurso de las personas no expertas. Este proceso de legitimación del conocimiento se basa en argumentos contrastados con base en pretensiones de validez, no por la posición de poder de quien presenta tales argumentos, en el caso de la presente investigación, de nosotros como facilitadores y de los responsables de las entidades educativas, en contraste con los del profesorado. La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un investigador; si y sólo si ambas están regladas por pretensiones de validez. Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica que hemos utilizado en la presente investigación, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad alrededor de la aplicación de la metodología de transformación educativa en comunidades profesionales de aprendizaje. En el estudio de las entidades educativas como sistemas complejos, abiertos a la comunicación, donde existen tantos detalles,

tantas complejidades, la única manera de acrecentar nuestro conocimiento es trabajar conjuntamente, compartiendo de manera solidaria nuestros saberes, nuestras formas de hacer, con base en una serie de criterios comunes, con el objetivo de trabajar por el aumento del conocimiento y no de otras finalidades que nada tienen que ver con la ciencia.

Dentro de este enfoque, hemos utilizado en concreto la metodología del estudio de caso explicativo, que puede definirse como el estudio de la particularidad y de la complejidad de casos singulares a través de una investigación con profundidad, sobre datos recogidos en un periodo de tiempo determinado, de una o más entidades educativas o grupos dentro de éstas, con el objeto de generar un análisis del contexto y de los procesos implicados en el fenómeno objeto de estudio. En definitiva, es un estudio intensivo de la metodología del Instituto Escalae a través de ejemplos seleccionados en los que el fenómeno no está aislado de su contexto. Siguiendo a Yin (1989:23) entendemos que el estudio de caso es una investigación empírica:

- que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real,
- en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes,
- y donde son utilizadas distintas fuentes de evidencia.

Cada una de estas características se mantiene en esta investigación, la cual pretende construir una teoría a través del estudio de fenómenos contemporáneos, en este caso los diferentes acompañamientos realizados para la implementación de la metodología de comunidades profesionales de aprendizaje por parte del Instituto Escalae, la cual, por su propia naturaleza, no tiene límites con su contexto claramente definidos y donde se utilizan diversas fuentes para recolectar los datos y contrastarlos posteriormente.

Yin (1989:13) asegura que el estudio de caso es la estrategia más adecuada cuando las preguntas a responder son “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los hechos o acontecimientos (la implementación es realizada directamente por los responsables de las entidades educativas y los docentes) y cuando nos centramos en un fenómeno contemporáneo, en lugar de histórico. Todas ellas, características del ámbito de estudio que nos ocupa.

Los estudios de caso pueden ser distinguidos por su aproximación a la construcción teórica que tiende, por lo general, a ser inductiva. El estudio de caso no trata únicamente de entender las características del caso, sino que pretende que este análisis pueda ser aplicado de forma genérica. En el tema que nos ocupa, la generalización o constructo teórico pretendido a través del estudio del acompañamiento por parte del Instituto Escalae es **la metodología de comunidades profesionales de aprendizaje para la transformación educativa positiva, como un modelo de apoyo externo para las entidades educativas.**

La metodología del estudio de caso no es sinónimo de método de investigación cualitativa, ya que un estudio de caso puede implicar métodos cuantitativos al igual que cualitativos (Yin, 1989: 25). Así pues, en nuestra investigación el estudio de caso es una metodología amplia donde hemos utilizado técnicas tales como: las entrevistas, los cuestionarios, el análisis de documentos, etc. Por otro lado, los datos pueden ser tanto cualitativos (por ejemplo: frases) como cuantitativos (por ejemplo: números) o ambos (Eisenhardt, 1989:534-535) como es el caso en esta investigación. De todas formas, por el tipo de preguntas planteadas en el estudio de caso, los métodos cualitativos suelen ser los más utilizados y convenientes, aunque un estudio de caso no será definido por las técnicas utilizadas sino

por su orientación teórica, por el énfasis sobre la comprensión de procesos dentro de su contexto.

Los estudios de caso explicativos tratan, como habíamos mencionado, de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan las causas y procesos de un determinado fenómeno social u organizativo. Además, la metodología del estudio de caso puede estar basada en un caso o en varios, en esta investigación se centra en el Instituto Escalae y su metodología de acompañamiento, pero que, en la práctica, también se proyecta en diferentes entidades educativas a las que se pregunta sobre la percepción y los efectos que tiene el modelo de intervención para comparar las respuestas obtenidas y llegar a conclusiones (Ghauri, 1995: 88).

En cuanto a la representatividad de la muestra del total de los acompañamientos realizados por el Instituto Escalae en sus diez años de existencia, obviamente no pretendíamos aquí representar todas las instituciones con las que hemos trabajado (ya que la representatividad no es un factor propio de este tipo de estudios) pero hemos confiado en que encontraríamos problemas comunes al problema de la investigación que nos ocupa, y en que podríamos aprender mucho sobre la naturaleza, proceso y resultados de la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje para la transformación educativa positiva. Podemos decir que en este estudio de caso “el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia.” (Stake, 1998: 18).

Respecto a las fuentes de evidencia y procedimientos de recolección de datos, una característica esencial del estudio de caso es la utilización conjunta de diversas fuentes de evidencia, que en esta investigación vienen a ser tanto las encuestas y entrevistas efectuadas (fuentes de datos primarias) como la documentación propia de cada proyecto realizada (fuentes de datos secundarias).

De esta manera, la fiabilidad viene avalada por la consistencia que muestran los datos obtenidos por las respuestas de los docentes y directivos participantes, tanto en la encuesta como en la entrevista, procedentes de ámbitos y contextos organizativos tan diferentes. Información que ha sido contrastada y razonada por medio de entrevistas a una representación cualificada de participantes en la encuesta general realizada.

Dicha fiabilidad no sería suficiente si se pensara que esta investigación de campo se ha elaborado solo desde los datos que han arrojado cada una de las fuentes aquí presentadas. Es el contraste con la realidad de cada una de las entidades analizadas, lo que pone de manifiesto la validez del modelo y, por tanto, la respuesta al problema de la investigación y a los diferentes objetivos de esta. Lo que se pretende es utilizar una estrategia de investigación adecuada para construir la teoría que explique el comportamiento de un fenómeno determinado del que se pueden extraer generalizaciones a partir de los diferentes casos, en una relación teórico-práctica, como ya habíamos descrito, desde la metodología de investigación comunicativa crítica.

En este caso, el fenómeno es el hecho propio de la intervención en las entidades educativas, aplicando un constructo teórico que “supuestamente” tiene que llevar a determinados resultados a partir de su puesta en práctica.

Este fenómeno se ha repetido varias veces con distintos tipos de entidades (que conforman el estudio de caso presentado) para extraer conclusiones que pudieran generalizarse; de esta manera, se ha comprobado y reconstruido una teoría que funcione sobre el terreno.

Por último, las estrategias seguidas para asegurar la credibilidad de los datos han sido: estancia prolongada en los proyectos, corroboración estructural, adecuación referencial, todo ello concretado en un sistema de triangulación (de facilitadores, proyectos y sujetos). Dicha metodología de contrastación, desde el marco fenomenológico interpretativo que tiene esta investigación, le da validez interna al comprobar la equivalencia entre los datos de la investigación y la realidad que tratan de representar. Este criterio se refiere a los significados que los datos y fenómenos observados tienen para los actores sociales que los protagonizan. Como

concluye De la Torre (1998: 150) “*este es el criterio más importante en la investigación interpretativa*”. Por tanto, la triangulación se convierte en el conjunto de procedimientos más importantes y poderosos de contrastación, permitiendo, gracias a su multifuncionalidad, reforzar la confirmabilidad (objetividad) y la dependencia (fiabilidad) de los datos.

Asimismo, para asegurar la fiabilidad de los datos, hemos seleccionado y adaptado un instrumento que ya había sido validado científicamente con anterioridad, para recoger los datos sobre la madurez de las CPA. En concreto se trata del cuestionario de Olivier y Hipp (2010) que permite conocer el grado en que una entidad educativa puede ser considerada como una CPA, además de otros aspectos relacionados con el proceso de transformación educativa positiva realizado en el marco del análisis sistémico de origen y desarrollo propios (creencias, variables técnico-pedagógicas, cultura interna, liderazgo, relación entre agentes educativos, así como la organización y gestión).



4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO



4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

4.1 Introducción

Esta tarea la planteamos no solo como una actividad simple de recogida de información o de simple observación: *“Algunos piensan que el trabajo de campo naturalista consiste simplemente en mantener los ojos abiertos en una actitud receptiva de nuevas impresiones. La atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de caso depende de la disciplina.”* (Stake, 1998: 25).

Los datos que se exponen a continuación son fruto de un largo y riguroso proceso centrado en la recogida, análisis y exposición de resultados. Para ello se ha aplicado una encuesta estandarizada en línea⁴ con más de 1.900 respuestas y de una

cincuentena de entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra de docentes y directivos de las entidades participantes en la investigación, quienes han hecho posible la triangulación de la información.

Con el propósito de categorizar los datos recogidos para desarrollar una explicación de la experiencia por parte de sus protagonistas, tanto la encuesta como la entrevista se han agrupado en cuatro perspectivas o ángulos que permiten hacer un análisis en la implementación de la metodología de transformación en comunidades profesionales de aprendizaje a lo largo del tiempo:

1

Retrospectiva:

Conocer cuál era la situación de la organización educativa al inicio del proceso y cuáles eran las expectativas en aquel momento.

2

Introspectiva:

Determinar qué aspectos personales e interpersonales han formado parte de este proceso de transformación educativa en CPA.

3

Extrospectiva:

Reconocer cuál ha sido el impacto del acompañamiento recibido, el alcance de las dinámicas, ejercicios, herramientas tecnológicas, contenidos y apoyos.

4

Prospectiva:

Entender cuál es la madurez de la organización educativa hoy día y cuáles son las expectativas que tienen en adelante.

4/ Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Una vez recogida la información, hemos dedicado un largo período de tiempo, no solo al análisis de los resultados que expresan las percepciones que tienen docentes y directivos participantes en el proceso de acompañamiento para su transformación en CPA, sino también, y, sobre todo, hemos aplicado todo el rigor necesario para ordenar y exponer los datos obtenidos, de manera que cada lector también pueda hacer su propio análisis; para ello se aportan en los anexos finales datos particulares de las instituciones participantes, que permiten realizar un análisis comparativo más profundo de cada entidad tomando como referente los datos generales.

Para este propósito, exponemos los resultados descriptivos de la encuesta y la transcripción de los resultados de las entrevistas, respetando del modo más fiel posible las ideas expuestas por los entrevistados, con el fin de darles voz en forma de expresión escrita, ofreciendo una visión general que sirva de puente entre la realidad que viven los profesionales en las entidades educativas a diario y el marco teórico que hemos planteado inicialmente; todo ello con la idea de configurar un mapa, lo más ajustado posible a la realidad, por el que poder transitar, para conocer el proceso de transformación y cómo es vivido por las entidades acompañadas.

Como es habitual en el Instituto Escalae, hemos realizado este trabajo guiados por el propósito de orientar y recrear las mejores condiciones para que las entidades educativas tomen conciencia y den sentido a su tarea de educar desde una visión compartida de la función docente. Como afirma una entrevistada, “es como si todos juntos formáramos un ‘mega profesor’”, el cual se configura a través del espíritu de colaboración y cooperación de la comunidad profesional, que garantiza el aprendizaje y la retroalimentación entre iguales, como fórmula eficaz para lograr impulsar al alumnado hacia el perfil de egreso/salida que cada entidad se ha comprometido a desarrollar.

Por tanto, hay que agradecer especialmente a los directivos y docentes por su disposición y esfuerzo a participar, tanto en la encuesta como en la entrevista, máxime si tenemos en cuenta las circunstancias de pandemia en las que se realizó la recolección de los datos.

En conclusión, con el presente trabajo de campo, buscamos profundizar en el conocimiento de la realidad educativa de las entidades participantes como un estudio de caso para ofrecer algunas claves de lo que en ellas sucede cuando se proponen una transformación en CPA, con el fin de que todos podamos actuar de un modo más coherente y de acuerdo con las necesidades de cada entidad y su contexto. Para ello, el mapa dibujado en este informe puede ser de utilidad para transitar por esta experiencia de transformación educativa positiva, el cual se sustenta en las aportaciones de todos aquellos que generosamente ofrecieron sus ideas, sus opiniones y su tiempo para hacerlo posible.

Las entidades educativas que han participado en la investigación son las siguientes:

- Colegio Metodista (Costa Rica)
- Colegio Liceo Campoverde (Ecuador)
- Colegios de los Escolapios (España)
- Colegio Británico Aragón (España)
- Federación de Ikastolas (España)
- Escuela Sopeña de Barcelona (España)
- Centro de Educación Especial Pont del Dragó (España)
- Fundación Mier y Pesado (México)
- Colegio Monteverde (México)
- Ministerio de Educación del Perú (Perú)

4.2 Características de la encuesta

La recogida de datos, a través de Internet, se inició en el mes de febrero de 2021, tras la invitación previa a participar a todas las entidades acompañadas por el Instituto Escalae. En consecuencia, todo el proceso de recolección de datos se realizó en plena pandemia, por lo que los resultados obtenidos también deben entenderse en el contexto en el que fueron aportados, un momento en el cual nadie tenía una respuesta cierta sobre el futuro más inmediato, aunque sí era factible analizar el camino recorrido hasta el momento. El cierre de las entidades educativas y el forzado trabajo de los docentes a distancia, por los medios que en cada contexto fue posible, produjo un alto grado de ansiedad y estrés no solo en los educadores, sino también en toda la comunidad, que difícilmente se podría pensar

que no iba a tener su impacto en los resultados. Tal repercusión tuvo la pandemia que, por ejemplo, en la pregunta N.º 8 de la encuesta, que indaga sobre ¿en qué momento has aprendido más en el último año? Hay varias respuestas que hacen referencia a la pandemia y el consiguiente confinamiento, como momento singular en el que todos incorporamos nuevas prácticas, acuciados por la necesidad de supervivencia para seguir ofreciendo a los estudiantes lo mejor que en cada caso teníamos en la mano. Y en las preguntas 14 y 15, que indagan sobre los objetivos y propuestas de mejora que harías para el próximo curso, respectivamente, las respuestas más frecuentes se refieren a la necesidad de mejorar el desempeño profesional docente en el uso de las TIC, como urgencia inmediata y de futuro.

4.2.1

Objetivo de la encuesta:

Conocer la percepción y opinión de los profesionales que han participado en el proceso de transformación positiva de su entidad educativa: “hacia una comunidad profesional de aprendizaje”, mediante el acompañamiento del Instituto Escalae, desde las cuatro perspectivas mencionadas (retrospectiva, introspectiva, extrospectiva y prospectiva).

4.2.2

Muestra de la encuesta:

Se invitó al universo de entidades educativas que son asesoradas por el Instituto Escalae, siendo la participación voluntaria; por tanto, las opiniones recogidas hacen referencia exclusivamente a docentes y directivos que han trabajado bajo la orientación de facilitadores que acompañan en la implementación del modelo de asesoramiento que lleva a cabo esta organización.

Y, además, se debe tener en cuenta que el tiempo del acompañamiento no ha sido el mismo en todos los casos, por lo que el nivel de madurez alcanzado en el desarrollo del proceso de transformación en CPA puede variar en función, precisamente, del período de tiempo que vienen implementando el modelo propuesto, y que, en todos los casos, se vio alterado por la irrupción de la pandemia.

4.3 Características de la entrevista

La realización de las entrevistas supuso un largo proceso por diversas circunstancias, entre ellas la necesidad de encontrar horarios para realizarlas, máxime cuando muchos residen en países que tienen usos horarios diferentes con relación a España desde donde se llevaron a cabo.

En cuanto a los pasos seguidos: en primer lugar, se realizó una invitación a las entidades que han sido acompañadas por el Instituto Escalae, para lo cual se propuso que hubiese una amplia representación de los profesionales que trabajan en cada una de ellas. Después se realizó una selección de la muestra

representativa por parte de las propias entidades educativas. Las entrevistas duraron entre 30 minutos las más breves y acercarse a la hora la mayoría, incluso pasaron algunos minutos de la hora, en dos o tres casos. Todas las entrevistas se grabaron con el único fin de poder ser transcritas con posterioridad. Por todo ello, se hace necesario agradecer la gran voluntad y disposición de todos los entrevistados por su amabilidad, su disposición a participar, por dedicarnos su tiempo y compartirnos su experiencia sobre cómo viven el proceso de transformación en su entidad educativa.

4.3.1

Objetivo de la entrevista:

Conocer la percepción de una muestra de directivos y docentes sobre el proceso de transformación vivido, desde su rol profesional, para avanzar hacia una CPA, así como ofrecer mayor profundidad y contexto en las respuestas obtenidas con la encuesta, para mejorar el análisis de los datos y las conclusiones de la investigación.

4.2.2

Muestra de la encuesta:

Se invitó al universo de entidades educativas que son asesoradas por el Instituto Escalae, siendo la participación voluntaria; por tanto, las opiniones recogidas hacen referencia exclusivamente a docentes y directivos que han trabajado bajo la orientación de facilitadores que acompañan en la implementación del modelo de asesoramiento que lleva a cabo esta organización.

Y, además, se debe tener en cuenta que el tiempo del acompañamiento no ha sido el mismo en todos los casos, por lo que el nivel de madurez alcanzado en el desarrollo del proceso de transformación en CPA puede variar en función, precisamente, del período de tiempo que vienen implementando el modelo propuesto, y que, en todos los casos, se vio alterado por la irrupción de la pandemia.

Distribución de participantes en la entrevista online.

PAÍS	Entidad educativa	Directivos	Docentes	Total
Ecuador	Campoverde	2	3	5
España	Británico	0	3	3
	Sopeña	1	3	4
México	Monteverde	2	4	6
	Mier y Pesado	2	3	5
Perú	Ministerio de Educación	10 ⁵	14 ⁶	24
Total		17	30	47

Se expone, a continuación, cada pregunta agrupada en las cuatro perspectivas de análisis y una descripción de los aspectos más destacados en función de las respuestas obtenidas.

5/ Entre los entrevistados están responsables de los diferentes niveles de la administración educativa peruana, desde la máxima responsable de la Formación Interna y Comunidades Profesionales de Aprendizaje de la Dirección de Formación de Docentes en Servicio (DIFODS) pasando por especialistas de ese organismo, de diferentes Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Especialistas de Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) hasta directivos de instituciones educativas. Es decir, en el caso de Perú participaron responsables de todos los niveles educativos.

6/ De todos los directivos, hubo once que, además de tener responsabilidad de coordinación docente o pedagógica en la institución educativa, también imparten docencia.

4.4 Descripción y análisis de los datos

4.4.1 Datos generales recogidos

1

Entidades educativas participantes y número de participantes en la encuesta online.

PAÍS	Entidad educativa	Número de participantes
Costa Rica	Colegio Metodista	7
Ecuador	Colegio Liceo Campoverde	24
España	Colegios de los Escolapios, Provincia de Emaús	32
	Colegio Británico Aragón	16
	Federación de Ikastolas, País Vasco	10
	Escola Sopeña Barcelona	9
	Centro de Educación Especial Pont del Dragó	6
Total		73
México	Fundación Mier y Pesado	183
	Colegio Monteverde	31
Total		214
Perú	Ministerio de Educación del Perú	1604
	Total	

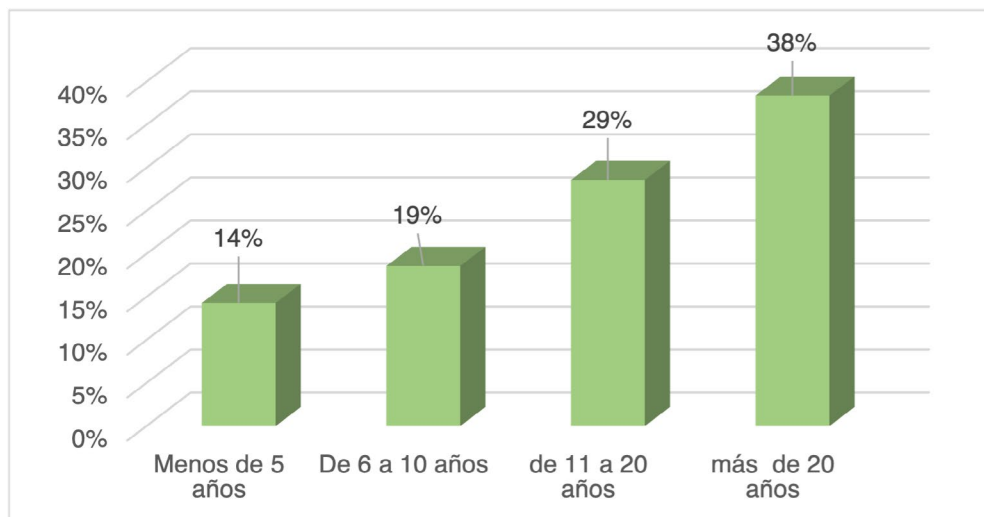
2

Tipo de cargo desempeñado en la entidad educativa en la encuesta:

Cargo	Distribución general
Docente	78%
Miembro del equipo directivo	15%
Otros	7%
Total	100%

3

**Años de experiencia
laboral en la
encuesta:**



4.4.2 Organización de los resultados obtenidos

Para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos se presentan los datos en dos formatos. Por una parte, dentro del informe general de la investigación, se ofrece una valoración general de los resultados, organizados en cuatro perspectivas de análisis según la implementación temporal de la transformación educativa: 1) retrospectiva, 2) introspectiva, 3) extrospectiva y 4) prospectiva.

Además, en el caso de la pregunta N.º 7 que busca conocer ¿cuánto hemos avanzado como comunidad profesional de aprendizaje? las diferentes respuestas a dicha cuestión se analizan agrupadas en las seis dimensiones de la transformación educativa positiva según el modelo del Instituto Escalae, que permite llegar a conclusiones específicas sobre aquellos aspectos de la CPA que juegan un papel determinante en los procesos de cambio.

Por otra parte, para facilitar el análisis a las entidades que han participado en la investigación, o a cualquier otro interesado, al final del informe, se incluye un anexo en el que se recogen los resultados particulares de cada entidad participante comparados con los resultados generales.



