

GUÍA DE TRABAJO PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



Comunidades de
Aprendizaje



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU



natura

Guía de Trabajo para la Transformación Educativa

Presentación	5
La coherencia sistémica	7
El aprendizaje profundo	13
Protocolo de Construcción del manifiesto pedagógico	14
Desarrollando enfoque	25
Protocolo de las 3R	34
Protocolo de evaluación de coherencia	38
Protocolo de Acciones clave	40
Protocolo de progresión de coherencia	42
Protocolo del Plan a 100 días	54
La teoría de la acción	57
Protocolo de teoría de la acción	67
El cambio de chip docente	71
Cambio de liderazgo y prácticas docentes	76
Protocolo del nivel de integración	79
Protocolo de Cambio de prácticas docentes	82
Protocolo de Cambio de prácticas pedagógicas	84
El trabajo colaborativo	87

Protocolo de cambio organizacional	93
El desarrollo de capacidades	95
Protocolo de precisión pedagógica	102

Presentación

Para hacer frente a la sobrecarga, fragmentación e *iniciativitis* del sistema nos enfocaremos en el desarrollo de culturas colaborativas y de rendición de cuentas interna centradas en el aprendizaje profundo. De esta manera, lograremos la tan anhelada coherencia institucional.

Para ello, hemos preparado esta guía que tiene como objetivo ser un disparador de discusiones para la toma de decisiones en los equipos líderes de su organización que permita empezar una transformación con impacto de las prácticas en el aula y los resultados de aprendizaje. La guía recoge las experiencias y aprendizajes en implementación de proyectos y programas educativos del equipo de Comunidades de Aprendizaje Perú, de los equipos de escuelas y de expertos en cambio educativo en todo el mundo.

La principal fuente de ideas es el conjunto de consejos del reconocido investigador Michael Fullan y su equipo para realizar cambios a gran escala. Tomamos a Fullan porque nos invita a creer que el cambio de todo un país en tiempos nunca antes pensados es posible. Además, porque nos desafía a no dejar a ni un solo niño atrás. Es decir, cada una de nuestras acciones debe estar pensada para la totalidad de nuestros estudiantes y docentes. Los pilotos de proyectos siempre llegan a unos pocos y cuando se tiene lista la expansión ocurre un cambio de gobierno que ocasiona la vuelta a cero, de esta manera nunca se inicia la transformación sistémica. Es por ello que se debe de pensar desde el inicio en el cambio del sistema entero. Cada acción que realicemos debe de tener en cuenta si se podrá aplicar a todos los docentes y niños de nuestros sistemas ya sea esta escuela, UGEL, dirección regional o país.

La segunda fuente de ideas innovadoras viene de nuestro colega

Santiago Rincón-Gallardo con su propuesta de “aprendizaje liberador” porque creemos que educación que no libera no es educación. También recogemos los recientes descubrimientos sobre el aprendizaje profundo de los educadores Jal Mehta y Sarah Fine, así como las reflexiones y cuestionamientos del profesor Richard Elmore sobre las teorías de la acción pedagógicas.

La lógica del documento consiste en lecturas seleccionadas que van de la mano con protocolos de acción para la planificación de los equipos líderes de cada escuela. El objetivo de esta combinación es que al ejecutar cada protocolo comprendamos los conceptos e ideas detrás del mismo. Usted conoce mejor que nadie a su institución y sabe lo que necesita, así que tómese la libertad de elegir los protocolos que desee para iniciar acciones concretas. Sin embargo aconsejamos a todos utilizar una herramienta simple, pero potente que es el plan de 1 página.

Hemos hecho el esfuerzo de recoger lo mejor del mundo en implementación y buena pedagogía para que esté al alcance de su institución. Esperamos que este documento sea motivo de discusiones inspiradoras, energice las interacciones docentes y catalice cambios escolares. De esta manera, buscamos que cada estudiante y docente viva la alegría de aprender y la alegría de seguir aprendiendo por su propia cuenta.

¡Empecemos!

La coherencia sistémica

Lectura 1. El marco de coherencia sistémica

Tomado de Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Corwin Press.

