

RECIBIDO: 14 DE MARZO 2024 REVISADO: 22 DE MARZO 2024 ACEPTADO: 26 DE MARZO 2024

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA POSITIVA EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

EVALUATION OF THE POSITIVE EDUCATIONAL
TRANSFORMATION PROCESS IN THE LEARNING
PROFESSIONAL COMMUNITIES

Dr. Federico Malpica Basurto

Instituto Escalae. Barcelona. España.
fmalpica@escalae.org

ORCID: 0000-0002-7149-9836

M.E Pedro Navareño Pinarado

Instituto Escalae. Barcelona. España.
pnavareno@escalae.org

ORCID: 0000-0001-8035-0091

Dra. Ruth Clarena Martínez Mesa

Instituto Escalae. Barcelona. España.
rmartinez@escalae.org

ORCID: 0000-0003-4069-6826

RESUMEN

La evolución del aprendizaje desafía la capacidad de un solo docente para abordarlo, requiriendo un enfoque colegiado. Esto implica una transformación en la cultura profesional docente hacia la colaboración y la experimentación compartida. Se propone un modelo basado en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) para abordar esta complejidad educativa. La investigación, realizada por el Instituto Escalae, se centra en evaluar este modelo mediante encuestas y entrevistas en profundidad a más de 3000 participantes de 4 países y 8 instituciones educativas. Los diez objetivos específicos de la investigación abordan desde la medición del impacto en la innovación hasta las expectativas y mejoras futuras del modelo. El Instituto Escalae, con su enfoque en la calidad del aprendizaje, promueve la innovación pedagógica sostenible, el desarrollo profesional docente a través de las CPA y el liderazgo pedagógico en la gestión del cambio. Esta investigación, en su décimo aniversario, busca validar la efectividad del modelo de intervención en la transformación educativa, con miras a su aplicación en entornos educativos y formativos.

Palabras claves: Evaluación, Transformación educativa positiva, Comunidades profesionales de aprendizaje.

ABSTRACT

The evolution of learning challenges the ability of a single teacher to address it, requiring a collegial approach. This implies a transformation in the professional teaching culture towards collaboration and shared experimentation. A model based on professional learning communities (CPA) is proposed to address this educational complexity. The research, carried out by the Escalae Institute, focuses on evaluating this model through surveys and in-depth interviews with more than 3,000 participants from 4 countries and 8 educational institutions. The ten specific objectives of the research are addressed from measuring the impact on innovation to future expectations and improvements to the model. The Escalae Institute, with its focus on quality learning, promotes sustainable pedagogical innovation, teacher professional development through CPAs and pedagogical leadership in change management. This research, in its tenth anniversary, seeks to validate the effectiveness of the intervention model in educational transformation, with a view to its application in educational and training environments.

Key Words: Assessment, Positive educational transformation, Professional learning communities.

INTRODUCCIÓN



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 reconocido 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 3.000 encuestados de 4 países y 8 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.
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.

Como se expresó anteriormente, esta investigación fue desarrollada por el personal académico e investigativo del Instituto Escalae para la Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje. Este Instituto 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 presente investigación se realizó en el marco del 10º Aniversario del Instituto Escalae para responder a la pregunta si 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.

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 “transformación”, 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.

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).

RESULTADOS

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 relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje.
5. El desarrollo profesional 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.
2. Los docentes compartan regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa.
3. Los docentes revisen colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.
4. El horario escolar haga posible y promueva el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.
5. Los docentes analicen conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje.
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 económicas disponibles para el desarrollo profesional.
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 muchas realidades diversas y prioridades distintas en los países de habla hispana, que incluso se reflejan entre las instituciones de la misma muestra que hemos recogido.

Por otro lado, 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 la 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 contar con una metodología como la desarrollada por el Instituto Escalae para la transformación educativa positiva.



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 de 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.

BIBLIOGRAFÍA

- 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
- Brooking 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 / N° 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.
- Hageaves, 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.