4.4.3 Resultados de la encuesta y la entrevista sobre los objetivos de la investigación

I. REFLEXIÓN RETROSPECTIVA. De dónde veníamos y hasta dónde hemos llegado en la transformación mediante la CPA

Con estas preguntas se pretendía conocer el grado de conciencia de los encuestados y entrevistados en relación con el proceso seguido y con el desarrollo del acompañamiento y las acciones que se han llevado a cabo en cada entidad educativa. Se buscaba conocer la situación inicial, cómo se ha avanzado y si se han ido cumpliendo los objetivos propuestos. Pero, sobre todo, se trataba de conocer las percepciones que tienen sus protagonistas sobre los pasos y los procedimientos que se han puesto en práctica para avanzar en la transformación mediante el modelo de CPA.

4

Resultados de la encuesta:

¿Cuánto habíamos avanzado en la innovación y transformación educativa antes de comenzar el proceso de transformación en CPA?

Resultado global de todas las instituciones participantes:

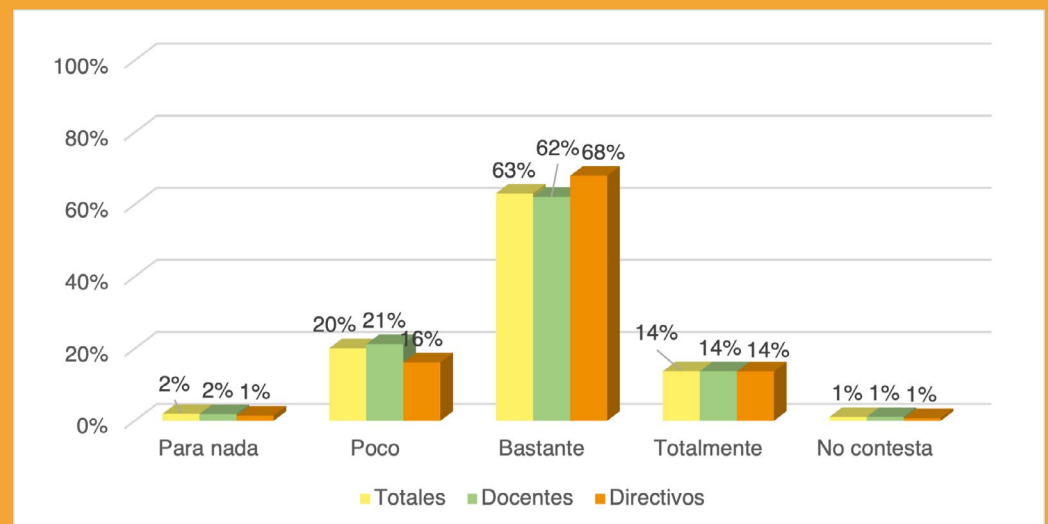
No.	Opciones de respuesta	% de respuestas		
		Totales	Docentes	Directivos
1	No habíamos hecho prácticamente nada de forma colectiva, eran iniciativas personales y puntuales.	10%	9%	14%
2	Habíamos implementado algunas metodologías y tecnologías de forma colectiva, pero sin un referente claro y sin mucho arraigo.	49%	47%	56%
3	Ya teníamos experiencia en el desarrollo de la innovación educativa colectiva, de forma estructurada y sistemática, pero no habíamos logrado instalar una cultura de trabajo para sostenerla.	27%	28%	22%
4	Teníamos ya un sistema de innovación educativa colectiva, con estructuras de trabajo autónomas basadas en un referente común y resultados palpables en nuestra entidad.	13%	14%	6%
5	Otros	1%	1%	0%

Como puede observarse, la mayoría de las respuestas indican, tanto en el caso de docentes como de directivos, que se habían implementado algunas metodologías y tecnologías de forma colectiva, pero sin un referente claro y sin mucho arraigo. Y poco más del 20% considera que tenían experiencia en el desarrollo de la innovación educativa colectiva, de forma estructurada y sistemática, pero que **no habían logrado instalar una cultura de trabajo para sostenerla.**

Llama la atención que sean los directivos quienes tengan una percepción más exigente sobre la realidad inicial en comparación con los docentes, siendo su percepción más alta en los dos primeros niveles (de poca implementación y sistematización) y más baja en los dos últimos niveles, en cuanto a tener experiencia en el desarrollo de la innovación educativa colectiva y tener ya un sistema de innovación educativa colectiva, con estructuras de trabajo autónomas basadas en un referente común y resultados palpables en nuestra entidad.

5

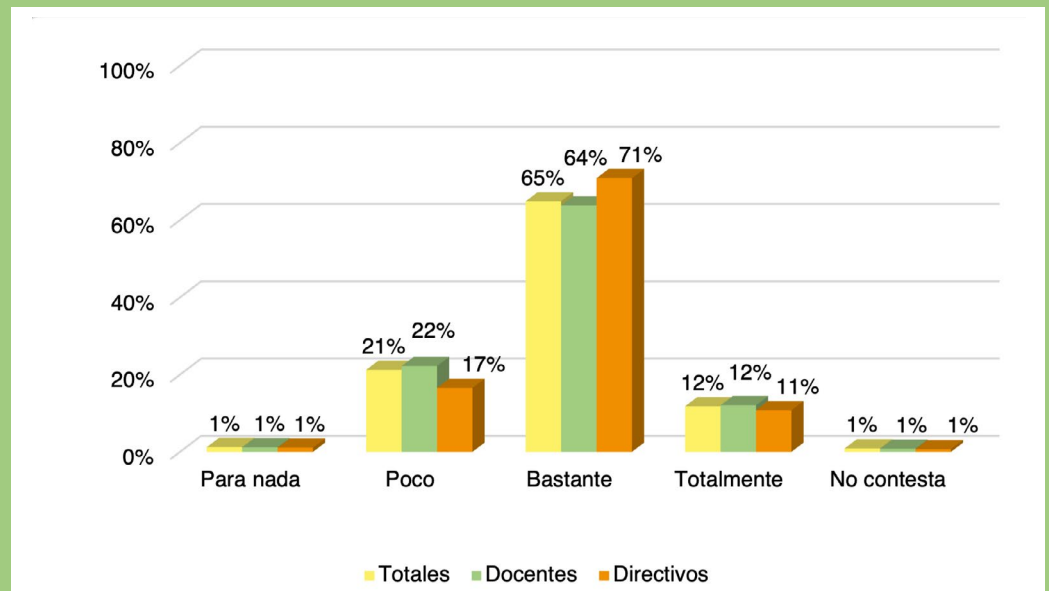
Las dificultades surgidas en el flujo de trabajo del último año, ¿Han podido solucionarse de forma satisfactoria?



Las entidades educativas están logrando superar las dificultades inherentes a la innovación y transformación educativa con la metodología propuesta, con un grado de satisfacción cercano al 80%, tanto entre docentes como directivos, si consideramos las opciones de respuesta de bastante y totalmente como una satisfacción adecuada. Además, los datos muestran una alta consistencia en las respuestas de ambos colectivos.

6

Los objetivos de la innovación para el año que termina, lo que se esperaba cambiar y aprender ¿Se han conseguido?



Del análisis de los datos podemos concluir que las entidades educativas consideran que se están alcanzando los objetivos de innovación y transformación educativa mediante la metodología propuesta con un 77% entre bastante y totalmente. Y, además, es percibido con un alto grado de satisfacción por los docentes, que incluso es un poco más elevado para el caso de los directivos.

De todas formas, siendo que la opción de respuesta “totalmente” solo alcance alrededor del 10%, nos puede indicar que se está en la dirección correcta, pero que aún hay margen para seguir mejorando el proceso y los resultados percibidos.

7

Teniendo en cuenta la situación de la entidad educativa antes de comenzar el proceso de transformación en CPA, ¿cuánto hemos avanzado como comunidad profesional de aprendizaje (Oliver y Hipp, 2010)?

A continuación, presentamos los resultados de los 44 ítems en los que se subdivide esta cuestión, según el cuestionario estandarizado de Oliver y Hipp (2010) y que hemos adaptado para este propósito. Con la intención de hacer más comprensibles estos resultados, los hemos agrupado en las seis dimensiones identificadas en el Modelo de Transformación Educativa Positiva de Escalae, que juegan un papel determinante en los procesos de cambio y que ya hemos comentado en la primera parte de la presente investigación: 1) Creencias, 2) Variables Técnico-Pedagógicas, 3) Cultura Interna, 4) Liderazgo, 5) Comunicación entre agentes educativos, y 6) Organización y gestión.

Dimensión 1: Creencias



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.13. Los docentes comparten los objetivos para la mejora de la entidad educativa centrándose constantemente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	3%	23%	37%	38%
7.14. Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales.	3%	21%	32%	44%
7.15. Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre los docentes.	3%	24%	39%	34%
7.26. Los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.	2%	20%	32%	45%
Promedio de madurez	3%	22%	35%	40%
Desviación Estándar Relativa	1%	2%	4%	5%

Con el acompañamiento para el desarrollo de la innovación y transformación educativa en CPA se ha conseguido, en general, avanzar en las creencias de docentes y directivos. Como puede observarse, en todos los ítems, la respuesta más seleccionada es “lo hacemos completamente”. En el caso del compromiso docente con la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y de la toma de decisiones directivas en consonancia con los valores y objetivos institucionales, son los más altos. En cambio, en cuanto a que los docentes comparten los objetivos institucionales centrándose en los procesos de aprendizaje, así como la existencia de un proceso de colaboración para desarrollar una visión compartida entre todos son los más bajos. Las entidades aún se encuentran en un proceso de maduración para alinear las creencias con las que trabajan como colectivo.

Dimensión 2: Variables Técnico-Pedagógicas



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.18. Los objetivos de la entidad educativa se centran en el proceso de aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	3%	22%	36%	39%
7.19. Las políticas y currículo desplegados internamente son acordes a la visión de la entidad educativa.	3%	22%	36%	39%
7.25. Los docentes aprenden y aplican regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	2%	23%	39%	36%
7.28. Los docentes analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de sus prácticas pedagógicas.	4%	25%	35%	37%
7.29. Los docentes analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje.	7%	27%	35%	32%
7.32. Los docentes revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	8%	26%	36%	30%
7.34. Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	6%	26%	36%	33%
7.35. Los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa.	9%	27%	38%	26%
7.36. Las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza.	1%	18%	24%	57%
Promedio de madurez	5%	24%	35%	37%
Desviación Estándar Relativa	3%	3%	4%	9%

En esta dimensión, puede observarse que, en general, hay mucha igualdad entre los indicadores de “Vamos madurando” y “Lo hacemos completamente”. Esto apunta a que las entidades están un franco proceso de maduración en cuanto a la alineación de sus prácticas educativas. En este sentido, destacan las relaciones de respeto y confianza entre docentes y estudiantes, que es el ítem con una mayor madurez. En cambio, el hecho que los docentes compartan regularmente el trabajo de sus estudiantes para ayudar en la mejora general de su entidad educativa es el más bajo. Se nota, por el análisis del resto de ítems, que aún falta madurar en la capacidad de colaboración rigurosa y de reflexión compartida entre colegas, de una forma habitual, para llegar a conclusiones que permitan mejorar la práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva.

Dimensión 3: Cultura interna



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.8. Los docentes participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	6%	24%	34%	36%
7.10. La Comunidad Educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuentas de los aprendizajes de los estudiantes sin que nadie imponga su autoridad de manera unilateral.	5%	25%	35%	36%
7.11. Existen procesos de colaboración para determinar valores compartidos entre los docentes.	3%	26%	38%	33%
7.12. Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones del proceso de aprendizaje.	2%	24%	37%	37%
7.17. Existen buenas relaciones profesionales entre los docentes que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa.	2%	21%	33%	43%
7.21. La información se utiliza para emprender acciones que ayuden a alcanzar una visión o metas compartidas.	2%	23%	37%	38%
7.23. El personal de la entidad educativa tiene oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	4%	23%	32%	41%
7.27. Los docentes mantienen entre sí diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se toma en consideración los distintos puntos de vista.	2%	21%	31%	45%
7.31. Los docentes proporcionan retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas.	7%	27%	37%	30%

Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.37. Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	3%	20%	32%	45%
7.39. Los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa.	2%	22%	36%	41%
7.40. Las relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje.	2%	22%	33%	43%
Promedio de madurez	3%	23%	35%	39%
Desviación Estándar Relativa	2%	2%	2%	5%

En cuanto a la dimensión de cultura interna, el resultado de varios ítems relacionados con la toma de decisiones, indica que aún está en proceso de maduración la capacidad de decidir de forma colaborativa y compartida. La calidad de la relación entre los profesionales en un clima de confianza y respeto mutuo destaca como uno de los que denotan mayor madurez, en cambio la vivencia de los valores compartidos es un aspecto que aún tiene un largo recorrido a trabajar por parte de las entidades educativas participantes.

Dimensión 4: Liderazgo



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.1. Los directivos tienen en cuenta las opiniones y propuestas de los docentes en la toma de decisiones.	6%	27%	39%	28%
7.3. Se dan oportunidades a los docentes para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio.	6%	26%	36%	33%
7.4. Los directivos distribuyen responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas a la mejora de los aprendizajes.	10%	28%	37%	25%
7.5. Los directivos actúan democráticamente compartiendo el poder y autoridad con los docentes.	10%	24%	35%	31%
7.6. Se promueve y apoya el liderazgo entre los docentes.	6%	26%	32%	36%
7.9. Los directivos son proactivos y apoyan en los asuntos escolares que lo requieren.	4%	24%	33%	39%
Promedio de madurez	7%	26%	35%	32%
Desviación Estándar Relativa	2%	2%	3%	5%

Esta dimensión mide la madurez del liderazgo transformacional, un liderazgo distribuido y compartido con toda la comunidad educativa, en especial con los docentes. Como puede observarse, es una de las dimensiones menos madura en prácticamente todos los ítems, lo que permite caracterizar las entidades educativas analizadas en liderazgos que aún son bastante verticales, aunque con una tendencia hacia la horizontalidad. Parece ser una dimensión que cuesta más hacer madurar, pues significa que los equipos directivos tienen que estar dispuestos a perder cierta sensación de control y esto no siempre es fácil. Este resultado quizás se explique, al menos en parte, por el hecho de que uno de los ítems menos maduros es la capacidad de los directivos para distribuir responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas con la mejora de los aprendizajes (liderazgo distribuido). En esta misma dirección, el ítem que obtuvo mayor puntuación de “lo hacemos completamente” es la proactividad de los directivos para apoyar en los asuntos escolares que lo requieran, lo que remarca la verticalidad aún presente en el ejercicio de la dirección escolar.

Dimensión 5: Comunicación entre agentes educativos



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.7. Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles.	5%	23%	30%	42%
7.20. La comunidad educativa se involucra activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.	3%	24%	35%	38%
7.38. Los logros en los aprendizajes en la entidad educativa se reconocen y comunican habitualmente.	3%	23%	33%	41%
Promedio de madurez	4%	23%	33%	40%
Desviación Estándar Relativa	1%	1%	3%	2%

En cuanto a la dimensión de comunicación entre agentes educativos, considerando las familias como tales, podemos ver la tendencia hacia la madurez, sobre todo en cuanto a las decisiones que se toman en reuniones o a través de diversos canales de comunicación y en los que participan colegas de diferentes áreas y niveles. También que los logros se van reconociendo y comunicando habitualmente. Queda un poco más atrás la comunicación con la comunidad educativa y cómo se involucra en el desarrollo de actividades que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque también con una tendencia creciente.

Dimensión 6: Organización y gestión



Ítems del cuestionario (número de la pregunta del cuestionario)	No lo hacemos	Comenzamos a hacerlo	Vamos madurando	Lo hacemos completamente
7.2. Los docentes tienen acceso a información clave sobre los aprendizajes de los estudiantes.	3%	23%	38%	36%
7.16. Los docentes trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, desarrollar competencias e identificar estrategias para mejorar su desempeño profesional.	4%	23%	37%	36%
7.22. Los docentes trabajan y planifican conjuntamente en la búsqueda de soluciones y alternativas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes.	3%	23%	33%	41%
7.24. El desarrollo profesional se centra en los procesos de aprendizaje.	2%	22%	34%	42%
7.30. Los docentes tienen oportunidades para observar y analizar conjuntamente con sus compañeros su práctica pedagógica.	5%	25%	36%	34%
7.33. Existen espacios de intercambio entre docentes.	6%	25%	32%	38%
7.41. La dirección de la entidad educativa proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.	5%	26%	32%	37%
7.42. El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	7%	26%	34%	33%
7.43. Existen facilidades económicas disponibles para el desarrollo profesional.	25%	31%	29%	14%
7.44. Los docentes disponen de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	10%	33%	35%	21%
Promedio de madurez	7%	26%	34%	33%
Desviación Estándar Relativa	7%	4%	3%	9%

En esta última dimensión de organización y gestión, que mide cómo se gestionan los tiempos, espacios y recursos de la entidad educativa al servicio de la innovación y la transformación educativa, podemos observar claras discrepancias en la tendencia de madurez y una mayor dispersión de los datos (desviación estándar relativa) que en las agrupaciones anteriores.

Por un lado, aquellos ítems relacionados con tiempos y espacios en la organización de los docentes para que puedan compartir su práctica, mejorar y aprender unos de otros, tiene una clara tendencia hacia la madurez, a la vez que el desarrollo profesional se va centrando en mejorar los procesos de aprendizaje. En cambio, aquellos ítems relacionados con los recursos ya sean económicos o tecnológicos, aún tienen un largo camino hacia la madurez, cuya tendencia aún no es creciente. De hecho, las facilidades económicas disponibles para el desarrollo profesional y la disposición de tecnología y materiales apropiados para la práctica docente son los dos ítems más bajos, en general, de todos los que componen esta pregunta del cuestionario.

1^a

Resultados de la entrevista:

¿Cuál ha sido la mayor dificultad que has encontrado para el desarrollo de la propuesta de transformación en CPA?

En primer lugar, las respuestas se centran en señalar que la resistencia al cambio, sobre todo al inicio del proceso, fue especialmente fuerte; lo relacionan con la necesidad de mejorar la sensibilización y ampliar la información interna que se ofrece a los docentes al inicio del proyecto, por parte de directivos y responsables de la entidad educativa.

En segundo lugar, señalan la falta de tiempo para las sesiones de trabajo colegiado y otros espacios y tiempos que exige el trabajo colaborativo y en equipo. Aunque la pandemia se considera que interfirió en el proceso, por otro lado, algunos reconocen que también facilitó espacios de encuentro online, al trabajar cada uno desde sus casas, lo que permitió aprovechar un horario extra bastante amplio y flexible, sin que estuviera condicionado por la atención al alumnado. Otros entrevistados indican que la principal dificultad fue conseguir que los docentes hicieran una buena gestión del miedo ante el reto de lo nuevo y el salir de su zona de confort, situación en la que pudo influir la gran diversidad en la formación inicial de los docentes. También señalan algunos entrevistados, el agobio e interferencias producidas por otros proyectos oficiales, incluso alguno señala que cuesta entender la falta de coordinación y exigencias que demandan los diferentes niveles de las administraciones educativas. También son señaladas como dificultad el mantener la motivación de los docentes, o el cambio de docentes en las instituciones educativas cada año académico, lo que implica la necesidad de realizar procesos de inducción cada de manera permanente. Y aunque fueron pocos docentes, algunos señalaron que aún quedan directivos (Perú) que se aferran a la tradición de un liderazgo burocrático y se resisten a practicar uno compartido. Y, algún docente, manifiesta que la resistencia también es mostrada por los estudiantes, pues algunos estudiantes, en especial los de alto rendimiento, ofrecen resistencia a compartir tareas y realizar trabajos en grupo al verlo como una pérdida de tiempo, porque temen bajar sus calificaciones, y,

otros, simplemente se sienten más cómodos siguiendo las instrucciones de los docentes y no tener que plantearse, por ejemplo, tomar decisiones sobre las tareas a realizar, por lo que perciben los cambios como una dificultad puesto que la mejora de la práctica docente lleva consigo el cambio de planteamientos didácticos que les exigen a ellos más implicación y participación, consecuencia de la transformación de la entidad en una CPA.

Y no es menos curiosa la reflexión que aportaba una directiva al exponer la contradicción que supone el que algunos docentes manifiesten críticas constantes a lo que no funciona en la institución, y, sin embargo, cuando se les propone un cambio, también suelen poner de manifiesto su rechazo al mismo. Y, **como aporte final**, algún entrevistado señala que los docentes, los que están acostumbrados al uso de metodologías activas, al tener más seguridad y dominio del aula, tuvieron menos dificultades para ceder su capacidad de toma de decisiones a los estudiantes, mientras aquellos otros “de corte más tradicional”, les costó bastante más poner en práctica esas dinámicas de participación, por la inseguridad e incertidumbre que ello les suponía. Situación que se fue superando y subsanando gracias al apoyo entre iguales que precisamente propicia la CPA.

2^a

¿Qué ha cambiado la propuesta de CPA en los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida del centro?

En este sentido un buen número de docentes y directivos, manifiesta que, al inicio de la puesta en práctica de las actividades relacionadas con el proyecto, hubo una importante resistencia y que **se necesitó ir poco a poco comprobando los beneficios que el trabajo colegiado aportaba para su práctica diaria**. Eso les motiva y estimula. En este sentido, así se expresaba una docente:

“Al principio fue difícil, con el tiempo empezaron a haber propuestas y empezó a haber sinergias entre todas las maestras y hoy día cada una pone en la carpeta sus experiencias”.

Y fue, en ese momento, cuando empezaron a mejorar los niveles de participación e implicación de los docentes, especialmente de los que habían ofrecido más resistencia. Aunque aquí existen diferencias importantes entre instituciones y el modelo de liderazgo que se ejerce en cada una de ellas. Cuando el liderazgo es más distribuido y participativo, los entrevistados manifiestan que se encontraron menos dificultades para implicar a los docentes. También señalan que se produjo un cambio importante como consecuencia del **desarrollo de sesiones clínicas y colegiadas sobre diferentes temáticas**, lo cual motivó más participación e implicación, al comprobar la gran utilidad que estas

dinámicas tenían para su desarrollo profesional y su aprendizaje como docentes, y al descubrir el enorme conocimiento y experiencia que atesoraban y ofrecían algunos compañeros en las sesiones de trabajo colegiado y que, al ser compartido entre todos, se transformaba en conocimiento institucional; y lo que más les sorprendió es que eran compañeros de muchos años pero que, nunca antes se habían sentado a trabajar juntos, incluso apenas se conocían más allá del saludo formal, lo cual supuso también una mejora notable de las relaciones y los vínculos personales. Así reconocía el aislamiento que existía entre los docentes la máxima responsable de una entidad educativa:

“El contexto era que no había relación entre los docentes, ni siquiera se conocían entre ellos. Funcionábamos como cuatro escuelas, un infantil, una primaria, una secundaria y un bachillerato. No tenían ninguna conexión y cada uno desde su propio lugar hacía lo que más le convenía y como funcionaba, nadie lo cuestionaba”.

Junto a ello, el hecho de **sentarse alrededor de una mesa y tener establecidos temas para el debate y la discusión sobre cuestiones pedagógicas, sobre la práctica diaria, pensando todos sobre cómo encontrar la mejor solución institucional, supuso una motivación intrínseca que mejoró la implicación y la participación de manera notable.**

También fue positivo avanzar en una mejor comprensión del proyecto y descubrir que todos podemos y debemos remar en la misma dirección con base en los objetivos comunes. Una coordinadora lo expresaba del siguiente modo:

“Pues antes eran islas. Era la primera vez que trabajaban juntos profesores de todas las secciones. Conocíamos la realidad de todas las secciones. Aplicamos la misma Pauta de Trabajo Común (PTC) en todos los niveles, con ello se logra el protagonismo de los docentes, al poner sobre la mesa las dificultades y los aciertos al aplicar la misma PTC y tomar las decisiones para la mejora de manera colegiada”.

7/ Una Pauta de Trabajo Común es un documento técnico de trabajo que permite a un colectivo docente acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir.

3^a

¿Cómo ha afectado la transformación en CPA en el qué, el cómo, y el cuándo enseñar y evaluar, como tareas colegiadas?

Este es un aspecto en el que los entrevistados manifiestan una idea general subyacente a sus respuestas que viene a decir que **están en proceso de lograrlo, pues no es una tarea sencilla ni rápida pasar de una toma de decisiones individuales a realizarlo de manera colegiada**. Perciben que están avanzando en la buena dirección pero que aún queda mucho camino por recorrer. Entre las estrategias formativas desarrolladas que están permitiendo el avance se reportan algunas como el acompañamiento entre iguales y el desarrollo y la puesta en práctica de las pautas de trabajo común, así como la evaluación de esas prácticas a través de rúbricas. Igualmente, manifiestan que **los cambios y avances en la planificación colegiada está llegando a las aulas y se están viendo reflejados en cómo se desarrollan las clases**. Hecho que también está siendo percibido por las familias que, según indican los entrevistados, así lo manifiestan. En el caso del Perú, por ejemplo, el acompañamiento del equipo de profesionales del Ministerio (Ciclo de Formación Interna de la DIFODS^{8/}), según los entrevistados, ha tenido una alta incidencia en las instituciones educativas, en la toma de decisiones y en las acciones encaminadas al logro del perfil de salida/egreso del alumnado. En este mismo sentido, en otras instituciones manifiestan que en los casos en los que ya se venían realizando tareas colegiadas, la transformación en CPA vino a reforzar estos planteamientos.

Con respecto a las **pautas de trabajo común**, manifiestan que **su elaboración supone un reto por cuanto exige superar la visión individualista de la práctica docente**. Una docente entrevistada manifiesta lo siguiente:

“Igual que te verías ridículo haciendo una clase tradicional, no se entiende planificar por tu cuenta sin hacerlo de manera colegiada. Incluso el libro de texto se ha quedado fuera”.

Otro docente expresa lo siguiente:

“En general, hemos pasado de trabajar cada quien a un trabajo colaborativo, sabiendo dónde queremos ir y qué queremos lograr. Nos reunimos en equipo como nunca hubiéramos imaginado”.

Expresiones que resumen muy bien el sentir de un gran número de entrevistados.

8/ El Ciclo de Formación Interna (CFI) es una estrategia formativa de la Dirección de Formación de Docentes en Servicio (DIFODS) que aporta a la mejora continua de la práctica pedagógica del colectivo docente de la institución educativa, convirtiéndola en una comunidad profesional de aprendizaje y de esta manera incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. (Fuente: DIFODS, Ministerio de Educación del Perú).

8^a

¿Cómo afectó el cambio y evolucionó la vida y la convivencia de la entidad educativa a partir del inicio de transformación en CPA?

Las respuestas señalan que el proceso de transformación **afectó positivamente tanto a la vida como a la convivencia de la entidad educativa**, todo ello como consecuencia de la mejora del conocimiento entre docentes y también al descubrir lo que los demás saben. En este sentido, los entrevistados confiesan que, a pesar de llevar muchos años juntos, no habían compartido sesiones de trabajo ni espacios para la reflexión de manera conjunta. En este sentido, tanto los directivos como los docentes lo expresan de forma muy clara, y podríamos resumirlo en las siguientes respuestas sobre la transformación en CPA:

“Demostró que había docentes en la institución con conocimientos muy vastos, lo que fue muy bonito, aunque también siento cierto nivel de inseguridad entre el profesorado”.

“El impacto más importante fue el conocernos más entre los docentes de las diferentes secciones. El conocer más el trabajo de cada sección y el trabajo que realizan, y ello afectó para bien a la convivencia”.

“Al principio supuso tensión, sobre todo a docentes que llevan en la institución más de 30 años trabajando de otro modo (cada uno centrado en su tarea, sin compartir); el proceso no fue fácil, pero con los primeros frutos se puede decir que ha sido positivo”.

Por su parte, la máxima directiva académica de una entidad educativa, se manifestaba así en la entrevista:

“fue un choque terrible, todo un reto. Poner en práctica lo que yo traía en la cabeza, ha sido un terremoto que se inició con una sacudida muy fuerte y que luego, poco a poco, está permitiendo que el agua vuelva a su nivel. Tuvieron que pasar muchas cosas, personas que abandonaron la institución, llamadas de atención del superior, mucha resistencia por parte de los docentes, fui juzgada duramente por los directores, y me he tenido que ganar la credibilidad a partir de los resultados”.

La responsable del CFI del Ministerio de Educación del Perú, expresaba su convencimiento de cómo esta transformación había afectado a la vida y a la convivencia en el trabajo, diciendo que:

“Los visitantes a las dependencias del CFI, al ver nuestra forma de trabajar, de organizarnos y el clima tan propicio creado, querían quedarse. Debía dejar de pensar en mí, absolutamente, para pensar en cómo puedo hacer para ayudar a mis colegas a seguir avanzando, acompañando y a seguir creciendo como profesionales”.

Para tener un panorama más completo sobre cómo afectó a la convivencia la transformación en CPA, es necesario añadir otras ideas extraídas de las respuestas obtenidas de otros directivos, como las siguientes:

“Se vio el cambio porque se dejó de trabajar de manera aislada, se empezó a unificar y trabajar con un mismo objetivo”;

“ha revolucionado de manera positiva, veo que entre los docentes hay armonía, solidaridad, acompañamiento y comunicación, el director es un líder que nos ayuda, sabe escuchar y nos da las facilidades que nos permiten que sigamos avanzando”;

“ha afectado de manera positiva, hay una mayor comunicación entre los docentes (se ha roto el aislamiento) ahora sentimos que cada uno de nosotros nos necesitamos cuando emprendemos algo nuevo, verdaderamente nos necesitamos, preguntamos y estamos en esa ayuda mutua para lograr mejores resultados”;

“hemos avanzado en el compromiso de todos los docentes, aunque es una responsabilidad incómoda a momentos, pero ponemos el hombro y vamos adelante”;

“primero gestionamos nuestras emociones, hemos empezado a crear autoaprendizaje, a leer más y por ahí hemos llegado a un trabajo colaborativo y compartido, nos brindamos todas estas oportunidades de mejora para proponer un cambio en la gestión de la educación”;

“estamos en proceso, nuestro liderazgo no es vertical, con los coordinadores pedagógicos nos vamos contagiando la forma de trabajar”;

“se hacen aportaciones muy buenas por parte de todos”;

“se fortalecieron las relaciones personales gracias al trabajo compartido”;

“ayudó a reforzar el clima institucional, con lo que ha mejorado la comunicación y las relaciones personales entre todos los miembros de la comunidad”.

Se podría concluir sobre esta cuestión, exponiendo dos afirmaciones que recogen muy bien el sentir general:

“Afectó para bien al liderazgo del director que pasó de estar centrado en lo administrativo a lo pedagógico, lo que ha influido en la forma de trabajo, el clima de la institución, la confianza, y las relaciones personales”;

y la segunda afirmación:

“mejoró el sentido de pertenencia a la institución gracias a las reuniones y al trabajo en equipo. Lo que mejoró la autoestima y la consideración entre los profesionales”.

9^a

¿Qué ha supuesto la creación de la CPA para la innovación y la mejora de la entidad educativa?

Las respuestas a esta cuestión de los **directivos**, se podrían resumir en las siguientes aportaciones sobre la creación de la CPA y lo que ha supuesto para la innovación y la mejora:

“Un crecimiento importante, aunque nunca se acaba de aprender, nos facilitó una estructura de crecimiento constante”;

“nos ayudó mucho que los profesores aplicaran las pautas de trabajo común, que se compartieron experiencias y modos de hacer”;

“nos aportó calidad, y la mayor repercusión ha sido para los estudiantes, pues han comprobado otra forma de hacer y aprender”;

“ha supuesto mover literalmente todo, una inversión enorme. Nos ayudó mucho el primer desafío sobre espacios de aprendizaje, que removió los cimientos de nuestra educación tradicionalista católica”;

“ha supuesto muchos sacrificios, mucho trabajo, romper con muchos estatus, ha supuesto tener que indagar, salir de la zona de confort, darnos cuenta que si no avanzamos nos íbamos a quedar en el camino. Hay gente que se ha ido porque ha dicho que con esto no podía seguir. Me ha permitido saber que lo que he aprendido en el camino tiene su eco”;

“al principio fue un gran esfuerzo; esta innovación ha permitido que los docentes se involucren para trabajar y cambiar su práctica basada en llegar a clase, explicar y punto, y no se incidía en lo que va a aprender el estudiante, y a partir de la PTC todo cambió y todos hablamos el mismo idioma”;

“empezamos por el lado humano, otras instancias de la Administración se han dado cuenta que se puede trabajar de otro modo, que la división en compartimentos estancos se puede cambiar por una organización de vasos comunicantes”;

“los directivos están muy unidos al personal, ellos están apoyando a los coordinadores y a todo el personal que puede aportar”;

“todavía estamos en ese proceso; antes cada uno iba por su lado, pero poquito a poco, todos estamos en la misma línea”;

“para nosotros hay cambios sustanciales, nos permite organizarnos y tener una comunicación mejor y que las expectativas de los docentes sobre los estudiantes sean más altas”;

“todos los directores quieren lo mejor, pero tal vez no sabían cómo hacerlo y todo lo que lleva esta metodología les dice cómo pueden hacerlo”;

“ha dotado de aprendizajes de calidad a nuestros estudiantes, y la mejora de la práctica pedagógica”;

“nos convertimos en una organización que aprende de manera constante, la CPA posibilita el aprendizaje, somos una institución que siempre está mirando que hay que mejorar y que hay que fortalecer”;

“es una herramienta que nos permite seguir superándonos, interactuar, aprender, seguir avanzando”;

“realmente ha aportado mucho, porque el hecho de haber participado en este programa ha fortalecido la práctica pedagógica de los docentes en la institución educativa”;

“ha supuesto ver las debilidades, ver las alternativas de solución para poder mejorar como equipo de docentes y directivos; ya no hay una estructura vertical”.

Por otra parte, las aportaciones de los **docentes**, se podrían resumir diciendo que la CPA ha supuesto un gran avance para la innovación al permitir mejorar las condiciones de la práctica docente, basada en la confianza, en el trabajo en equipo, el intercambio permanente de ideas, propiciando así el interés del alumnado por aprender, siendo más activos, más autocríticos y más reflexivos. También la CPA ayudó a superar el freno que la burocracia suponía para la innovación, condicionando las iniciativas y el desarrollo de las prácticas docentes. Como lo expresaron algunos de los entrevistados:

“ha sido totalmente positivo, compartes muchos puntos de vista, muchas experiencias, hay unos compañeros que saben mucho y que, cuando ellos comparten, te das cuenta de lo enriquecedor que eso es, pues lo que uno no piensa o hace, lo puede hacer el otro”;

“trabajando todos juntos hacemos como un “mega profesor” que si estuviéramos enseñando solos cada uno en nuestra cápsula no se podría lograr”;

“supuso un reto, nos ayudó a saber a dónde queremos ir”;

“supuso desarrollar un estilo de aprendizaje, un estilo de estudiante; sumamos académicamente, a nivel de competencias, valores, etc.”;

“ha supuesto como el cimiento, pero el edificio está aún sin construir, nos faltan todavía muchas cosas”;

“fue mucho el aporte porque éramos una institución que solo trabajaba con pizarrón y bolígrafo”;

“conocer el perfil de egreso, saber a dónde tenemos que llegar, y, a partir de eso, establecer ciertos lineamientos que nos permitan avanzar en el camino del aprendizaje, a la vez que situarnos y saber en qué momento nos encontramos cada uno en el proceso”;

“también ha supuesto mucha información, investigación, búsqueda, compartir buenas prácticas, ayudarnos, no solo en lo presencial sino también en lo virtual, y muchas estrategias, para que nosotros podamos trabajar y así aplicarlo con los estudiantes”.

10^a

¿Cómo se distribuyen las oportunidades y las responsabilidades para la innovación y la mejora en la entidad educativa, de acuerdo con la propuesta de CPA?

El liderazgo distribuido es una de las condiciones para el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estructura que permite la alta participación por parte del profesorado y el reparto de oportunidades y responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación de la innovación. La metodología planteada a las entidades educativas tiene como uno de sus objetivos, el desarrollo de esa cultura de liderazgo compartido y distribuido, un liderazgo horizontal donde los docentes pueden tomar decisiones y trabajar de forma autónoma para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los **directivos** entrevistados manifestaron su opinión sobre la distribución de oportunidades y responsabilidades con afirmaciones como la siguiente:

“Ha creado espacios y oportunidades para que los docentes brillen y se les pueda reconocer el conocimiento que tienen las personas. Se abren oportunidades equitativas, ya no depende de unos pocos, ahora se trata de todos, por tanto, todos tienen oportunidad de aportar”.

Algunos **entrevistados** manifiestan que

“nos ha permitido no solo participar de manera activa sino también organizar reuniones y tomar decisiones en los temas que nos afectan.”;

“es la primera vez que el consejo directivo está abierto a la participación de cualquier docente que lo desee. Desde mi gestión estoy tratando de orientar a todos para que seamos valientes en innovar y para trabajar en equipo con la idea que tenemos, sin esperar a que otros decidan”;

“normalmente las más expertas creían que las menos expertas aprenden de nosotras, por tener más experiencia, sin embargo, vimos como las más jóvenes también traen un gran empuje y se atreven a decir cómo lo hacen. Se ha escuchado a todas, es una oportunidad de innovación y mejora”;

“todos tienen la oportunidad de expresar sus ideas, pues hay diálogo y oportunidades de expresar ideas propias. Los directores hemos comprobado que compartir el liderazgo refuerza nuestra figura, al contrario de lo que se podría pensar”.

Una idea compartida por un gran número de directivos habla de la oportunidad que se ha abierto gracias a la transformación en CPA, gracias a que todos saben cosas diferentes y todos pueden aportar, y ello suma para hacer un trabajo de calidad.

Una idea, que resume bien el sentir de los entrevistados, es que se han formado las comisiones de trabajo con grupos de docentes, que hacen sus planes, proponen objetivos a mejorar, o plantean estrategias. Una vez que toda la comunidad ha hecho las propuestas se revisa el plan y esos docentes lideran ese proyecto, y, a partir de las propuestas que hacen los maestros, se van reformulando dichos proyectos.

Como lo expresó un entrevistado:

“Al inicio había resistencia, pero finalmente se han ido repartiendo las responsabilidades, los grupos de interaprendizaje, el que más sabe dirige, pero todos hacemos aportes en la reunión colegiada. Se han ido distribuyendo los deberes a cada uno de los docentes. Tenemos distribuidas las responsabilidades y trabajamos por equipos, hay docentes que participan en las sesiones de trabajo fuera de su horario laboral. Tratamos de buscar soluciones entre todos y cada uno desde su rol”.

En otro caso, el entrevistado nos explicaba que

“las oportunidades son inmensas, estamos recibiendo formación para trabajar con estas nuevas herramientas, para aprender mejor a trabajar de manera cooperativa. Estamos en formación permanente. Los cambios son evidentes. Oportunidades de aprender y de enseñar de otra manera”.

Por último, un comentario más sobre la importancia de mantener siempre visible los referentes de partida y los objetivos de la transformación educativa para activar la CPA:

“Considero que se ha tratado de incorporar a todos para que sepamos que somos parte de este cambio, sin embargo, al no ver por completo la transformación y el fin o el objetivo del modelo educativo, a veces no es fácil para los docentes colaborar o participar, hace falta esta claridad para que todos vayamos hacia el mismo lado y con las mismas fuerzas y los mismos ánimos”.

II. REFLEXIÓN INTROSPECTIVA. ¿Qué he aprendido en el proceso?

Con este grupo de cuestiones se quiere conocer cómo se han sentido los encuestados y entrevistados, reflexionando y buscando en su interior para expresar sobre lo aprendido durante el desarrollo de la experiencia vivida en primera persona; revisando los momentos, los descubrimientos que han logrado, tanto en el ámbito personal como institucional, y cómo éstos han afectado a la transformación y al desarrollo profesional en cada caso, para valorar el impacto de la metodología en su práctica profesional.

8

Resultados de la encuesta:

En qué momentos he aprendido más durante el último año, en relación con el flujo de trabajo seguido para la transformación.

Para el análisis exhaustivo de las respuestas abiertas de esta pregunta, así como a las preguntas 14, 15 y 16, hemos procedido a realizar una categorización de palabras clave que hacen referencia a los procesos más comunes e importantes que se necesitan con la puesta en práctica de una CPA, y una vez realizada esa tarea, hemos seleccionado aquellas que han sido citadas con mayor frecuencia; y, a partir de ahí, hemos relacionado y agrupado las palabras, para elaborar frases con sentido, que resumieran, lo más fielmente, lo expresado por los encuestados.

Para validar este primer trabajo, se realizó una segunda tabulación de las respuestas en estas preguntas abiertas, utilizando el método *Topic Modeling*, un tipo de modelo estadístico para descubrir los tópicos abstractos que ocurren en una colección de documentos (corpus). La selección de los tópicos (Topic modeling) ha sido implementada en este caso específico utilizando el método: Latent Dirichlet Allocation (LDA). A partir de esta selección de tópicos o palabras más frecuentes en las respuestas de los encuestados, se han denominado las opciones de respuesta más frecuentes, validándolas con referencia a la primera tabulación, de acuerdo con el contexto del análisis y de las respuestas obtenidas. Para la pregunta 8 que analizamos aquí, este proceso ha permitido generar las categorías de momentos en el que los participantes de la encuesta han aprendido más en el último año, presentadas a continuación:

Categorías de respuesta más frecuentes	Respuestas Generales			
	He aprendido más en el último año, mediante:	Totales	Docentes	Directivos
Las reuniones colegiadas		16%	15%	19%
Nuevas metodologías de aprendizaje y herramientas tecnológicas		11%	12%	8%
Las reuniones de equipo presencial y online		10%	9%	10%
El trabajo en equipo con los docentes		6%	5%	9%
Las capacitaciones		6%	7%	3%
Acompañando, interactuando y trabajando con el alumnado		5%	5%	2%
El trabajo entre pares		5%	5%	7%
Compartir e intercambiar experiencias		5%	5%	4%
Otras respuestas		36%	37%	38%

Haciendo un esfuerzo de agrupación de las categorías presentadas, podemos afirmar que las respuestas nos hablan, **en primer lugar**, de la importancia para el aprendizaje en y sobre la práctica docente, que tienen para el desarrollo e implementación de la CPA, la reflexión sobre la práctica, el trabajo entre pares, el compartir, interactuando y retroalimentándose entre docentes.

En segundo lugar, se hace referencia a la colegialidad, como forma de avanzar en la construcción de las respuestas que necesitan en su día a día en la tarea docente, superando la idea individual de la acción educativa.

En tercer lugar, se hace alusión al modo de organización y funcionamiento de estas instituciones, que lo hacen a través de reuniones, formando grupos o equipos de trabajo que tienen como base la colaboración.

En cuarto lugar, se destaca como medio de aprendizaje en la práctica, tanto los cursos, las capacitaciones y formaciones que se les ofrece de manera específica en cada institución, para dar respuesta a los resultados obtenidos en el proceso de autodiagnóstico inicial, y que cada entidad realiza para fortalecer los ámbitos de mejora de la práctica docente resultante, en relación con el logro del perfil de egreso de los estudiantes; y todo ello, con el fin, de avanzar en el establecimiento de acuerdos metodológicos que permitan alinear la práctica docente en el aula; los cuales se concretan a través de la elaboración y aplicación de las pautas de trabajo común (PTC). Esta estrategia permite desarrollar un aprendizaje experiencial de gran valor para los docentes, por lo que supone el poder compartir experiencias concretas del mismo contexto, mientras proponen, profundizan y alinean acuerdos metodológicos sobre su quehacer diario dentro y fuera del aula. Las necesidades de formación que se detectan también son fruto de los debates y reuniones que se realizan en la búsqueda de respuestas a las dificultades que surgen para la puesta en marcha de los proyectos y nuevas formas de trabajar en el aula.

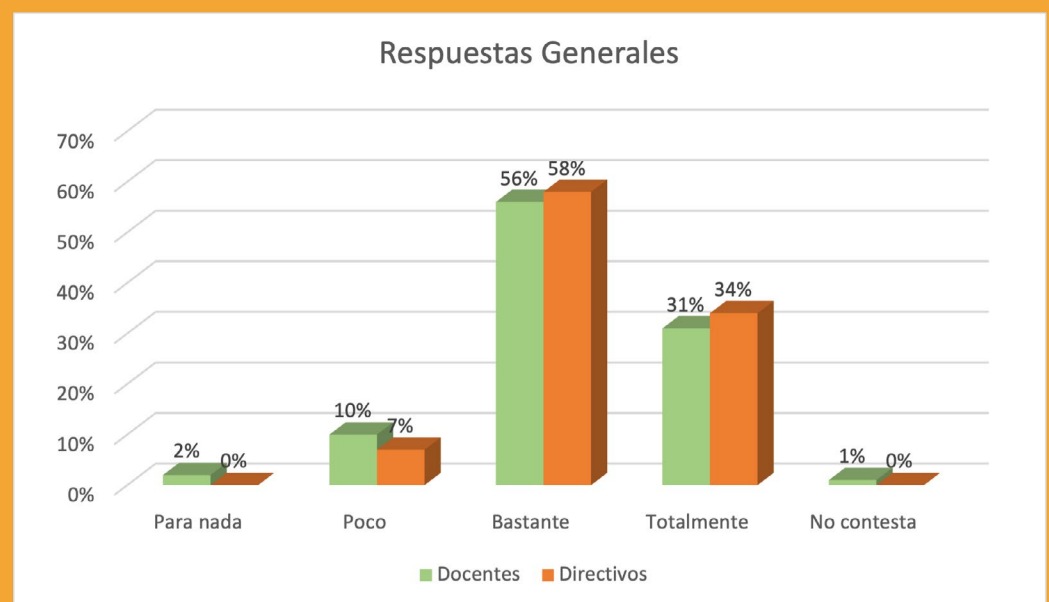
Como podemos observar, los resultados reflejan claramente el hecho de que **las experiencias de aprendizaje más significativas de docentes y directores son aquellas que se llevan a cabo entre iguales**, muchas veces, incluso fuera de espacios de capacitación formal. En este caso, si dejamos de lado las nuevas tecnologías, los tres aspectos más señalados tienen que ver con espacios no definidos de inicio como formativos, en los que los profesionales reportan que han aprendido más en el último año: la colaboración que surge en las reuniones colegiadas y de equipo, así como en el trabajo colegiado. Un 32% en total, frente a solo un 6% de las capacitaciones. Además, las reuniones colegiadas sería el momento en el que se ha aprendido más (16%). Llama la atención que los directivos tienen la percepción de haber aprendido más (19%) incluso que los docentes (15%).

Las capacitaciones formales aparecen como una opción poco eficiente para aprender (6%) y en cuanto al trabajo en equipo (6%) entre pares (5%) y el intercambio de experiencias (5%), parece no existir aún una cultura que lo apoye internamente.

Por último, aparecen las nuevas metodologías y las herramientas tecnológicas (11%), que tiene mucho sentido, dado que la encuesta se ha realizado en plena pandemia y enseñanza a distancia, lo que ha puesto a los docentes ante la necesidad imperiosa de enseñar de un modo diferente y aplicando las tecnologías.

9

Durante el último año y en relación con las actividades de transformación seguidas, ¿he descubierto cosas sobre mí?

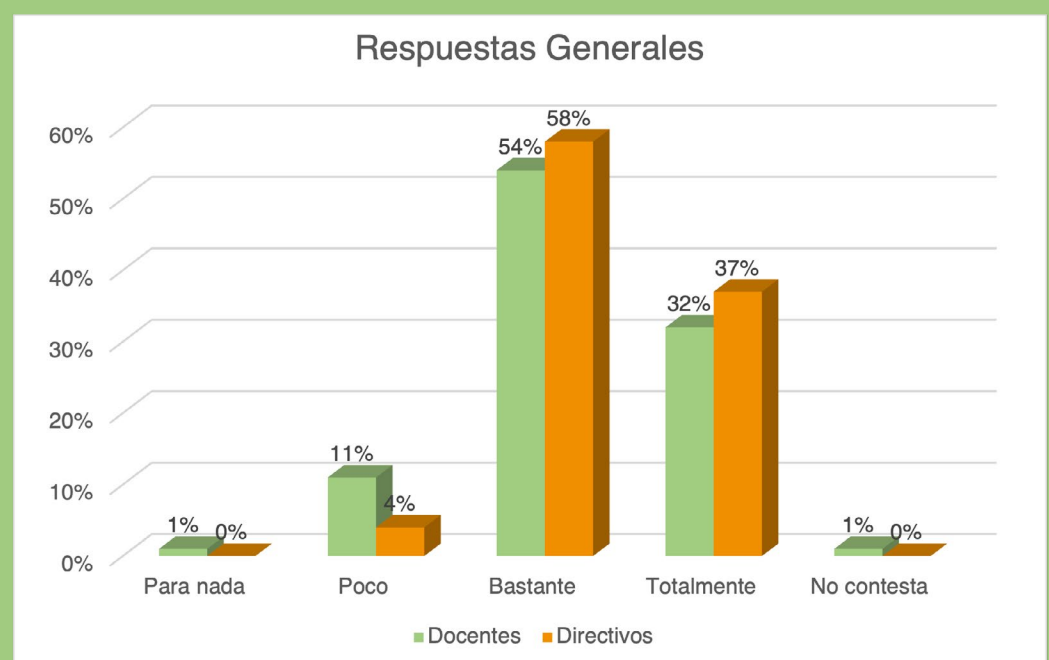


En los resultados generales de esta pregunta, se puede observar un grado alto de autoanálisis de la propia práctica ya que un 87% de docentes y un 92% de directivos encuestados (sumando bastante y totalmente) ha descubierto cosas sobre sí mismo/a, a partir de esta metodología de transformación educativa. Estos resultados son significativos también porque se interpela a los encuestados sobre la forma en la que están viviendo un proceso que no resulta sencillo de llevar a cabo ni de explicar, ya que cambiar la forma de trabajar de cada docente, entre otras cosas, supone someter a revisión y romper, en alguna medida, con la fuerte inercia en el modo de actuar que se ha venido interiorizando de forma inconsciente en la práctica a lo largo del tiempo. De ahí la gran dificultad que supone la transformación en CPA, al proponer cambios en los hábitos adquiridos, que solo son llevados a la práctica si encuentran razones suficientes que le den sentido a implementar las nuevas formas de actuar. Siendo además necesario que sientan que les ayudan a encontrarse mejor personal y profesionalmente.

Además, los resultados arrojan un alto grado de consistencia entre las percepciones de docentes y directivos, lo cual es muy significativo y nos habla de la importancia e impacto que tiene el proceso de transformación tanto en el desarrollo personal y profesional.

10

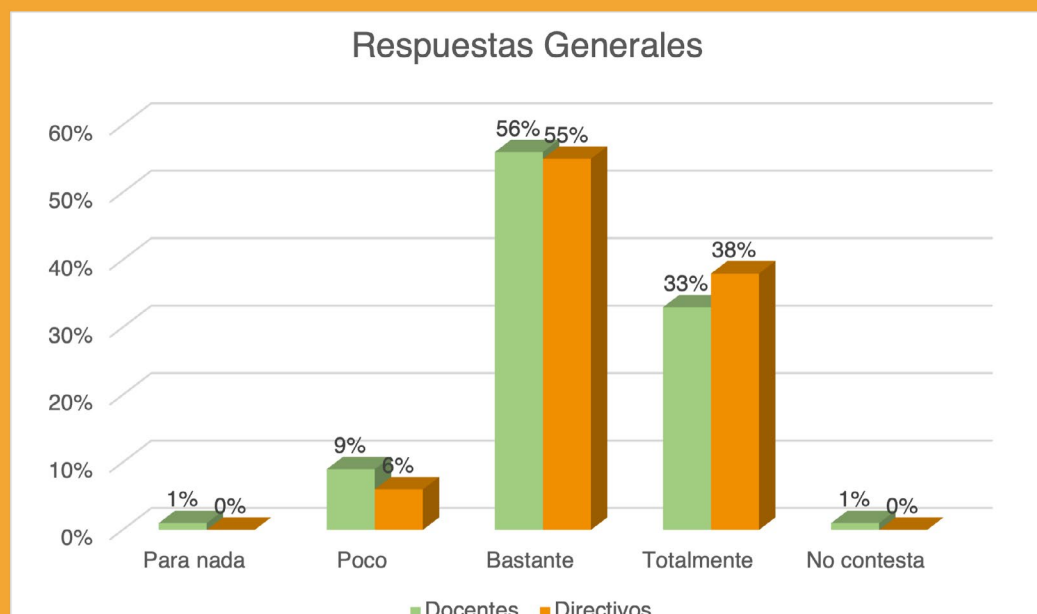
Durante el último año y en relación con las actividades de transformación seguidas, ¿he descubierto cosas sobre la transformación educativa?



En los resultados generales a esta pregunta, podemos encontrar que los profesionales encuestados son muy conscientes de los cambios y transformaciones que están sucediendo (alrededor de un 90% sumando bastante y totalmente) y además es importante que ello sea tanto en los docentes (86%) como en los directivos (95%). Los procesos de transformación educativa en las entidades deben afrontarse con propuestas congruentes y consistentes para lograr que se institucionalicen y se proyecten en el tiempo, más allá de las personas que son responsables en cada momento. Por tanto, lograr que todo el personal de la entidad educativa tome conciencia, acepte y colabore en un proceso de transformación no es una tarea fácil, ni de corto plazo. De ahí la importancia y la necesidad de centrar los procesos de transformación en las personas, en cada directivo y en cada docente, facilitando el cuidado de cada uno y del colectivo, para, de ese modo, propiciar la creación del capital profesional, social y decisorio (Haergraves, A. y Fullan, M. y, 2014) que permita comprender que la tarea docente no puede seguir siendo una tarea individual, sino que, por el contrario, cada día más debe entenderse como una colaboración permanente en la que todos aportamos al objetivo final de impulsar a cada estudiante hacia el perfil de salida/egreso prometido.

11

Durante el último año y en relación con las actividades de transformación seguidas, ¿he modificado o adquirido ideas sobre la transformación educativa?



En este caso, un 89% de docentes y un 93% de los directivos (sumando bastante y totalmente) declaran que han cambiado o adquirido ideas sobre la transformación educativa. Por tanto, en los resultados mostrados a esta pregunta puede observarse claramente que se ha generado un aprendizaje personal en los participantes de esta metodología de transformación educativa a través de CPA, entendido dicho aprendizaje como la modificación o adquisición de ideas para la construcción de conocimiento.

Y como viene ocurriendo a lo largo de la encuesta, se mantiene un alto grado de consistencia entre las respuestas de docentes y directivos.

4^a

Resultados de la entrevista:

¿Qué hechos, circunstancias, proyectos, capacitaciones, etc. han tenido más impacto (transformación) para la innovación y la mejora de tu desempeño profesional hasta ahora?

Un gran número de entrevistados lo sitúan en “el proceso de acompañamiento con orientaciones generales” para contextualizar las acciones pedagógicas en cada caso, en las reuniones colegiadas y clínicas, en el compartir experiencias al comprender que el aprendizaje es permanente y puede ser entre iguales (docentes). En segundo lugar, señalan como un antes y un después la experiencia de elaborar la pauta de trabajo común (PTC), acompañada por las capacitaciones en estrategias y metodologías activas, el trabajo en equipo, cooperativo, en el uso de herramientas tecnológicas, etc., seguida de la necesidad de aprendizaje que supuso el afrontar la nueva forma de enseñar a las que nos obligó la pandemia. Pero también son muchas y diversas las experiencias profesionales que han influido, según los entrevistados, en la innovación y mejora de las prácticas profesionales para la innovación, que podríamos resumir en las siguientes: la experiencia de aprender con TeachersPro⁹, el aprender la enseñanza cooperativa y aplicar las

9/ TeachersPro es una comunidad profesional de aprendizaje sobre 16 competencias críticas para la docencia, que permite realizar Desafíos de Aprendizaje individuales o colectivos, mediante contenido de vanguardia para decenas de habilidades, un sistema de revisión de evidencia de la práctica entre iguales y acceso a cientos de buenas prácticas reales de otros docentes en la comunidad internacional de TeachersPro que actualmente cuenta con más de 10.000 usuarios. El acceso a este contenido se otorga de forma permanente y para siempre a todos los usuarios en su propio portafolio docente, donde también se registra toda su actividad histórica y desarrollo profesional. Este Entorno Virtual de Profesionalización (EVP) docente incluye reconocimientos en forma de insignias, métricas, diplomas académicos y la posibilidad de certificar sus competencias docentes con la Finland University (un consorcio de universidades públicas de Finlandia liderado por la Universidad de Turku). Para las entidades educativas, incluye una potente herramienta para el seguimiento de cada docente, mediante acceso a las evidencias de su aprendizaje en su portafolio, garantizando así la transferencia a su práctica profesional.

PTC, al entender que los docentes debemos ser guías dejando que los estudiantes sean los protagonistas de sus aprendizajes. Otras experiencias mencionadas fueron las capacitaciones concretas sobre metodologías activas, especialmente aquellas que son de tipo taller, de carácter práctico; experiencias de conocimiento de la realidad como enseñar en diferentes entidades educativas, experiencias tenidas en otros trabajos fuera del ámbito educativo como el trabajar con inmigrantes o con poblaciones indígenas. Por último, también se mencionaron experiencias profesionales que pueden tener impacto en la innovación y mejora profesional como el enfrentarse por primera vez a los estudiantes en un aula, la experiencia por el desempeño de cargos como coordinación o dirección, la experiencia como docente en diferentes países de África y América, la experiencia de enseñar en modelos educativos diferentes como el bachillerato internacional (IB) e incluso experiencias específicas en la formación permanente, por ejemplo, como algún docente que citó un curso muy práctico realizado a través de Facebook.

5^a

¿En qué momento de tu vida profesional has tenido conciencia de haber aprendido más?

En algunos casos las respuestas son muy similares a la cuestión anterior, pero, en otros casos, los entrevistados indican como momentos de alto aprendizaje, en primer lugar, al inicio y en el desarrollo del proceso de transformación en CPA, en las situaciones novedosas creadas por la pandemia, en el permanente cuestionamiento de la práctica, al cursar algún diplomado o maestría internacional, en las evaluaciones realizadas para ascender en la carrera magisterial, pues dicen que han comprobado que les han ayudado mucho; con la investigación y el compartir con los colegas la indagación científica, en el desempeño de cargos de responsabilidad o alguna experiencia de vida específica, como un entrevistado que mencionó la vuelta al trabajo, después de una grave enfermedad, que le permitió saber lo que realmente merece la pena hacer en la vida.

6^a

¿En qué momento has sentido que habías superado un punto de inflexión en tu vida profesional?

Muchos docentes no tienen conciencia o no recuerdan haber superado un punto de inflexión en su vida profesional. Aún así encontramos, que algunos consideran que sí hubo un antes y un después, al iniciar el trabajo de planificación didáctica en grupo, **al experimentar el trabajo colegiado como CPA**, a partir de una experiencia de buenas prácticas en las que se aprendió de un modo más eficaz que lo hecho nunca, al seguir y experimentar una metodología de formación interna en comunidad profesional de aprendizaje, como el Ciclo de Formación Interna (CFI) de Perú. Aquí también se han mencionado experiencias muy personales y específicas que han supuesto un punto de inflexión, como lo compartió un entrevistado:

“al salir del modelo de enseñanza de Inglaterra y trabajar en Tanzania en el bachillerato internacional con estudiantes de otras culturas, que supuso un giro en mis ideas pedagógicas, que estaban influidas por la tradicional escuela británica”,

o en otros casos, entrevistados que mencionaron el aprendizaje teórico-práctico que encontraron en TeachersPro.

7^a

¿En qué momento has sentido que habías superado un punto de inflexión en tu vida profesional?

Los entrevistados centran sus respuestas en varias ideas fuerza que podríamos resumir en dos ámbitos:

Por una parte, desde el punto de vista de los **directivos**, estos consideran que la experiencia ha supuesto superar un gran reto, a pesar de los detractores existentes en algunos casos; una responsabilidad enorme para afrontar, por primera vez en su entidad un cambio en la práctica docente tan importante. Como lo expresó una directora:

“ponerse las pilas, pues esto no es de subirnos un día al tren y bajar otro, si no que supone que, si me subo, me transformo, y si no lo hago, la escuela se queda atrás y no damos a nuestros alumnos la calidad que tenemos que darles”.

Otra responsable se expresaba diciendo que suponía

“Poner en práctica lo que muchas veces había pensado que debería hacerse”;

otra docente decía:

“recibir la formación del CFI, nos ha permitido aterrizar en la práctica estos aprendizajes”.

También señalan que la toma de conciencia sobre la mejora es posible. Así lo expresó otro entrevistado:

“Comprobar que podemos mejorar en nuestra tarea diaria; tener un plan estructurado y seguro, sabiendo que lo que se va haciendo es bueno y dará un sello al colegio; un impacto positivo, aunque al principio no fue fácil; cambiar el foco donde se toman las decisiones nos motivó a implicarnos; tener un soporte y aprender a solucionar nosotros mismos los problemas y dificultades que se nos presenten; tener metas compartidas y mejorar nuestros resultados; es un paso muy importante porque nos permite fortalecer nuevas formas de trabajo que mejoran los resultados”.

Y en otro caso, un entrevistado señalaba que este proceso supuso

“un reto para la mejora, porque teníamos buenos maestros, pero se necesitaba una buena concatenación entre todos; mirar la escuela de manera colectiva; queríamos aprender y este proyecto nos iba a aportar mucho; supone avanzar mucho y comprobar que cada quien solo no lo iba a conseguir”.

Por otro lado, desde el punto de vista de los **docentes**, estos se expresan en sentido parecido:

“Al principio creía que mis estudiantes no aprenderían más, pero después vi todas las ventajas; en un primer momento, me produjo miedo como todo cambio, luego, todo cambió al comprobar que el intercambio de experiencias es muy valioso, así como aprovechar las ventajas de trabajar en equipo”.

En otros casos, lo expresaron en estos términos:

“un reto y una responsabilidad; supuso poder trabajar por objetivos compartidos”,

o en otro caso:

“sentirme con muchos más recursos, más segura, con alternativas, para poder dar respuesta más adecuadas”,

también expresado así:

“evolución, en educación somos demasiados miméticos”, “es una experiencia muy grata y espero que todos mis compañeros lo puedan ver; muchos aprendizajes que yo tenía y que, por fin, se hicieron realidad; mucho aprendizaje”.

Una excepción entre todos los entrevistados, pero que puede ser una forma de vivir este cambio entre algunos profesionales en las entidades educativas, es una docente que manifestó lo siguiente: “Siento que estoy más sola y cada maestra sigue como puede”.

Finalmente, **una opinión** que resumiría muy bien todo lo expresado, en general, en este apartado sería la siguiente:

“Al principio susto, nervio, lo primero quejarte, pensar que nos harán trabajar más, miedo al cambio, etc., luego fuimos comprobando que el proceso de transformación en CPA funciona, y que el trabajo con otro compañero te ayuda, y es más efectivo que si te lo dice la directora, o el coordinador”.

11^a

¿En qué ámbito ha tenido más impacto (ha sido más significativo) este proceso de transformación en CPA? (En el funcionamiento institucional, en tu desarrollo profesional docente, en conocerte a ti mismo, etc.)

Al identificar cuáles son los ámbitos que reciben un impacto más claro por el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje para la transformación educativa, se obtuvieron las siguientes respuestas de los equipos directivos, que dan prioridad a los siguientes aspectos:

“El desarrollo profesional docente, al poder trabajar unidos. En lo profesional, y también en lo personal, es una oportunidad de crecimiento inmensa, porque cada docente se obligó a hacer una autoevaluación, una introspección de forma bien personal, para auto reconocerse y salir de la zona de confort”;

“en la práctica profesional, en la forma de transmitir conocimientos, reinventarse”;

“profesionalmente hemos avanzado, nos ha ayudado a descubrir debilidades y fortalezas, mejorando la práctica de manera continua. Hemos ganado en autonomía y autoaprendizaje y ha incidido mucho en el cambio de mentalidad de lo que veníamos haciendo”.

En cuanto al desarrollo institucional integrado o sistémico que asegure la coherencia interna, y facilite el trabajar por una meta común y compartida, y no trabajar por secciones, se han recogido las siguientes respuestas:

“se ha mejorado el clima institucional, la convivencia, la buena comunicación y todos miramos al objetivo principal. También como institución trabajamos más unidos, en equipo, aprendiendo a compartir conocimientos y a apoyarnos como institución y como colegas”.

En cuanto al paradigma educativo (la educación es el cambio de las mentes, ya que el impacto más importante es cambiar el pensamiento) y el autoconocimiento de los docentes, los comentarios han sido los siguientes:

“el que se hayan descubierto las capacidades que tienen, el que se hayan dado cuenta que nada les ha detenido. Este proceso de transformación ha repercutido directamente en el crecimiento de la autoestima de los docentes. Hoy tenemos profesores que nos ven de otra forma. Yo veo que ha roto paradigmas, estructuras personales, al romper creencias tanto en el ámbito personal como en el profesional”.

También se han citado otros ámbitos donde la CPA ha tenido impacto, tales como: en nuevas formas de liderazgo, en la reflexión sobre la práctica pedagógica, en el grado de satisfacción de las familias, en facilitar la función directiva, en la interacción que tienen los maestros con los estudiantes, en la planificación de estrategias y en las experiencias de aprendizaje, así como en las ganas y la motivación de los estudiantes.

Por su parte los docentes centran sus respuestas en los siguientes ámbitos.

En primer lugar, en el ámbito institucional porque se dan cuenta de la importancia del clima del aula, que se ve favorecido por el cambio metodológico que mejora y desarrolla los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, el desarrollo profesional docente, priorizando el equipo humano sobre las demás cuestiones. Este desarrollo profesional está teniendo un claro impacto en el aprendizaje del alumnado, como lo expresaba un entrevistado:

“es una apreciación objetiva basada en los resultados que logramos con nuestros alumnos”.

En otro caso, nos mencionaban que:

“lo que más me ha impactado es que los niños tienen mucha información, nos dan más ideas a nosotros que nosotros a ellos, que cuando realmente están interesados por un tema le ponen muchas ganas, mucha fuerza, mucho ánimo, por lograr un producto final. Y lo que más me encanta es ver su felicidad, ellos están aprendiendo y disfrutando. Es realmente gratificante ver su carita feliz cuando traen su proyecto, o algo que mamá les enseñó o cuando encuentran un animal en el patio y te dicen que lo están estudiando. El mayor impacto ha sido en las ganas y la motivación de los alumnos por venir a clase”,

y todo ello, con un claro impacto en las propias habilidades profesionales,

“Lo que más me sorprendió es que puedo ser muy creativa y no me había dado cuenta”.

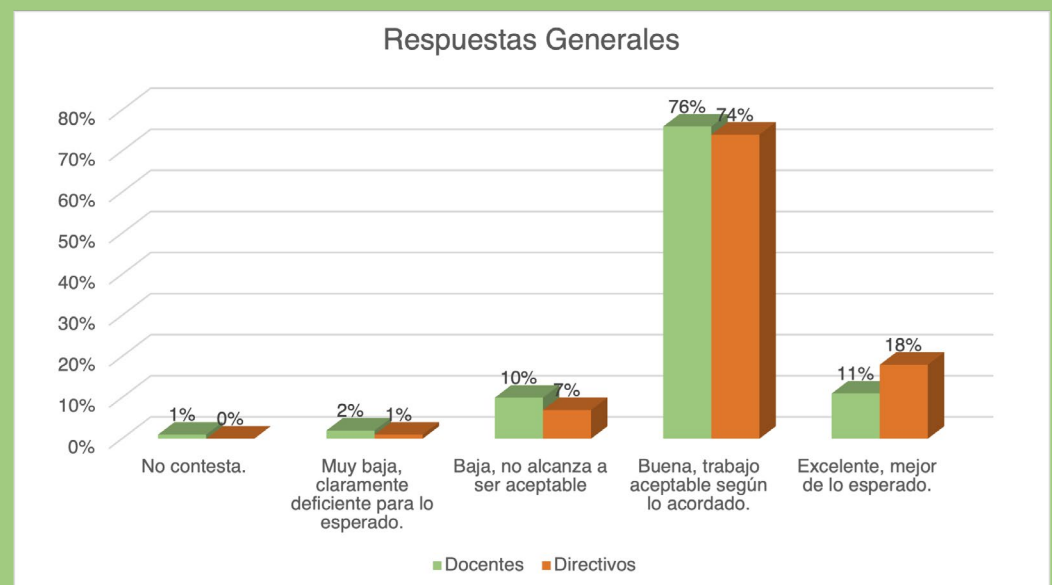
III. REFLEXIÓN EXTROSPECTIVA. Cuál es mi satisfacción con el proceso realizado este curso.

Conocer el grado de satisfacción de directivos y docentes en el desempeño de su tarea y las razones que los anima a seguir mejorando y desarrollándose profesionalmente, es una información que resulta esencial para poder liderar procesos de acompañamiento pedagógico integral, que permitan institucionalizar un clima de aprendizaje colegiado que asegure la innovación y la mejora que la entidad necesita. Por esa razón, las respuestas a estas cuestiones son de gran ayuda, para valorar el camino recorrido y para orientar las acciones de futuro.

12

Resultados de la encuesta:

¿Cuál es tu satisfacción general con el proceso de transformación en CPA durante este curso o año lectivo?



Como puede comprobarse en los resultados de esta pregunta, hay un claro cumplimiento de las expectativas que este proceso había generado en el conjunto de profesionales de las entidades educativas (87% para los docentes y un 92% para los directivos, si contamos una satisfacción buena y excelente). Específicamente, en algunos casos la percepción es que se ha llegado a la excelencia (11% docentes y 18% directivos); aunque también hay algunos casos en los que la percepción no ha sido suficientemente adecuada (entre 8% y 12% sumando baja y muy baja).

Diversas son las circunstancias, contextos y percepciones que puedan hacer varias estas respuestas, aunque la tendencia al cumplimiento de expectativas es muy clara. En la siguiente pregunta, podemos analizar algunas de las razones para considerar o no dicho cumplimiento, por parte de los encuestados.

13

¿Cuál es la razón o razones de tu respuesta anterior? Puedes marcar más de una opción.

Opciones de respuesta múltiple	Respuestas Generales		
	Totales	Docentes	Directivos
Las herramientas tecnológicas y plataformas	40%	41%	37%
La calidad general del trabajo realizado (acorde a lo pactado)	37%	36%	42%
La metodología de trabajo para la producción de resultados	33%	32%	32%
La aplicabilidad de lo recibido en nuestra entidad educativa (transferencia a la práctica)	30%	28%	40%
La capacidad técnica de los facilitadores (competencias profesionales)	26%	24%	32%
Los materiales y contenidos recibidos	26%	0%	30%
La cantidad de trabajo realizado (intensidad)	22%	23%	20%
La atención recibida por parte del personal del Instituto Escalae	10%	10%	9%
La pandemia	0%	0%	1%

Entre las diversas razones ofrecidas por los encuestados para justificar la satisfacción general con el proceso seguido para la transformación en CPA, podemos destacar las cuatro primeras como muy importantes para el cumplimiento de expectativas: las herramientas de apoyo proporcionadas (40%), los acuerdos cumplidos (37%), la metodología de trabajo para la producción de resultados (33%) y la transferencia a la práctica (30%). En otras palabras, **ha sido primordial la aplicación de una metodología de trabajo que funcione y apoye a los directivos y docentes en dicha labor, destacando el uso de tecnología, el cumplimiento de lo pactado, así como la aplicabilidad a la práctica real.** Por eso, es un valor diferencial contar con una metodología como la desarrollada por el Instituto Escalae para la transformación educativa positiva.

Por otro lado, también parece importante una buena planificación del flujo de trabajo por año para hacer un calendario razonable de actividades y la capacidad de atender, acompañar y resolver las situaciones que se van presentando a los profesionales de las entidades educativas asesoradas.

Finalmente, es interesante observar que, a pesar del impacto de la pandemia en la vida del centro, este factor prácticamente no se esgrime como razón para justificar la satisfacción con el proceso de transformación educativa en entidades que trabajan con modelos de CPA.

12^a

Resultados de la entrevista:

¿Cómo se organizan los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de CPA?

Las respuestas de los **directivos** definen muy bien la diversidad de fórmulas para organizar los tiempos y los espacios con el fin de desarrollar la metodología de CPA, entre ellas podríamos mencionar que se han:

- Confeccionado planes anuales con un cronograma de formación como espacio para la CPA.
- Realizado horarios de manera que coincidan docentes que pertenecen al mismo equipo.
- Establecido sesiones mensuales de práctica reflexiva.
- Organizado parejas pedagógicas para las sesiones de observación y puesta en común, realizando las sustituciones oportunas para facilitar la tarea.
- Adoptado un día al mes solo para capacitaciones.
- Organizados equipos directivos amplios, ya que en algunos casos están formados por directores, coordinadores de área, responsables de secciones, etc., que se reúnen dos horas a la semana.
- Llevado a cabo sesiones por parte de los docentes de las diferentes áreas para desarrollar proyectos interdisciplinarios, etc. en otros casos, se han organizado acciones semanales, quincenales y mensuales.
- Flexibilizado sesiones especiales cuando surgen circunstancias que así lo exigen.
- Creado los llamados miércoles inteligentes, que consisten en realizar actividades diferentes y creativas con los estudiantes, con agrupamientos flexibles, mientras los docentes que quedan libres de atención directa a los estudiantes aprovechan para realizar y compartir proyectos interdisciplinarios.

En definitiva, lo que es necesario destacar es que, cada entidad, ha ido buscando y creando los espacios y tiempos necesarios para el trabajo colegiado y colaborativo de acuerdo con sus prioridades, dando la importancia que requiere a esta forma de actuación, dentro del marco normativo y organizativo de cada contexto.

Los **docentes** tienen una percepción más limitada de la organización de los tiempos, que en la mayoría de los casos los consideran insuficientes, o al menos estiman que más tiempo de trabajo colegiado sería más beneficioso para el proyecto, tal y como lo recogían en la primera pregunta de esta investigación al considerar el tiempo como un aspecto de los más importantes y problemáticos. Igualmente se da una gran variedad de situaciones en las entidades educativas públicas, donde hay docentes trabajando en las instituciones en diferentes situaciones administrativas que conlleva el que tengan un número diferente de horas lectivas contratadas a la semana, lo cual ha exigido que, en muchos casos, los docentes que cubren su horario completo con atención directa a estudiantes, tengan que voluntariamente dedicar horas a las sesiones de trabajo colegiado y coordinación fuera de su horario laboral.

13^a

¿Qué cambios han exigido esas propuestas (de tiempos y espacios) en cuanto a la revisión de la organización de la entidad educativa?

Entre las percepciones y la forma como lo expresan los directivos y docentes en este aspecto podemos señalar que la revisión de la organización de la entidad educativa estuvo centrada en: crear y priorizar espacios de reflexión conjunta y espacios de acompañamiento, asignar horas a tareas que antes no se hacían. Algún responsable de entidad manifiesta que ha sido complejo convencer a los directivos y luego a los docentes que manifestaban su preferencia en seguir con su trabajo habitual y no reunirse. Para muchos docentes, asistir y participar en las sesiones de trabajo conjunto suponía sacrificarse personalmente porque esas horas no estaban dentro de su horario. En cuanto a los espacios, en general se han utilizado estructuras que ya existían. Como lo afirmo un director entrevistado:

“no ha sido difícil crear estos espacios, la norma ya lo exigía, pero nosotros hemos puesto el énfasis en trabajar todo lo que son experiencias de aprendizaje que les puedan ayudar a ellos a mejorar su práctica pedagógica, para que entre ellos encuentren las soluciones”.

En definitiva, esta transformación en CPA ha exigido utilizar (y en algunos casos modificar) horarios de los docentes, para tener los tiempos de reuniones colegiadas, pero, sobre todo hay que destacar que en muchos casos, antes apenas existían o se aprovechaban estas horas de coordinación del modo más adecuado y que **la propuesta de transformación en CPA ha venido dar sentido y a llenar estos espacios de contenido importante** al desarrollar trabajos colaborativos necesarios para un mejor funcionamiento institucional.

14^a

¿De qué manera ha cambiado la forma de tomar de decisiones pedagógicas y curriculares desde que se viene desarrollando la transformación en CPA?

Las respuestas de los directivos indican que cambiar esa práctica no es un proceso corto ni sencillo, por ello algunos entrevistados manifiestan la idea de que, gracias a la CPA, se están mejorando estas estructuras para la toma de decisiones colaborativa, pero aún falta mucho por hacer. Se está empezando a trabajar en una estructura más horizontal. En alguna entidad grande de varias secciones/etapas, algún directivo manifiesta que ha sido más fácil lograr este cambio entre los docentes que con el cuerpo directivo de cada sección/etapa. Destacan algo elemental pero que se ha comprobado más de una vez en esta investigación, y es que, **cuando los cambios surgen y se acuerdan por los docentes, los sienten como propios y los aplican sin necesidad de imponérselos, por ser una necesidad sentida**. Es decir, las decisiones pedagógicas tomadas en reuniones colegiadas son más efectivas, en la medida en la que los docentes se implican, buscan información y la comparten, para después debatir y tomar decisiones, por lo que crece la apropiación y el compromiso en su posterior implementación. Así lo resume un **directivo**:

“Toda propuesta se analiza y decide entre todos. Lo rico de esto son las reuniones de consenso, donde cada docente va ahora con mayores fundamentos y eso nos enriquece y aprendemos. No se trata ya de discusiones ni de votar, se trata de dialogar y alcanzar acuerdos, ello nos demora, pero tenemos un compromiso y vemos que un docente se va a comprometer si ha sido escuchado. De este modo hemos garantizado la participación de todos los docentes y de todos los equipos”.

Por su parte, un **docente** lo expresa en los siguientes términos:

“Las decisiones se toman de manera muy abierta y flexible. El currículo se puede impartir de muchas maneras dentro de un marco común, con actitud abierta a través de proyectos colaborativos, que nos permiten ir desarrollando los contenidos de forma diferente. Hemos cambiado la forma de entender el currículo, especialmente, al implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre cómo desarrollarlo. Algunos docentes consideran que los cambios están en proceso, pero que el proyecto ha abierto las oportunidades a nuevas formas de poder compartir. Aunque el cambio para algunos no fue fácil, vamos opinando y colaborando en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares”.

15^a

¿Qué impacto ha tenido, cómo ha afectado, o si se prefiere, qué beneficios ha traído para el alumnado la transformación en CPA?

Los **directivos** exponen que cuando los chicos pueden proponer y aportar, se sienten más comprometidos y tiene para ellos más sentido y significado el aprendizaje. Aún no tenemos evidencias objetivas del impacto que está teniendo en los aprendizajes del **alumnado**, pero sí manifestaciones de su satisfacción por parte de los profesionales, con expresiones tales como:

“ha sido genial para el alumnado y el profesorado”.

Lo más importante es que estamos trabajando todos por una misma idea, siento que las alumnas están desarrollando muchísimo más su capacidad de indagación, su autoconocimiento y su implicación en el proceso de aprendizaje”;

“los estudiantes se han apropiado del perfil de egreso, lo que les ayuda a saber qué deben aprender y que esperan que les enseñen los docentes. Incluso los más pequeños se han dado cuenta que los docentes trabajan en clase las mismas temáticas, por lo que han descubierto que hay un trabajo coordinado y que todos los docentes apuntan al perfil de egreso.”;

“La motivación de los estudiantes es más alta ante tareas más significativas y desafiantes para ellos. Sienten que los docentes se ocupan más de cada uno de ellos, de ese modo se motivan, trabajan más y se hacen más autónomos, a la vez que han mejorado su empatía con los compañeros.”;

“existe mayor grado de satisfacción y estamos mejorando los resultados académicos. Aunque estamos en proceso vemos que estamos en el buen camino para la mejora”.

Incluso en opinión de un directivo de una entidad educativa ubicada en un lugar declarado de alta incidencia de violencia familiar, nos afirma que:

“desde el 2015 hasta el 2021 hemos bajado los niveles de violencia familiar de manera significativa”,

como efecto indirecto del desarrollo del proyecto.

Por su parte, los **docentes** lo expresan diciendo que los estudiantes están más involucrados, más motivados y que las familias también manifiestan los cambios que observan en sus hijos e hijas. Por ejemplo, tras la aplicación de una pauta de trabajo común sobre autoevaluación del alumnado en una entidad educativa los entrevistados afirman que:

“hemos tenido la oportunidad de comprobar el alto grado de satisfacción de las autoevaluaciones del alumnado en el trabajo en equipo, actividad que les permiten obtener mejores resultados. Seguramente ayude especialmente a estudiantes que son más inseguros, pues les motiva y ayuda a interiorizar los conocimientos. Ha generado más inclusión y mejor atención a las diferencias de los estudiantes.”.

En otro caso, nos explican que:

“ha sido bueno, enriquecedor, les ofrecemos más aprendizajes y cuentan con mejores recursos y una amplia gama de aprendizajes, siendo los docentes acompañantes en su proceso de aprendizaje, en resumen, ellas tienen capacidades y nosotros les dotamos de recursos para que puedan desarrollar esas capacidades.”.

IV. REFLEXIÓN PROSPECTIVA: A dónde llegar en el próximo curso.

Con estas preguntas se trataba de poner a los encuestados y entrevistados ante la situación de pensar y responder sobre sus perspectivas para seguir avanzando en la transformación mediante su comunidad profesional de aprendizaje. El objetivo era recibir una serie de aportaciones y sugerencias para impulsar el avance de cada entidad educativa de acuerdo a su experiencia. Este análisis de las respuestas es de gran interés para reconducir las acciones y los pasos a seguir, así como para tener en cuenta sus inquietudes y propuestas en la toma de decisiones futuras sobre la propia metodología de acompañamiento integral para la transformación educativa positiva.

14

Resultados de la encuesta:

Respecto al proceso de transformación educativa, ¿qué objetivos se deberían tener presentes para el próximo curso?

Categorías de respuesta más frecuentes Los objetivos a tener en cuenta el próximo curso deberían ser:	Respuestas Generales		
	Totales	Docentes	Directivos
Mejorar la práctica docente y la integración de la comunidad educativa	13%	13%	12%
Optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje	12%	12%	13%
Apoyar e interactuar con los estudiantes para fomentar el trabajo autónomo y crítico	9%	9%	5%
Lograr la calidad y la transformación educativa	8%	8%	8%
Aplicar rúbricas e instrumentos para la evaluación de logros	6%	5%	6%
Seguir mejorando en la práctica pedagógica	5%	5%	4%
Facilitar el uso de herramientas tecnológicas	5%	5%	4%
Estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo	5%	5%	4%
Otras respuestas	37%	38%	44%

De acuerdo con estas categorías de respuestas más frecuentes encontradas, los objetivos que deberían tenerse en cuenta para el próximo curso están muy relacionados con la **mejora continua del aula**, en el que destacan mejorar la práctica docente y la integración de la comunidad educativa (13%), optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (12%) y apoyar e interactuar con los estudiantes para fomentar el trabajo autónomo y crítico (9%).

En un segundo grupo de objetivos, los encuestados señalan **aspectos más organizativos** como lograr la calidad y la transformación educativa (8%), aplicar instrumentos para la evaluación de logros (6%) y seguir mejorando la práctica (5%).

Por último, otro grupo de objetivos **tienen relación con recursos específicos**, como facilitar el uso de las tecnologías (5%) y tiempos que permitan desarrollar estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo (5%), todos ellos aspectos esenciales en una CPA.

También vale la pena destacar el alto grado de coincidencia entre docentes y directivos en general.

La alusión a la mejora de los procesos organizativos y pedagógicos se refiere a muchos aspectos del proceso de transformación, pero sin duda los más señalados son: la mejora de la práctica docente, del proceso de enseñanza aprendizaje, del trabajo en equipo y la colaboración entre docentes, expresado tanto para valorar lo realizado, como el deseo de seguir en esa línea, por considerarla muy útil y beneficiosa para su desarrollo profesional docente. En consonancia con lo anterior, los encuestados se refieren a la necesidad y al interés que tienen porque se desarrollen procesos de capacitación y formación, pero haciendo hincapié en el interés porque dicha formación sea de carácter eminentemente práctico. Además, se constata que existe también un alto número de referencias al interés por seguir con el proceso de transformación y con la implementación y aplicación de las estrategias que se ponen en marcha con la CPA. Seguramente, fruto de la situación de confinamiento y la necesidad de mejorar en la enseñanza a distancia consideran decisivo mejorar el uso de las TIC para avanzar en el uso práctico de estas herramientas. Y, finalmente, de entre las categorías elegidas, se hace necesario reseñar la petición que se hace sobre la necesidad de avanzar en la planificación y una adecuada y cuidadosa propuesta de futuro. En concreto, se hace alusión a la organización de espacios y tiempos, así como también solicitan el reconocimiento material y administrativo del trabajo que realizan los docentes y directivos.

15

Respecto al proceso de transformación educativa, ¿qué mejorarías o cambiarías para el próximo curso?

Categorías de respuesta más frecuentes	Respuestas Generales		
	Totales	Docentes	Directivos
Mejoras por implementar para el próximo curso...			
La práctica docente y la integración de la comunidad educativa	15%	15%	11%
Motivar el trabajo en equipo con los docentes	7%	6%	9%
Apoyar e interactuar con los estudiantes para fomentar el trabajo autónomo y crítico	6%	6%	2%
Optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje	8%	8%	7%
Estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo	6%	6%	4%
Promover la capacitación del profesorado	5%	6%	2%
Facilitar el uso de herramientas tecnológicas	3%	4%	1%
Sistematización y orientación en los procesos educativos	3%	3%	4%
Otras respuestas	47%	46%	60%

De la observación de los datos obtenidos se considera que **lo primordial a mejorar es muy similar a lo planteado como objetivos** para el próximo curso (en la pregunta 14): mejorar la práctica docente y la integración de la comunidad educativa, seguido de motivar el trabajo en equipo docente y no descuidar la interacción con estudiantes, así como trabajar su capacidad de aprendizaje autónomo. Otro grupo de mejoras se centran más en **aspectos de carácter organizativo** como la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo y fomentar la formación permanente del profesorado. También se mencionan aspectos como facilitar el uso de las TIC y sistematizar la orientación en los procesos educativos, aunque en porcentajes menos significativos.

Algo que se considera esencial en cualquier organización, pero que es especialmente importante cuando hablamos de una CPA, es la necesidad de no dejar de aprender juntos, de seguir avanzando a través de la formación y la capacitación para alcanzar el aprendizaje profesional que necesitamos como docentes, tanto individual como colectivamente. En las categorías de respuesta más frecuentes se hace referencia a la mejora, hecho que es congruente con lo expresado en preguntas anteriores y la necesidad de su búsqueda, entendida en un sentido amplio, pues se refiere tanto a la mejora de la práctica docente como de la propia organización.

En otro grupo de respuestas con menos porcentaje, pero también relevantes, tenemos las propuestas sobre tiempos y espacios que mejorarían los encuestados para el siguiente curso escolar. Destacan, además, al reto que supone ir aplicando en la práctica lo aprendido, tanto sean metodologías como estrategias, pues ello es la esencia y lo que otorga sentido a todos los avances que puedan producirse, teniendo como objetivo lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Una demanda que se evidencia es la necesidad de revisar y mejorar los aspectos organizativos y funcionales de las entidades educativas; es decir, la importancia de crear las condiciones materiales para tener una infraestructura que favorezca el desarrollo de las actividades y tareas que son propias de una CPA tales como la reuniones colegiadas para compartir experiencias docentes y retroalimentar los acuerdos metodológicos alcanzados en las PTC, las sesiones de tutorías entre iguales, los talleres de capacitación, las sesiones de debate y toma de decisiones curriculares, etc.

16

¿Cómo emplearás lo que has aprendido en el proceso de transformación en CPA para el próximo curso?

Opciones de respuesta	Respuestas Generales		
	Totales	Docentes	Directivos
Emplearé lo aprendido en la implementación del próximo curso:			
Compartiendo entre pares, reflexionando sobre lo aprendido y aplicándolo en el aula.	22%	23%	18%
De forma colaborativa para que los estudiantes comprendan y se apropien del aprendizaje.	14%	15%	8%
Implementando nuevas prácticas docentes e innovadoras de acuerdo con las necesidades.	14%	15%	8%
Mejorando la práctica docente y la integración de la comunidad educativa.	13%	14%	12%
Aplicando nuevas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes.	11%	11%	12%
Reflexionando y procurando la mejora continua de la práctica pedagógica.	7%	8%	6%
Utilizando lo aprendido en la práctica docente.	6%	5%	10%
Optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5%	5%	4%
Otras respuestas	8%	4%	22%

De la observación de la tabla se comprueba con claridad que **compartir entre pares**, reflexionando sobre lo aprendido y aplicarlo en el aula, **dedicar lo aprendido** a la colaboración para que los estudiantes aprendan y comprendan e **implementar nuevas prácticas docentes e innovadoras** de acuerdo con las necesidades, destaca sobre los demás aprendizajes que aplicarán. En un segundo grupo, destacan la necesidad de mejorar la práctica docente y la integración de la comunidad educativa, aplicar nuevas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes y reflexionar procurando la mejora continua de la práctica pedagógica. Por último, con un mejor porcentaje, pero también significativo, encontramos aspectos como utilizar lo aprendido en la práctica docente y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado del análisis de las respuestas hay que destacar la gran concentración que se aprecia en este caso, por lo que, si pudiéramos agrupar todas las palabras y expresiones sinónimas, podemos observar que sobre todo hacen referencia **al empleo de lo aprendido en la tarea diaria para incrementar los aprendizajes de los estudiantes**, en todas sus formas y perspectivas. Naturalmente todo ello se ha expresado en diferentes formas que hemos agrupado en las categorías de respuestas más frecuentes de la tabla. Por otro lado, se manifiesta el deseo de seguir compartiendo la experiencia, como forma de dar continuidad al proyecto. Por último, se hace mención a una idea de trabajo, en sentido amplio, entendido como tarea de enseñar, como acción colegiada de ofrecer lo mejor al alumnado, como deseo de seguir el camino emprendido por los beneficios que reporta y, en definitiva, dirigir la acción de la entidad educativa al servicio del aprendizaje de sus estudiantes, entendiendo que todo lo que se hace en estas organizaciones adquiere su sentido cuando se logra ser más eficaces en conseguir que cada estudiante alcance el máximo de sus potencialidades.

Por último, cabe mencionar, aunque no es significativo desde el punto de vista estadístico, algunos casos aislados de encuestados que reportaron no haber aprendido nada, por lo que sus respuestas podrían ser objeto de análisis particulares. Aunque la encuesta es anónima y, por tanto, no se puede profundizar con aquellos que contestaron, sí se puede verificar la dificultad intrínseca de los procesos de transformación educativa, y la complejidad de su puesta en práctica por la variabilidad de percepciones que puede haber entre los profesionales de una misma entidad educativa. Y en todo caso, debe servirnos para prestar atención a la totalidad de las sensibilidades y las características diversas de las personas que los ponen en práctica.

16^a

Resultados de la entrevista:

¿Qué pasos, qué condiciones son esenciales para recorrer el camino de transformación mediante una CPA?

Después de haber experimentado por un tiempo la metodología sugerida, los directivos señalan como pasos importantes para asegurar la transformación mediante una CPA los siguientes:

- La sensibilización, pero no solo que sea inicial, sino que sea también permanente, para asegurar que se conocen bien los objetivos del proyecto, para aportar seguridad y claridad en los pasos a seguir, así como implicación en la tarea.
- Realizar un diagnóstico inicial para proponer los objetivos a lograr, alineando esfuerzos, creando un **sentido profundo de comunidad interna**, siendo consciente que se logra poco a poco, y compartiendo el plan de acción con sus fases bien definidas, dedicando tiempo a reflexionar juntos, valorando resultados y logros alcanzados.
- Crear un clima de trabajo favorable y con deseos de superación, sabiendo que todos juntos sumamos.

Otro aspecto que manifiestan los **entrevistados** y que resulta esencial, es el acompañamiento y **la guía de alguien que les apoye en el camino a seguir**. Destacan como importante el considerar y cuidar a las personas, respetando ritmos e intereses, dando oportunidades y favoreciendo relaciones sinceras y de confianza. A la vez que es importante considerar a toda la institución para estos procesos de cambio. La importancia del diálogo, la consideración de las diferencias de criterio, de puntos de vista de los docentes, atendiendo sus sugerencias, porque no se pueden imponer las cosas. Como lo afirmaba un entrevistado:

“valorando lo que cada uno somos, conociéndonos, capacitándonos de manera permanente y logrando el autoaprendizaje necesario para desarrollar la planificación de la mejora para un desarrollo de las competencias profesionales”.

También resulta esencial el compromiso para cambiar la forma de pensar, superar los planteamientos individuales, propiciar un buen clima institucional, fortalecer y desarrollar un soporte emocional del docente, así como liderazgos distribuidos, para reconocer e identificar a los líderes. Como alguien lo resumía:

“tener una visión común, un norte a dónde queremos ir, un liderazgo compartido, contar con equipo, generar espacios de encuentro entre los docentes, y que sean suficientes; dar reconocimiento, que el docente se sienta valorado como motivación”.

A todo ello sería necesario añadir la petición bastante generalizada de que cada docente reciba la remuneración que se corresponde con su esfuerzo y dedicación.

Entre los **docentes**, las respuestas se orientan en la misma dirección expuesta por los directivos con algunos matices, tales como que se necesita tener más información del proyecto y de los procesos que se van a seguir y que los proyectos tengan continuidad en el tiempo. Tener la confianza de los directivos para poder experimentar sin presión, ya que los errores nos enseñan y se corrigen, pero no se deben castigar. Igualmente importante es cuidar al profesorado a todos los niveles, económico, jornada laboral, etc., y que se sientan importantes. En el ámbito de la educación pública, los docentes afirman la importancia de tener continuidad al menos dos años en la entidad educativa. Por último, señalan que es necesario adaptar horarios, la planificación y las infraestructuras y tener presente que cuando las cosas no se hacen, seguramente es por alguno de tres motivos:

- 1) porque no se sabe cómo hacerlo (falta capacitación adecuada),
- 2) porque no se quiere hacerlo (falta voluntad) o
- 3) porque no se puede (no hay condiciones mínimas).

17^a

¿Qué mejorarías? ¿Qué cambiarías de la propuesta del proyecto de CPA para incrementar su eficacia y eficiencia en el logro de las finalidades educativas?

Los directivos consideran que es necesario que coordinadores y directivos se impliquen más. Que la persona que asesora sea siempre la misma, que el acompañamiento tenga continuidad, pero sobre todo **que conecte con el profesorado, pues de otra manera es difícil que funcione**. Además, la persona que asesora debe conocer muy bien la entidad educativa, debe “empaparse” de ella y saber a dónde va su proyecto educativo y su plan estratégico. Debe haber coherencia y, por tanto, no puede haber un asesor que indique una dirección y otro la contraría. Crear una agenda de trabajo con metas medibles para que vayan adentrándose en el proceso de transformación. Otras necesidades expresadas por los equipos directivos para ayudar en el proceso de transformación mediante comunidades profesionales de aprendizaje son la siguientes:

- Tener buen trato con los docentes, nunca perder de vista a la persona y escucharlas siempre.
- Tiempos, espacios y recursos para el trabajo, diseñar metodologías, capacitación continua a todos los docentes y directamente, no por intermediarios. Además, cuidar que los capacitadores sean cercanos a la práctica pedagógica.
- Incluir a las familias y a los estudiantes en el proyecto, contar con ellos, mejorando la comunicación con los miembros de la comunidad.

- Conocer otras experiencias tanto nacionales como internacionales, centrarse en lo pedagógico, tener más tiempo para la reflexión colegiada, respaldar las iniciativas de las instituciones y acompañarlas, aventurarse a otros escenarios que puedan plantearse.
- En el ámbito de la educación pública, que todos los colegios lleven el mismo programa y metodología.
- Pensar mejor las guías, los grupos de interaprendizaje, los equipos de área, así como los reconocimientos, pues se necesitan alegrías y recompensas.
- Los docentes por su parte proponen como mejoras:
- Disponer de más tiempo y espacios para compartir ideas y planificar proyectos. Falta libertad de espacios, cambiar y abrir espacios físicos, para trabajar ideas, dejar espacios sin horarios para proyectos, con maestros que guíen a los alumnos. Espacios fijos para poder reunirse.
- Abarcar poco, evaluando y valorando lo que se realiza y cuando esté comprobado, tener cuidado para no ser solo eficaces, sino también eficientes. Centrarse en algunas acciones, asegurando los objetivos, antes de dar el siguiente paso.
- Realizar capacitaciones que involucren a todos los docentes y que los expertos apoyen lo necesario. Que las capacitaciones deben ser directas, no a través de otros.
- Escuchar mucho a los docentes por parte de los equipos directivos para llegar a consenso.
- En cuanto a la observación cruzada entre iguales, sortear las parejas, no elegir las.

18^a

Añade cualquier valoración, observación o comentario que estimes de interés, sobre el que no te hayamos preguntado y quieras pronunciarte.

Los directivos, en general, manifestaron el agradecimiento al Instituto Escalae por el acompañamiento y también a los responsables (de la Administración en el caso de la educación pública y a la titularidad en el caso de las entidades privadas) por la oportunidad brindada con este proyecto, ya que les ha aportado mucho y ha significado un gran avance para la institución y para el desarrollo profesional de los docentes, a la vez que les ha ayudado a reconocer sus propias prácticas, sin olvidar la oportunidad del reto que ha supuesto profesionalmente hablando, pues ha exigido leer y crear espacios de diálogo reflexivo. Entender que estos acuerdos metodológicos no están escritos en piedra y pueden ser mejorados de acuerdo con la práctica. Como lo expresó un entrevistado:

“El reto más grande por hacer es reestructurar las relaciones personales, hacer saber a cada miembro que somos comunidad, y fortalecer este concepto. Después modificar los pensamientos a nivel pedagógico y académico”.

Otros aspectos mencionados fueron los siguientes:

- Ir de la mano de un acompañante ha sido una fortaleza.
- Compartir con otras comunidades y otras instituciones.
- Necesidad de ofrecer a los maestros seguridad, estabilidad, un soporte material y de los recursos necesarios, incluso en educación pública se nombraron los más elementales como sillas, pizarras y mesas, así como tiempos durante el horario laboral porque

“no podemos resolver todo trabajando hasta los domingos”.

Otra entrevistada lo resumía así:

“Ya no hay espacio para el individualismo, el docente desaprendió para llevar a cabo un aprendizaje de calidad para nuestros estudiantes. Personalmente nos sentimos muy satisfechos con la experiencia vivida, ya es parte de nuestra profesión docente, pues es obligación de nuestra profesión mejorar cada día nuestro trabajo y la CPA nos ha dado la oportunidad de tener una escuela más amplia con más conocimiento. Ojalá se aplique a todas las instituciones educativas”.

Por último, un testimonio más de los resultados de la experiencia dice que:

“Estamos seguros de obtener frutos más adelante. Estamos más fortalecidos cuando mejoramos nuestra práctica y nuestro desempeño docente, y eso lo hemos logrado con la CPA. Después de 26 años de docencia, esta ha sido la mejor experiencia por los resultados que yo he visto, pues se ha logrado que estudiantes y profesores estén más involucrados en su aprendizaje y en su práctica profesional”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión

La presente investigación se ha realizado con base en la experiencia de 10 años de investigación, desarrollo e implementación de metodologías para la transformación educativa por parte del Instituto Escalae, respondiendo a la pregunta inicial de si la metodología de intervención sistémica mediante las comunidades profesionales de aprendizaje está siendo efectiva para desarrollar los procesos de transformación educativa positiva de las entidades educativas acompañadas, con el interés de validar el modelo de intervención en los ámbitos educativo y formativo.

6.1.1. Sobre el profesionalismo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje

Observando los resultados del trabajo de campo realizado, podemos concluir que dichas metodologías guardan consistencia con otras investigaciones que también han explorado esta misma pregunta. Una de las más recientes es la llevada a cabo por Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor (2018) sobre lo que llaman el Profesionalismo Colaborativo. Su investigación, llevada a cabo a través de estudios de caso en Hong Kong, Estados Unidos, Noruega, Colombia y Canadá, concluye en 10 principios sobre dicho profesionalismo, que también han aparecido en este trabajo, al indagar sobre la madurez de las comunidades profesionales de aprendizaje como estructura básica para desarrollar procesos de transformación educativa sostenible. Podemos afirmar que existe consistencia conceptual entre ambas investigaciones y, por tanto, que la metodología para desarrollar dichas comunidades profesionales de aprendizaje es una manera también que puede servir para desarrollar el profesionalismo colaborativo, según los siguientes principios (Hargreaves & O'Connor, 2018:7):



1

Autonomía colectiva

Este principio menciona que en el profesionalismo colaborativo los educadores gozan de una mayor independencia respecto a la autoridad burocrática descendente, pero son menos independientes unos de otros. Los docentes reciben esa autoridad, o la asumen ellos mismos. En este sentido, en las entidades educativas estudiadas que han desarrollado la metodología propuesta, se puede apreciar la madurez en esta autonomía colectiva en la dimensión de Liderazgo, ya que se dan oportunidades para que los docentes puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en un 69% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), se actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad con los docentes en un 66%, y se promueve y apoya el liderazgo entre los docentes en un 68%.

2

Eficacia colectiva

Este principio, según sus autores, se basa en la creencia de que, juntos los docentes pueden crear algo diferente en los estudiantes a los que enseñan, se lo que sea que impartan. Esta eficacia colectiva también es manifiesta en las entidades estudiadas, sobre todo cuando sus miembros manifiestan, en la dimensión de Creencias, que los docentes comparten los objetivos para la mejora de la entidad educativa centrándose constantemente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en un 75% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre los docentes en un 73% y los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes, en un 77%.

3

Investigación colectiva

Este aspecto explica, según sus autores, que en el profesionalismo colaborativo los docentes exploran sistemáticamente y de forma conjunta los problemas, cuestiones y diferencias en las prácticas con vistas a mejorar o transformar lo que están haciendo. Este tipo de investigación está firmemente arraigada en el trabajo diario y, por tanto, los docentes indagan respecto a los problemas antes de apresurarse a resolverlos. Este principio es consistente con los resultados encontrados en las entidades participantes, describiendo una alta madurez en la dimensión de Variables Técnico-Pedagógicas, en cuanto que los docentes aprenden y aplican regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos, en un 75% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), los docentes analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de sus prácticas pedagógicas, en un 72%, que analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje, con un 67%, y que revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes, en un 66%.

4

Responsabilidad colectiva

Según este principio, los docentes tienen la obligación mutua de ayudarse unos a otros y de servir a los estudiantes que tienen en común, lo que significa referirse a los estudiantes como “nuestros” estudiantes, en lugar de “mis” estudiantes. En este sentido, el estudio realizado recoge una madurez general en las entidades educativas, dentro de la dimensión de Cultura Interna, respecto que la comunidad educativa es la que asume una responsabilidad compartida y se rinden cuentas de los aprendizajes de los estudiantes sin que nadie imponga su autoridad

de manera unilateral, en un 71% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”) y los docentes participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes, con un 70%. También en la dimensión de Comunicación Entre Agentes Educativos, en la que se aprecia que la comunidad educativa se involucra activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en un 73%. Finalmente, en la dimensión de Organización y Gestión se puede observar que los docentes trabajan y planifican conjuntamente en la búsqueda de soluciones y alternativas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes, con un 74%.

5

Iniciativa colectiva

Sus autores afirman que en el profesionalismo colaborativo hay menos iniciativas, pero hay más iniciativa, porque los docentes dan un paso hacia adelante y el sistema lo promueve, para crear comunidades de individuos fuertes que están comprometidos a dar y recibir ayuda, así como aprender conjuntamente. En la presente investigación, esta iniciativa colectiva se refleja en la dimensión de Cultura Interna, en la cual las entidades estudiadas muestran una madurez alta en cuanto a que los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa, con un 77% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”) y que la información se utiliza para emprender acciones que ayuden a alcanzar una visión o metas compartidas, 75%. También en la dimensión de Organización y Gestión, los docentes trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, desarrollar competencias e identificar estrategias para mejorar su desempeño profesional, 73% y planifican conjuntamente en la búsqueda de soluciones y alternativas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes, con un 74%.

6

Diálogo mutuo

Este principio indica que se pueden tener conversaciones difíciles e incluso promoverse entre los docentes. Existe una retroalimentación honesta, un diálogo genuino sobre las diferencias de opinión en cuanto a las ideas, material curricular o el comportamiento de los estudiantes. Los participantes cuentan con protocolos que insisten en clarificar y escuchar antes de exponer el desacuerdo. Respecto al diálogo mutuo, en esta investigación se recogen resultados de las entidades educativas analizadas que permiten observar una madurez alta en la dimensión de Cultura Interna, en cuanto a que el personal de la entidad educativa tiene oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto, con un 73% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), los docentes mantienen entre sí diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se toma en consideración los distintos puntos de vista, con un 76%, y se proporciona retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas, con un 67%. También que sus relaciones interpersonales permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje, 76% y existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos, con un 77%.

7

Trabajo conjunto

Según este principio, los docentes tienen la obligación. Este principio afirma que el trabajo conjunto debe estar presente en toda la acción educativa (planificación colaborativa, investigación-acción colaborativa, retroalimentación estructurada, críticas constructivas entre colegas, debates sobre el trabajo de los estudiantes, etc.). Este trabajo conjunto implica acciones, así como otros elementos o trabajos (una lección, un currículo, un informe de retroalimentación...) y a menudo viene facilitado por estructuras, herramientas y protocolos, como es el caso de la metodología de transformación educativa a través del desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje presentada en esta investigación. En este sentido, en los resultados del trabajo de campo,

podemos encontrar consistencia con este principio en los ítems de la dimensión de Variables Técnico-Pedagógicas, con una alta madurez de las entidades analizadas en cuanto a que los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa, con un 64% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), las políticas y currículo desplegados internamente son acordes a la visión de la entidad educativa, con un 78%. También en la dimensión de Cultura Interna, que indica que existen procesos de colaboración para determinar valores compartidos entre los docentes en un 71%, que los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones del proceso de aprendizaje, con un 74%, y que existen buenas relaciones profesionales entre los docentes que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa, con un 76%. Finalmente, en la dimensión de Organización y Gestión, cuando afirma que los docentes tienen oportunidades para observar y analizar juntamente con sus compañeros su práctica pedagógica, en un 70%, que existen espacios de intercambio entre docentes, en un 70%, que la dirección de la entidad educativa proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo, mostrando un 69% de madurez. Por último, que el horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida, con un 67%.

8

Significado y propósitos comunes

Según sus autores, el profesionalismo colaborativo aspira, articula y avanza hacia un propósito común que es algo más allá del logro académico en sí mismo, procurando establecer finalidades educativas que impulsen las competencias para la vida. En este sentido, los resultados de la investigación indagan en este principio cuando se pregunta a las entidades educativas analizadas, en la dimensión de Creencias, si las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales, mostrando una madurez alta del 76% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”). También en la dimensión de Variables Técnico-Pedagógicas, que pregunta si los objetivos de la entidad educativa se centran en el proceso de aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones, mostrando una madurez general de un 75%.

9

Colaboración con los estudiantes

Este principio afirma que, en las formas más profundas de profesionalismo colaborativo, los estudiantes se comprometen firme y activamente con sus profesores para lograr juntos un cambio. En la investigación encontramos consistencia con el ítem de la dimensión de Variables Técnico-Pedagógicas que afirma que las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza, en la que las entidades analizadas muestran una madurez del 81% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”).

10

Un marco general pensado para todos

Por último, este principio entiende que, en el profesionalismo colaborativo, el marco general es para todos los agentes educativos. Así, toda la comunidad educativa lo ve, lo vive y experimenta, y lo crean conjuntamente. En la investigación se analizó este grado de madurez de las entidades participantes, respecto a la dimensión de Comunicación entre Agentes Educativos, encontrando que las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles en un 72% (entre “vamos madurando” y “lo hacemos totalmente”), y que los logros en los aprendizajes en la entidad educativa se reconocen y comunican habitualmente en un 74%.

6.1.2. Sobre los factores de la formación docente para predecir la transferencia a la práctica profesional

En cuanto a la transferencia a la práctica profesional como uno de los indicadores más importantes de eficacia de la metodología de transformación educativa en comunidades profesionales de aprendizaje presentada en esta investigación, se puede destacar que históricamente no ha sido fácil encontrar qué aspectos son clave para generar la transferencia de la formación a la práctica profesional. Quesada-Pallarès (2013) recoge estudios en diferentes ámbitos sobre los resultados de transferencia en relación con el coste económico de la formación. Por ejemplo, Curry & Caplan (1996) señalaron que de cada dólar que la organización invierte en la formación, ésta pierde entre 28 y 90 céntimos de dólar. Burke (1997), por otro lado, indicó que inmediatamente después de la formación, los participantes sólo utilizan el 40% de lo aprendido; este porcentaje disminuye hasta el 25% a los seis meses posteriores a la formación y hasta el 15% durante el siguiente año. Por su parte, Lambert (1999) señala un estudio de Bruce Joyce, en el que concluye que sólo se aplica en la práctica entre un 5% y un 11% de los contenidos de las formaciones profesionales. Básicamente, **la formación profesional no está siendo eficaz, si entendemos la eficacia terminal de la formación, no por cuántos docentes terminan la actividad, sino cuánto de dicha formación acaba transferida a la práctica profesional.** La pregunta sigue siendo la misma: cómo ayudar a cada docente a cruzar el puente entre teoría y práctica profesional ya que en general, las actividades formativas tradicionales son teóricas, pues la única práctica real se encuentra en el aula de cada uno/a y aquí, dichas formaciones no suelen llegar. En la investigación se analizan los procesos formativos con una mirada más abierta, ya no centrada solo en la actividad formativa en sí, sino en una serie de estructuras de trabajo, herramientas y protocolos que ayuden al profesorado a transferir al aula, antes, durante y posteriormente a dichas actividades formativas. Se trata de crear un andamiaje que permita sostener los procesos formativos hasta lograr que se conviertan en hábitos docentes colectivos. Sin embargo, si el análisis de la formación se suscribe solo a los aspectos relacionados con la mera actividad formativa, será difícil encontrar predictores que puedan ayudar a definir la capacidad de transferencia que tendrá la formación.

En este sentido, podemos afirmar, analizando otras investigaciones al respecto, que ha sido especialmente difícil desarrollar indicadores para explicar por qué no se da la transferencia a la práctica profesional tras los procesos de formación. El propio trabajo de Quesada-Pallarès (2013) mencionado no fue capaz de hallar correlaciones fuertes entre las variables estudiadas y su capacidad de predecir la transferencia a la práctica profesional. La misma autora confirmó en sus conclusiones: “esta tesis doctoral ha cumplido con sus objetivos y respondido a las preguntas de investigación formuladas, pero no ha sido capaz de confirmar dos de las tres hipótesis planteadas”. Comprobó que la intención de transferencia por parte del profesional no es predictora de la transferencia real y que esta desciende significativamente del inicio al final de la formación. Tampoco el compromiso individual de transferencia funciona como predictor, pues “pese a que los participantes se comprometieron con Planes Específicos de Aplicación (PEA) y tenían una intención de implementación media, no transfirieron significativamente más que aquellos que tan sólo terminaron la actividad formativa respondiendo al cuestionario general”. Solo pudo establecer una correlación mínima de predicción de transferencia (35,6%) al utilizar un modelo predictivo de transferencia, en el cual, los factores más destacables fueron “la superación de obstáculos indeterminados durante la transferencia” y “la capacidad de decisión en el proceso de transferencia” Quesada-Pallarès (2013: 278).

Estos últimos elementos nos llevan a pensar que la predicción de transferencia puede no estar relacionada sólo con aspectos individuales del profesional, sino también con aspectos del sistema en el que se encuentra, de las relaciones interpersonales a las que se ve expuesto y la capacidad colectiva para avanzar. Todos ellos, elementos que hemos podido medir en la presente investigación y que juegan un rol importante en el desarrollo de los proyectos de transformación educativa que requieren obligatoriamente la transferencia a las aulas de nuevas prácticas docentes. Por tanto, podemos hacer la hipótesis que la predictibilidad de la transferencia debería considerar la naturaleza de la formación, si es tradicional (vertical, puntual y descontextualizada) o si es en comunidad profesional de aprendizaje (horizontal, permanente y contextualizada). Si la formación cuenta o no con las mencionadas estructuras de trabajo y de apoyo por parte de la propia organización educativa, que

permitan un seguimiento adecuado, sería un predictor de las posibilidades para la transferencia a la práctica. Específicamente, en esta investigación se han puesto de manifiesto posibles elementos predictores de la transferencia como son el desarrollo de acuerdos metodológicos del profesorado (pautas de trabajo común) que generan un compromiso y sentido de urgencia en el profesorado, además de capacidad de decisión sobre su propio desarrollo y autonomía profesional. También está el apoyo entre pares, siendo manifiesto el hecho de que los momentos de aprendizaje más significativos que tienen los profesionales es cuando pueden compartir su práctica, dialogar y reflexionar con otros iguales. Por último, el desarrollo de evaluaciones de la transferencia, también pueden ser un predictor de la transferencia a la práctica, pues permiten reflexionar al profesional sobre sus propios logros y necesidades, así como dar y recibir retroalimentación constructiva sobre su práctica que le ayuda a consolidar su propio aprendizaje.

Las ideas sobre transferencia a la práctica lanzadas en esta discusión, a pesar de ser sumamente importantes para medir la efectividad del trabajo en comunidad profesional de aprendizaje, no han sido realmente el objetivo de esta investigación, pero se sugiere realizar experimentos adicionales para intentar comprobar la hipótesis lanzada sobre los predictores de transferencia a la práctica relacionados con el trabajo colectivo y el sistema complejo que es una entidad educativa, donde la teoría debe llevarse a la práctica.

6.1.3. Sobre las limitaciones de la presente investigación

Por último, es necesario mencionar brevemente algunas de las limitaciones del estudio presentado que, si bien no restan veracidad y utilidad a los datos presentados, tampoco permiten llegar a ciertas conclusiones que sería preciso realizar en un futuro. Por un lado, la investigación pretendía ser un estudio de caso, ya que, por su propia naturaleza, el acompañamiento que realizamos en las entidades educativas nos permite estar cerca para ver su evolución, recabar información de sus agentes educativos y ofrecerles el apoyo necesario para continuar con sus procesos de transformación educativa. Sin embargo, una cosa es el servicio que ofrecemos y otra distinta, realizar las estancias con

el rigor necesario para poder generar una narrativa de la institución, adentrarse en su propio contexto y cultura interna, así como describir de forma precisa cómo van evolucionando las creencias, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, los estilos de liderazgo, la comunicación entre agentes educativos, así como la organización y gestión. Finalmente, para hacer una recopilación rigurosa y asimilable de los datos, hemos recurrido a instrumentos más puntuales como son la encuesta y la entrevista, lo que nos ha permitido hacer un corte en su recorrido que aquí hemos presentado, pero no un análisis longitudinal del mismo.

Otra limitación tiene que ver con la validación por comparación, primero entre un punto inicial como línea de base y un punto final en la evolución de su transformación educativa y su comunidad profesional de aprendizaje, lo cual hubiera requerido que, al iniciar su proceso, todas las entidades educativas analizadas hubieran cumplimentado la encuesta y participado en las mismas entrevistas que hemos realizado ahora para esta investigación. De esta manera, hubiéramos tenido más datos sobre los avances por nuestra parte como investigadores, y no solo a partir de preguntar a los propios participantes que recordasen cómo estaban al inicio (retrospectiva) y cómo están ahora (introspectiva). En el futuro, se pretende volver a aplicar estos mismos instrumentos a las mismas entidades educativas para hacer, entonces sí, un análisis comparativo de su avance y evolución. Además, también queremos invitar a entidades educativas que comienzan su proceso de creación de la comunidad profesional de aprendizaje, a que se sumen a una investigación a medio y largo plazos.

Por otro lado, con el objetivo de validar el modelo de acompañamiento en la transformación educativa con base en las comunidades profesionales de aprendizaje, hubiera sido deseable la realización de un experimento que contase con un grupo-control de entidades educativas que hubiesen iniciado también su propio camino de transformación educativa, pero sin la utilización de la metodología propuesta. De esta manera, se podría hacer un análisis comparativo entre entidades educativas que utilizan y otras que no aplican esta metodología, para revisar los resultados en cuanto a la evolución del proceso, así como los resultados y el impacto que se generan en ambos casos.

Finalmente, la presente investigación se ha realizado enteramente con los recursos del Instituto Escalae, por lo que hemos tenido una limitación presupuestaria y de tiempo evidente, que además se ha visto agravada por la situación de pandemia vivida durante todo el proceso de invitación a las instituciones participantes, recolección de datos y análisis de la información. Cada año trabajamos con más de 100 entidades educativas en varios países, pero los tiempos no invitaban a dedicar tiempo a estas cuestiones y nos resultó complicado sumar a una muestra más amplia de instituciones que ayudasen a enriquecer los datos recogidos. Esperamos continuar con esta investigación y contar, en un futuro, con más recursos, así como con una mayor participación de las entidades educativas que acompañamos, para seguir enriqueciendo las conclusiones relatadas a continuación.



6.2. Conclusiones

El propósito de la presente investigación ha sido conocer más a fondo el modelo de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), para identificar las diferentes variables que inciden en la capacidad de lograr dichas transformaciones, así como el impacto que pueden tener las CPA en la cultura institucional enfocada en el cambio sistémico, todo ello de acuerdo con los objetivos establecidos y el estudio de campo realizado.

También ha sido objetivo de este trabajo, más allá de las conclusiones generales ofrecidas, el que los resultados obtenidos pudieran ser útiles, de manera particular, a las entidades educativas participantes para reflexionar sobre su proceso de transformación en CPA, y para identificar y valorar los puntos fuertes que están alcanzando, así como los ámbitos de mejora que sería deseable afrontar para caminar en la dirección correcta.

Entre las conclusiones más importantes que podemos señalar como resultado del análisis y estudio de las encuestas y las entrevistas realizadas, podemos mencionar, en primer término, **el grado de madurez en el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje como vehículo para la transformación educativa**, el cual ha resultado muy consistente en la muestra de entidades educativas, aún teniendo en cuenta que analizamos entidades cuyo punto de partida inicial en cuanto a su transformación educativa era muy variado. Además, en la muestra analizamos entidades públicas y privadas, de diferentes países y, por tanto, con contextos socioeconómicos y educativos muy diversos. Aún, así, la desviación estándar relativa de las seis dimensiones en que se agruparon los datos mostró, en todos los casos, un porcentaje menor al 10%. Esto nos permite concluir que, desde la perspectiva de los miembros de las entidades educativas, **la aplicación de la metodología de transformación educativa a partir de la comunidad profesional de aprendizaje consigue alinear las prácticas docentes y directivas, y hacer madurar la organización educativa** en cuanto a las creencias de sus miembros, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre los agentes educativos, así como la organización y gestión, independientemente de su contexto o de su situación inicial. Una aplicación de dicha metodología, que vaya entre 2 y 5 años (tiempo en el que se encuentran las entidades educativas analizadas) permite obtener valores de madurez medios-altos, en los que los aspectos no iniciados se ubican entre un 3% y un 7%, y los aspectos que se comienzan a trabajar, entre un 22% y un 26%. En cambio, los aspectos que van madurando se ubican en promedios de entre un 33% y un 35%, y los aspectos que se realizan completamente, entre un 32% y un 40%.

Sin embargo, si hacemos un análisis de los diferentes ítems analizados, encontramos algunos con un grado de madurez extraordinario, con valores entre el 41% y el 57% que se realizan completamente. Así, podemos concluir que **los 10 aspectos con mayor grado de avance y, por tanto, donde la metodología presentada ha logrado una mayor incidencia, son los siguientes:**

1

Las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza (57%).

2

Los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes (45%).

3

Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos (45%).

4

Los docentes mantienen entre sí diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se toma en consideración los distintos puntos de vista (45%).

5

Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales (44%).

6

Las relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje (43%).

7

Existen buenas relaciones profesionales entre los docentes que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa (43%).

8

El desarrollo profesional se centra en los procesos de aprendizaje (42%).

9

Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles (42%).

10

Los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa (41%).

Como puede observarse, estos diez aspectos hacen alusión al enfoque de la mejora e innovación con base en referentes claros y basados en los aprendizajes que se quieren conseguir, así como al clima de trabajo que se logra conseguir donde docentes y directores mantienen relaciones interpersonales propicias para el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Esto concuerda con las entrevistas ya que un buen número de docentes y directivos manifestó que, al inicio de la puesta en práctica de las actividades relacionadas con el proyecto, hubo una importante resistencia y que se necesitó ir poco a poco comprobando los beneficios que el trabajo colegiado aportaba para su práctica diaria, y que al verlo fue cuando empezaron a mejorar los niveles de participación e implicación de los docentes, especialmente de los que habían ofrecido más resistencia.

También consideraron que hubo un antes y un después, al iniciar el trabajo de planificación didáctica en grupo, al experimentar el trabajo colegiado como CPA, a partir de una experiencia de buenas prácticas en las que se aprendió de un modo más eficaz que lo hecho hasta el momento, al seguir y experimentar una metodología de formación interna en comunidad profesional de aprendizaje. En este sentido, los entrevistados indicaron como momentos de alto aprendizaje, en primer lugar, al inicio y en el desarrollo del proceso de transformación en CPA, así como con la investigación y el compartir con los colegas la indagación científica. Estos aspectos nos ayudan a confirmar la adecuación de la metodología desarrollada e implementada por el Instituto Escalae.

Por último, un gran número de entrevistados situaron como hechos que más impacto habían tenido en su desempeño profesional “el proceso de acompañamiento con orientaciones generales” para contextualizar las acciones pedagógicas en cada caso, las reuniones colegiadas y clínicas, el compartir experiencias al comprender que el aprendizaje es permanente y puede ser entre iguales (docentes). En segundo lugar, señalaron como un antes y un después la experiencia de elaborar la pauta de trabajo común (PTC)¹⁰, acompañada por las capacitaciones en estrategias y metodologías activas, el trabajo en equipo, cooperativo, en el uso de herramientas tecnológicas, etc. Perciben que están avanzando en la buena dirección pero que aún queda mucho camino por recorrer. Entre las estrategias formativas desarrolladas que están permitiendo el avance se reportan algunas como el acompañamiento entre iguales y, además del desarrollo y la puesta en práctica de las PTC, también la evaluación de esas prácticas a través de rúbricas. Igualmente, manifiestan que los cambios y avances en la planificación colegiada está llegando a las aulas y se están viendo reflejados en cómo se desarrollan las clases. Hecho que también está siendo percibido por las familias, según lo manifiestan los entrevistados. Las respuestas señalan que el proceso de transformación afectó positivamente tanto a la vida como a la convivencia de la entidad educativa, todo ello como consecuencia de la mejora del conocimiento entre docentes y también al descubrir lo que los demás sabían.

Las respuestas de los docentes entrevistados se podrían resumir diciendo que la CPA ha supuesto un gran avance para la innovación al permitir mejorar las condiciones de la práctica docente, basada en la confianza, en el trabajo en equipo, el intercambio permanente de ideas, propiciando así el interés del alumnado por aprender, siendo más activos, más autocríticos y reflexivos. También la CPA ayudó a superar el freno que la burocracia suponía para la innovación, condicionando las iniciativas y el desarrollo de las prácticas docentes.

10/ Una Pauta de Trabajo Común es un documento técnico de trabajo que permite a un colectivo docente acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir.

Así como hemos encontrado algunos ítems con un grado de desarrollo extraordinario que se pueden correlacionar con el impacto que supuso el trabajo a partir de la metodología planteada, también encontramos algunos aspectos con un grado de resistencia para avanzar extraordinario, situados entre un 6% y un 25% **que no se realizan** hasta el momento. Entre éstos, los 10 que podemos concluir como más destacados son los siguientes:

1

Existen facilidades económicas disponibles para el desarrollo profesional (25% no lo hacemos y 14% lo hacemos completamente)

2

Los directivos actúan democráticamente compartiendo el poder y autoridad con los docentes (10% no lo hacemos y 31% lo hacemos completamente).

3

Los directivos distribuyen responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas a la mejora de los aprendizajes (10% no lo hacemos y 25% lo hacemos completamente).

4

Los docentes disponen de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente (10% no lo hacemos y 21% lo hacemos completamente).

5

Los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa (9% no lo hacemos y 26% lo hacemos completamente).

6

Los docentes revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes (8% no lo hacemos y 30% lo hacemos completamente).

7

El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida (7% no lo hacemos y 33% lo hacemos completamente).

8

Los docentes analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje (7% no lo hacemos y 32% lo hacemos completamente).

9

Los docentes proporcionan retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas (7% no lo hacemos y 30% lo hacemos completamente).

10

Los docentes participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes (6% no lo hacemos y 36% lo hacemos completamente).

Aquí podemos observar que los aspectos que más ha costado mover utilizando la metodología propuesta, son los relacionados con los recursos (horarios, tiempos, espacios, materiales, tecnología para el trabajo conjunto) que es necesario poner al alcance de los docentes y sus prácticas si realmente se quiere generar un cambio de cultura y desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Obviamente, estos recursos normalmente no se tienen en un principio y es prácticamente imposibles crearlos de un año para otro, pero **sí es factible desarrollar planes de adecuación de la entidad educativa a medio y largo plazo en el que dichos recursos se puedan consignar para el desarrollo de la cultura deseada**. En este sentido, la toma de decisiones del equipo directivo es clave para generar dichos planes e impulsarlos, pero los datos muestran que algunos de los aspectos que cuestan más trabajar son los relacionados con el liderazgo vertical y de control ejercido por diversos equipos directivos. Su poca capacidad para distribuir el liderazgo entre los docentes también impide hacer planes de adecuación de centro para que los docentes puedan autogestionarse, ayudarse y aprender unos con otros. Esta cultura vertical también se traslada a los docentes que no sienten la necesidad de compartir la información de los estudiantes ni de su práctica con otros iguales, porque parece algo poco natural y extraño de realizar. De esta forma, estos 10 aspectos están relacionados entre sí, con un origen en el modelo de dirección escolar, por lo que podemos concluir que **la metodología de transformación educativa basada en comunidades profesionales de aprendizaje solo funciona si hay un convencimiento profundo y un impulso incondicional del equipo directivo con estos procesos**.

Las entrevistas realizadas corroboran estas conclusiones, cuando se afirma que cuando el liderazgo es más distribuido y participativo, se encontraron menos dificultades para implicar a los docentes. En este sentido, los entrevistados confesaron que, a pesar de llevar muchos años juntos, no habían compartido sesiones de trabajo ni espacios para la reflexión de manera conjunta. Es decir, no solo no existían dichas estructuras de trabajo, sino que tampoco había una cultura propensa a desarrollarlos.

Algún responsable de entidad manifestó que había sido complejo convencer a los directivos y luego a los docentes que manifestaban su preferencia en seguir con su trabajo habitual y no reunirse. Para muchos docentes, asistir y participar en las sesiones de trabajo conjunto había supuesto sacrificarse personalmente porque esas horas no estaban dentro de su horario. Por tanto, en muchos casos se ha optado por utilizar estructuras que ya existían (reuniones, espacios, proyectos, etc.). En definitiva, esta transformación en CPA ha exigido utilizar (y en algunos casos modificar) horarios de los docentes, para tener los tiempos de reuniones colegiadas, teniendo en cuenta que, en muchos casos, antes apenas existían.

En definitiva, las respuestas de los directivos indican que cambiar sus prácticas no es un proceso corto ni sencillo y que, en muchos casos, han tomado conciencia que será a medio y largo plazo. Por ello, algunos entrevistados manifestaron la idea de que, gracias a la CPA, se están mejorando estas estructuras para la toma de decisiones colaborativa, pero aún falta mucho por hacer. Se está empezando a trabajar en una estructura más horizontal, como coincide con los datos cuantitativos encontrados.

Estas respuestas también permiten destacar algo elemental, y es que cuando los cambios surgen y se acuerdan por los docentes, los sienten como propios y los aplican sin necesidad de imponérselos, por ser una necesidad sentida. Es decir, las decisiones pedagógicas tomadas en reuniones colegiadas son más efectivas, en la medida en la que los docentes se implican, buscan información y la comparten, para después debatir y tomar decisiones, por lo que crece la apropiación y el compromiso en su posterior implementación.

Por otro lado, con respecto a las conclusiones que hemos encontrado **en relación con los objetivos específicos de la investigación**, podemos mencionar las siguientes:

6.2.1

En cuanto al impacto en la innovación y la mejora del desempeño profesional de los protagonistas

El impacto en la innovación y mejora del desempeño profesional, consecuencia de la transformación de las entidades educativas en CPA, exige seguir un camino compartido y conocido por la comunidad educativa y todos sus miembros, que permita construir objetivos y metas que ofrezcan seguridad, que clarifiquen el camino a seguir, para orientar las acciones que permitan el desarrollo de los proyectos institucionales. Asimismo, debe existir cierto equilibrio

entre los apoyos y orientaciones que vengan desde fuera, como el procurar que, desde dentro, en la organización se desarrolle un liderazgo compartido y distribuido que finalmente será el que aglutine y cree la sinergia suficiente para dar cada paso en la dirección correcta, hasta superar el punto de inflexión necesario para consolidar las estructuras de trabajo desarrolladas.

En cuanto a lo que supuso el inicio del trabajo y aplicación del modelo, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas

6.2.2

Para describir lo que supuso el inicio del trabajo y aplicación del sistema, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas, se manifiesta que es necesario indagar para conocer las percepciones que directivos y docentes tienen de las necesidades y funcionamiento de la organización. Pues se ha puesto de manifiesto que, cuando los profesionales son preguntados por alguien externo a la institución y se les ofrece el espacio y las condiciones suficientes para expresarse de manera sincera, directivos y docentes, manifiestan tener una percepción muy ajustada y similar de los procesos de transformación y, por tanto, podríamos decir que existe una suerte de consenso implícito que puede ser la base sobre la que se asienten los procesos de transformación educativa. De ahí la gran trascendencia y necesidad de crear un clima institucional adecuado, consensuar un referente común expresado en las finalidades del aprendizaje que se quiere conseguir, así como dotarse de los espacios y tiempos suficientes, para reflexionar y debatir en la búsqueda de las soluciones que cada institución y cada contexto necesita.

También se pone de manifiesto que la resistencia al cambio se encuentra en la propia organización, por la fuerza de la inercia, y en los docentes por la seguridad (o falta de ella) de hacer lo que se ha venido haciendo siempre, y que la innovación y el cambio en el modelo de enseñanza, tienen su coste, tanto como que algunos docentes y estudiantes puedan *abandonar el barco* pues no son capaces de lidiar con estos procesos o de acomodarlos a sus creencias actuales. Pero, no solo está ahí la dificultad, también se ha puesto de manifiesto que existe resistencia en la actitud de los estudiantes, por la comodidad que supone dejar que sea el docente el que proponga y dirija la clase para no implicarse en la toma de decisiones pedagógicas que exigen pensar y salir de la rutina. De ello podemos deducir que la fase de sensibilización e información, antes de iniciar estos procesos de cambio, sea tan decisiva y deba dedicársele todo el tiempo y recursos que sean necesarios antes de comenzar procesos de transformación educativa.

6.2.3

En cuanto a la influencia del acompañamiento del Instituto Escalae como agente externo, en la creación y el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA)

Se ha comprobado la influencia positiva que tiene el acompañamiento externo, en este caso del Instituto Escalae, como agente facilitador que colabora en la creación y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Así lo reconocen y se pone de manifiesto en los resultados de la encuesta y la entrevista. Aunque se precisan algunas exigencias que debe cumplir el acompañamiento, destacando la cercanía y conocimiento de la cultura de la institución como característica esencial, que permita mantener una relación fluida y de confianza con los miembros

de los equipos directivos y con el profesorado en general. Así pues, se pide que el facilitador realice un acompañamiento o asesoramiento sistemático, cercano, estable y experto, como medio esencial para apoyar y facilitar el proceso de transformación educativa positiva hasta superar el punto de inflexión y lograr la institucionalización del proceso de innovación. Un acompañamiento que permita darle continuidad al proceso de transformación educativa inclusive si existen cambios de profesionales o responsables.

En cuanto a cómo se organizan los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de mejora e innovación de las entidades educativas

6.2.4

Según se desprende del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se puede afirmar que establecer o crear espacios, tiempos y soporte para el trabajo colegiado es un requisito esencial para el logro de la transformación en CPA con mínimas garantías de éxito. A esta petición general, es necesario añadir la demanda sobre la dedicación y el trabajo invertidos para esta transformación, que puedan ser reconocidos a docentes y directivos, ya sea en forma de remuneración, de reconocimiento de formación, de puntos para la carrera docente, etc., especialmente como motivación inicial y para la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

Además, en la escuela pública, (por ejemplo, en el caso del Ministerio de Educación del Perú recogido en esta investigación), queda patente la importancia de articular las medidas necesarias para mantener al profesorado el tiempo suficiente de tal manera que se pueda dar continuidad al proyecto a lo largo del tiempo, evitando así realizar una inducción generalizada al proyecto cada inicio de año académico.

6.2.5

En cuanto a la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares desde que se lleva a cabo el acompañamiento e implementación del modelo

Para avanzar en la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares por parte de la entidad, se requiere crear un clima positivo y relacional que cuide a cada persona y tome en consideración las aportaciones y sugerencias que se hacen desde todos los sectores, incluidos los estudiantes y sus familias, para desarrollar el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo en el logro de las finalidades educativas. Uno de los grandes cambios que debe operarse en el interior de las entidades educativas es el desarrollo de un sistema de democracia interna de responsabilidad compartida que oriente la acción y la

participación de la comunidad educativa, como una condición para el éxito de los procesos de innovación y transformación educativa. Para ese fin, es importante poner en práctica la escucha permanente y activa hacia los miembros de la comunidad educativa, con el fin de saber qué sienten y cómo viven el cambio, y así, poder mantener un diálogo abierto y sincero que permita conocer la realidad del proceso para tomar las decisiones más adecuadas y realizar los ajustes que en cada momento sean pertinentes.

En cuanto a cómo han afectado las propuestas de trabajo en comunidad profesional de aprendizaje, a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad educativa

6.2.6

Los resultados del proceso de transformación indican que la propuesta de trabajo como comunidad profesional de aprendizaje, tiene un impacto positivo en cuanto a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad. Ello se produce como consecuencia de comprobar que sus aportaciones en las reuniones colegiadas son tenidas en cuenta y se reflejan en los planes de acción institucionales, ya que son producto de los acuerdos tomados de manera colaborativa y a partir de un diálogo igualitario, donde lo importante son los argumentos, el consenso y el acuerdo que busca el bien común, más allá de victorias individuales. En ese sentido, la metodología para el desarrollo de pautas de trabajo común (PTC), comprueba ser medular

para este fin. Por otro lado, la consideración personal de los miembros de la comunidad, su bienestar emocional y las relaciones interpersonales, son definitivas para la implicación y participación en los procesos de transformación de las instituciones educativas. Igualmente, del análisis de las respuestas se comprueba que es necesario e imprescindible que los colegas se conozcan, no solo profesionalmente, sino también personalmente, pues ello genera lazos de afecto y reconocimiento entre las personas, lo cual facilita la creación de confianza y respeto, tan necesarios para que exista un clima positivo de trabajo efectivo que desarrolle y aproveche el capital profesional de cada institución.

6.2.7

En cuanto a cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar como tarea colegiada

Las decisiones sobre cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, el cómo, el cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada es un objetivo esencial para el trabajo que hemos realizado. Superar la tradición de convertir las entidades educativas y la práctica docente en un ejercicio de aplicación de normas y contenidos diseñados desde agentes y organismos exógenos, que convierten a los docentes en simples aplicadores, sin realizar una reflexión crítica sobre el sentido del qué y como enseñar y evaluar, es una necesidad sentida que, tanto en la encuesta como en las entrevistas, se ha hecho patente, tanto implícita como explícitamente, por parte de los profesionales participantes.

Lo más significativo que hemos encontrado en este ámbito ha sido que los cambios en la forma de tomar decisiones son muy lentos, que sienten que se está pasando de una toma de decisiones curriculares individuales a realizarla de manera

colegiada, pero que aún queda mucho camino por recorrer. Se ha visto un avance en la madurez como CPA, sobre todo en los ítems relacionados con los ejercicios concretos de la metodología propuesta a las entidades educativas (pautas de trabajo común, sesiones clínicas, observaciones cruzadas entre iguales y evaluaciones formativas docentes 360°). También se ha comprobado que la reflexión colectiva para la socialización del perfil de salida/egreso y las formaciones específicas surgidas del autodiagnóstico inicial les puso en situación de pensar sobre lo que merece la pena ser enseñado y aprendido. Además, la elaboración y puesta en práctica de las pautas de trabajo común (PTC), con su correspondiente seguimiento a través de rúbricas, les sirvió para darse cuenta e identificar las consecuencias que tienen las acciones didácticas dentro del aula. Siendo las sesiones de acompañamiento entre iguales un espacio para la reflexión y la retroalimentación sobre la práctica relevante para el desarrollo profesional docente.

En cuanto al nivel de madurez en el desarrollo de la CPA, así como el impacto que ha tenido en la comunidad educativa para la dinámica de cambio, innovación y transformación educativa, tanto en los procesos como en las personas

6.2.8

La transformación de una entidad educativa exige cambios en todos los procesos y en todos los miembros de la comunidad educativa, y, del análisis de los resultados, hemos podido comprobar que la comunidad profesional de aprendizaje es un vehículo

que consigue hacer madurar a la entidad educativa, tanto a nivel de sus procesos como sus personas (en las creencias, en las variables técnico-pedagógicas, en la cultura interna, el liderazgo, la relación entre agentes educativos y la organización/gestión interna).

Se ha podido observar un avance significativo en la forma de organizar tiempos y espacios compartidos, en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, en la participación e implicación de los docentes en su propio desarrollo profesional, así como en un cambio efectivo y visible en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Aunque también se constata que los cambios en los procesos son consecuencia de los cambios en las personas, y que por esa razón es tan vital cuidar de todos y cada uno de los miembros que integran la comunidad. Y lo

importante para que se produzca la transformación, incluso en contextos poco propensos o con ciertas dificultades, es que se siga la lógica de un proceso coherente y riguroso, que parta de la sensibilización y una información completa a todos los miembros de la comunidad educativa de los pasos a seguir, a corto, medio y largo plazo, recordando periódicamente los referentes que sirven de punto de partida (finalidades del aprendizaje que se quieren conseguir) así como los objetivos estratégicos que se persiguen.

6.2.9

En cuanto a las expectativas presentes y futuras que se generan con la aplicación del modelo de CPA y las perspectivas de consolidación que tienen en mente los miembros de las entidades educativas

Institucionalizar los pequeños avances de manera sistemática es la forma ideal de ir haciendo realidad las expectativas presentes, y también lo que permitirá sentar las bases para las futuras mejoras en busca de la consolidación de un modelo de organización que facilite la implicación y el trabajo colaborativo de todos sus miembros. Las entidades participantes y sus miembros, en una gran mayoría, han puesto de manifiesto que por más que existan dudas y dificultades en el camino, lo verdaderamente importante es transformar el modo de trabajo aislado,

por otro más colegiado, y basado en los principios de una CPA. Y ello puede observarse de una lectura implícita y explícita, tanto en las encuestas como en las entrevistas, cuando los docentes y directivos sienten y consideran que el proceso seguido es altamente significativo y positivo para su entidad y para cada docente, puesto que el desarrollo profesional de los educadores es un requisito básico para el logro de la innovación sistemática y sostenible en una organización educativa.

En cuanto a las mejoras y los cambios en la propuesta de acompañamiento para la implementación del modelo, con el fin de incrementar su eficacia y eficiencia

6.2.10

Como última conclusión de los resultados obtenidos, se considera necesario, para mejorar la propuesta de acompañamiento e implementación del modelo Escalae en comunidades profesionales de aprendizaje, además de lo indicado más arriba, contar con más recursos, guías y apoyos en cada paso del proceso, que permitan dibujar mejor el proceso desde un inicio, con una formación propedéutica, así como cuidar de una forma más constante la activación de la consciencia sobre los objetivos finales de todo el trabajo realizado en términos de aprendizajes a conseguir en el alumnado.

En general, estos 10 años iniciales del Instituto Escalae, nos han permitido verificar la capacidad de transformación educativa de las entidades acompañadas. Una semilla que ya se encuentra en la mayoría de ellas y que está esperando encontrar una tierra cada vez más fértil para poder florecer. El trabajo a realizar, por tanto, es el de abonar la tierra, facilitar la incorporación de nutrientes de los equipos directivos y docentes que les permitan avanzar, que les ayuden a ser conscientes y apropiarse de sus propias finalidades educativas, así como a generar el impulso suficiente para emprender su transformación con base en ese fin común. En estos años, hemos venido recibiendo un gran número de retroalimentaciones que nos permiten verificar

la necesidad del trabajo de acompañamiento que ofrecemos, y de la adecuación de la metodología de transformación educativa a través del gran vehículo que suponen las comunidades profesionales de aprendizaje, pero, hasta la fecha, no habíamos tenido la oportunidad de medir, de una forma clara, los avances que todo este trabajo había supuesto.

En estos 10 años hemos invertido un gran número de recursos en la investigación y desarrollo del modelo de intervención educativa que aplicamos en las entidades educativas y hemos aprendido mucho de su implementación, así como de las conversaciones mantenidas con sus responsables y, sobre todo, con cada docente, pues finalmente son quienes están aplicando estas metodologías para mejorar continuamente sus prácticas. En estas charlas y sesiones de retroalimentación, podíamos intuir la utilidad del trabajo realizado, así como la mejora de la cultura interna, pero no habíamos tenido la oportunidad de sistematizarlo de la forma que hemos conseguido con esta investigación, donde se han podido comprobar, de forma clara, las correlaciones del modelo con el desarrollo de mejores organizaciones y prácticas educativas, lo cual no da ánimos para seguir impulsando esta manera de trabajar en las entidades educativas, como un factor determinante para enfrentar las necesidades educativas de nuestras sociedades en este Siglo XXI.

6.3. Sobre la mejora de la metodología para el desarrollo de las CPA

La investigación nos ha aportado datos e información relevante sobre la capacidad de transformación educativa positiva cuando se trabaja en Comunidad Profesional de Aprendizaje, pero también nos ha permitido identificar los elementos que se constituyen en áreas de mejora sobre este modelo de intervención ya que no han alcanzado una madurez adecuada o se ha visto dificultad para hacerlas avanzar. En este sentido, se evidencia una falta de madurez en la capacidad de decidir de manera colaborativa y en la reflexión compartida entre profesionales para la mejora de la práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva.

En relación con el liderazgo que caracteriza a las entidades educativas, sigue siendo vertical, aunque con una tendencia hacia la horizontalidad, y como se mencionaba en el análisis de las dimensiones, los equipos directivos aún no están dispuestos a delegar responsabilidades e incentivos para fomentar la innovación relacionada con la mejora de los aprendizajes. En cuanto a la comunicación entre agentes educativos, aún está en proceso de madurez por lo que respecta a la toma de decisiones en reuniones en las que participan profesionales de diferentes áreas y niveles, así como en la comunicación con toda la comunidad educativa y su implicación en el desarrollo de actividades que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la dimensión de organización y gestión existe una tendencia hacia la madurez en relación con el hecho de compartir la práctica, mejorar y aprender entre los profesionales, a la vez que mejorar los procesos de aprendizaje. En cambio, queda mucho camino por recorrer en cuanto a los recursos económicos o tecnológicos, para el desarrollo profesional y la disponibilidad de tecnología

y materiales apropiados para la práctica docente. Por el contrario, se observa que se van reconociendo los logros de los profesionales y se comunica habitualmente, al igual que va mejorando la calidad de la relación entre los profesionales en un clima de confianza y respeto mutuo.

Todos estos aspectos tienen un hilo conductor que los relaciona, y que podríamos enmarcar dentro de la gestión del conocimiento, generado a partir de la labor docente y en general de todo el personal de la entidad educativa, lo cual nos han hecho reflexionar y preguntarnos, qué se hace con el conocimiento que generan las entidades educativas, de qué manera se procesa, y cómo se mantiene y se nutre. Además, hasta qué punto se difunde, se comparte, y se piensa de forma estratégica en la ventajas y beneficios colectivos de compartirlo.

En este sentido, entendemos que las CPA, al estar compuestas por profesionales que colaboran, comparten objetivos y la misma visión de lo que quieren conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, tienen la capacidad de realizar trabajo autónomo y auto-organizado, de forma sistemática, organizada y alineada con un propósito común en beneficio de la práctica educativa. Igualmente, al ser estas CPA generadoras de conocimiento deben procurar su gestión, a partir de liderar un proceso en el que sus miembros contribuyan a renovar y mejorar continuamente las prácticas educativas, transformando este conocimiento y difundirlo para procurar que se consolide. En definitiva, estas comunidades también son un vehículo para el aprendizaje y la gestión del conocimiento que, en educación, debe estar al servicio de mejorar sus finalidades educativas o perfil de salida/egreso del alumnado.

Implementación de una Gestión del Conocimiento (GC) en el contexto de las CPA

El Instituto Escalae busca dar respuesta a las necesidades detectadas en las entidades educativas, en cuanto a cómo fortalecer su eficiencia organizativa y comunicativa en un entorno de colaboración y aprovechamiento del conocimiento. En este sentido, es particularmente relevante la labor de acompañamiento a las entidades educativas en el diseño de estrategias y planes de acción que faciliten la toma de decisiones por parte de los directivos, así como la puesta en marcha de dichas decisiones, por parte de sus miembros, en un continuo de conocimiento y acción.

En el ámbito de la gestión del conocimiento (Armstrong & Taylor, 2014), el objetivo está relacionado con el proceso de identificación, medición y aprovechamiento de recursos intangibles de que dispone una entidad u organización, a fin de apoyar la estrategia directiva. Por tanto, dicha gestión se refiere a todo proceso o práctica de crear, adquirir, capturar, compartir y utilizar conocimiento para mejorar el aprendizaje y el desempeño.

La implementación la GC en la entidad educativa, implica atreverse a innovar, a hacer las cosas de una manera diferente, y para ello se requiere una nueva forma de liderazgo transformador (Burn, 1978), que considere que el conocimiento se debe renovar y mejorar continuamente en forma de aprendizaje. Una vez asimilado el proceso de aprendizaje, es necesario transformar este conocimiento y difundirlo para institucionalizar las prácticas que de éste deriven. La Innovación en la gestión del conocimiento significa, por lo tanto, la generación de capacidades o competencias a partir de tomar conciencia de la importancia del conocimiento, de su gestión e incorporación al servicio educativo como impulsor del crecimiento de la entidad (Kermally 2000; World Bank 1999; Nonaka 1991).

Podemos decir que el impacto de una adecuada gestión del conocimiento representa el paso de un conocimiento individual a uno colectivo, por el hecho de reutilizar los conocimientos y la experiencia de los que participan en el proceso (Lundall, 1988); de hacer que se involucren en la mejora de los procesos y decisiones operacionales; que aporten, compartan y difundan información y conocimientos de manera sistemática, fluida y ágil; y que comprendan las ventajas competitivas de hacerlo. Se trata de que se institucionalice la GC de manera transversal en la organización, de que el conocimiento se incorpore al conjunto de “intangibles”, que sea un output de innovación que cree valor, que se renueve y se mejore continuamente en forma de aprendizaje (Ontiveros 2000; Amit y Schoemaker 1993).

Definitivamente, este debería ser uno de los caminos para profundizar en la metodología que permita el desarrollo de las CPA y que pueda formar parte intrínseca de la intervención educativa sistémica para generar procesos de mejora continua, tanto a nivel pedagógico como organizativo, a ofrecer próximamente a las entidades educativas que acompañemos, expresado en forma de asesoría y acompañamiento, pero también en forma de soportes tecnológicos avanzados.

6.4. Epílogo

A pesar de las limitaciones técnicas y de recursos en esta investigación, los resultados aquí encontrados pueden significar una pieza clave en futuras investigaciones sobre el estudio de los procesos de transformación educativa y también sobre las consecuencias del desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en educación. Por otro lado, también puede ayudar a mejorar la formación y desarrollo profesional docente, siendo un punto de partida para desarrollar modelos predictivos de transferencia a la práctica profesional.

Los hallazgos de la presente investigación, pueden ampliar la comprensión de las organizaciones que aprenden (Gairín, 2015) con la profundización en diferentes dimensiones que juegan un papel primordial en los procesos de cambio y transformación, así como en la superación del individualismo para transformarse en una comunidad de práctica (Wenger, 2001) que propicie el desarrollo de capital profesional (Fullan y Hargraeves, 2014), concibiendo el aprendizaje docente como un proceso de participación social que puede sistematizarse y, por tanto, sostenerse a largo plazo. En este sentido, la presente investigación pone de manifiesto prácticas de las comunidades profesionales de aprendizaje que hacen avanzar estudios previos sobre el aprendizaje situado de autores como Brown et al., 1989; Lave y Wenger, 1991 y otros que establecieron los fundamentos del aprendizaje en contextos reales, mediante la aportación de actividades sistemáticas que logran aplicabilidad y eficiencia para avanzar en este tipo de aprendizaje profesional. El análisis del marco de 6 dimensiones para explicar los procesos de transformación educativa de sistemas complejos, permite una intervención efectiva y transformadora abarcando estas variables durante la implementación, proponiendo una metodología concreta para desarrollar los ciclos de mejora continua (Sparks, 2018), que permita generar estructuras de trabajo que promuevan estos procesos cíclicos destinados a ayudar a establecer metas, así como maneras de mejorar y evaluar los cambios.

Estamos seguros que las entidades educativas participantes pueden utilizar los datos presentados para hacer una revisión de sus propias prácticas y ajustar las diferentes dinámicas, protocolos y estructuras de trabajo, de tal manera que puedan seguir avanzando en la consolidación de su propia comunidad profesional de aprendizaje para su transformación educativa positiva.



6. REFERENCIAS



Instituto
Escalae[®]
Calidad de la Enseñanza - Aprendizaje

6. REFERENCIAS

- Amit R, Schoemaker P (1993), Strategic assets and organizational rent., *Strategic Management Journal* 14: 33-46
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Human Resource Management Practice*. Ashford Colour Press Ltd.
- Barber, M. & Mourshed, M., (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinsey. Pág. 45.
- Barney J (2004), Factor Markets: Expectations, Luck and Business Strategy, *Management Science* 32: 1231-1241
- Brookings A (1997), El Capital Intelectual. El principal Activo de la Empresas del Tercer Milenio, Barcelona
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.
- Burn, J. (1978). *Leadership*. Harper.
- Curry, D., & Caplan, P. (1996). The transfer of innovation: human agency in the pursuit of novelty. *History of Economics Review*, 45, 41-59.
- Davenport TH (1998), Putting the enterprise into the enterprise system., *Harvard Business Review*
- De La Torre, S. (1998). Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de caso.
- Editorial Escuela Española.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14. Págs. 532-550.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aiguadé, I. y Soler Gallart, M. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Ed. Graó. P. 92.
- Fernández Enguita, M (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa segunda época*, Vol. 7 / Nº 10 /2020, 15-32
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Morata, p. 180.
- Ghauri, P.N. et al. (1995). *Research methods in business studies: a practical guide*. Prentice Hall, New York.
- Gómez González, Aitor, & Díez-Palomar, Javier (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. Xxi. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3),103-118. [fecha de Consulta 28 de noviembre de 2021]. Disponible en: <https://bit.ly/3pawk4O>
- Gómez, J.; Latorre A.; Sánchez, M. Y Flecha, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, El Roure editorial.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018) *Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hart, P. (2006). *How should colleges prepare students to succeed in today's global economy?* [fecha de Consulta 2 de Noviembre de 2016]. Disponible en: <https://bit.ly/3xtT4AF>
- Hiatt, J. M. (2006) ADKAR, a model for change in business, government and our community. Prosci Research.
- Kermally S (2000), Cuando economía significa oportunidad: la nueva economía en la era de la información, Madrid p -252
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, T. (1999) Manual de Consultoría. Ed. Gestión 2000. Barcelona. Pág. 17-19.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: *An overview. Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
- Lundvall, B., 1988. Innovation as interactive process: from user producer interaction to the national systems of innovation. *Tech. Chang. Econ. Theory*.
- McKinsey. Barber, M. y Mourshed, M., 2007. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey Company.
- Malpica, F. (2013) *Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza – aprendizaje*. Editorial Graó.
- Malpica Basurto, F. (2017): “La Práctica Reflexiva Fundamentada como Eje Para la Innovación y La Calidad en La Educación”. En Domingo, A., y Anijovich, R. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. (pp. 65-88) Aique Educación, Buenos Aires.

- Malpica Basurto, F. (2018). *Acompañamiento Integral Educativo: Intervenciones que generan resultados en sistemas complejos*. Editorial Académica Española.
- Nonaka I, Takeouchi H (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics for Innovation*, Nueva York.
- Nonaka Y (1991), *The Knowledge-Creating Company*, Harvard Business Review 32: 27-38
- Navareño Pinadero, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. Avances en supervisión educativa. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/issue/view/35>
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). "Assessing and analyzing schools as professional learning communities". In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ontiveros E (2000), *La nueva economía, Claves de la razón práctica*
- Quesada-Pallarès, C (2013). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo? Validación del modelo de predicción de la transferencia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, S. (1999). *Perspectivas en la Teoría de Sistemas*. Ed. Siglo XXI
- Scheffer, M. (2009). *Critical Transitions in Nature and Society*. Princeton University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Sparks, S. (2018). A Primer on Continuous School Improvement. *Education Review*. Vol. 37, Issue 19, Page 15.
- Stake, R.E. (1998). *La investigación del estudio de caso*. Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wernerfelt B (1984), A Resource-based View of the Firm, *Strategic Management Journal* 5: 171-180
- World Bank. *World Development Report 1998/99*. Oxford University Press. 1999. Nueva York.
- Ref Type: Report
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Newbury Park.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Ed. Graó.

7. ANEXOS



7. ANEXOS

Datos de la investigación

A continuación, se proporciona el enlace a un aplicativo de acceso público a los datos de la investigación, en una herramienta de analítica de información, cortesía de la SIFODS (Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio) del Ministerio de Educación del Perú.

Acceso a la herramienta [sobre el gráfico](#).





<https://www.escalae.org>

Avenida Diagonal, 590 - 2º 2ª
08021 Barcelona
Tel./WhatsApp (+34) 647 48 60 74



Instituto
Escalae[®]
Calidad de la Enseñanza - Aprendizaje