Lo que necesitamos es un marco que guíe la acción y que sea global, pero no voluminoso; algo que funcione y que pueda ser dominado por cualquier líder o grupo que le dedique tiempo a aprender cómo los elementos principales encajan en su propia situación. [...] Nuestro objetivo es ayudar a otros, muchos otros, a sumergirse en un trabajo que desarrolle la focalización y la coherencia a lo largo y ancho de sistemas complejos. Nos propusimos mostrar claramente que hay algo más aparte de la constelación de fuerzas políticas incorrectas y que esta alternativa funciona porque estimula y motiva a muchísimos integrantes de sistemas a estar a la altura de las circunstancias y experimentar la satisfacción de la coherencia en medio de un mundo caótico.

Los cuatro componentes de la FIGURA 1.1 funcionan juntos. Es importante entender el funcionamiento interno de cada componente, pero el gran mensaje es que van juntos y deben ser tratados simultánea y continuamente desde el primer día. Hay que pensar que cada uno de los cuatro componentes, las fuerzas correctas en acción, complementa a los otros tres. Los efectos de la interacción total están vinculados por medio del liderazgo y son poderosos.

FIGURA 1.1

Marco de coherencia



La dirección enfocada pone en funcionamiento la dinámica sistémica frente a las políticas ad hoc. Este componente desempeña un papel primordial porque el imperativo moral y la visión direccional son cruciales, pero no se puede resolver la dirección al principio y seguirla sin más. El enfoque es algo que cobra vida a través de los otros elementos. Se forma y remodela gracias a las fuerzas interactivas de colaboración, aprendizaje en profundidad y acciones responsables. La focalización se vuelve más clara y más compartida a medida que evoluciona un proceso de acción deliberada.

En segundo lugar, el cultivo de culturas de colaboración va al centro

de la transformación del sistema. Este segundo componente aclara la relación del trabajo en equipo frente al individualismo y el papel que desempeña la colaboración en la producción, tanto de individuos como de grupos fuertes. Sin embargo, la colaboración como un fin en sí mismo es una pérdida de tiempo.

Los grupos son poderosos, pero también pueden estar poderosamente equivocados. Reunirse sin la disciplina ni la especificidad de la deliberación colectiva puede ser una gran pérdida de tiempo. Aquí mostramos cómo el desarrollo de culturas colaborativas es un trabajo cuidadoso y preciso, que tiene un impacto profundo cuando se realiza bien, porque aumentar el capital social mejora la coherencia, lo que a su vez atrae a los recién llegados y sirve luego para obtener mejores resultados.

En tercer lugar, la agenda debe abordar el aprendizaje profundo, componente que atiende a la relación entre la pedagogía y la tecnología. La educación tradicional es cada vez más aburrida para los alumnos y para los docentes, pero la solución de comprar tecnología no ha tenido un impacto importante. Rápidamente están surgiendo pedagogías novedosas: nuevas asociaciones para el aprendizaje entre alumnos, docentes y familias. Tal aprendizaje está revolucionando los resultados del aprendizaje y su medición, en relación con lo que se denomina las 6 C: comunicación, pensamiento crítico, colaboración, creatividad, carácter y ciudadanía. Lo crucial es que con las innovaciones digitales se están acelerando el desarrollo de pedagogías nuevas y su vinculación con los resultados del aprendizaje en profundidad. [...] Esta focalización en el aprendizaje en profundidad utiliza la pedagogía como fuerza con la tecnología como acelerador. El desafío para las escuelas, las UGEL y los estados es gestionar su necesidad de mejorar continuamente las habilidades básicas, al tiempo que se identifica y apoya la innovación para fomentar nuevos resultados del aprendizaje. Esto será parte de

nuestro capítulo sobre el aprendizaje en profundidad.

En cuarto lugar, creemos tener la solución para el gran cuco: el aseguramiento de la rendición de cuentas. Es, como ya se sabe, el enemigo público número 1 como principal fuerza incorrecta. Pero no se puede tener un sistema de educación pública sin rendición de cuentas. En nuestra descripción original de fuerzas incorrectas pusimos la rendición de cuentas negativa frente a frente con el desarrollo de capacidades. Ahora que hemos procedido a poner en funcionamiento las fuerzas adecuadas en acción, vemos que la simetría apropiada debería haber sido: rendición de cuentas interna contra rendición de cuentas externa.

Por lo tanto, el cuarto componente, el aseguramiento de la rendición de cuentas, se basa en el desarrollo de la capacidad interna para ser eficaz: ser responsables dentro del grupo o sistema (rendición de cuentas interna) y responder y comprometer las prioridades del sistema y el desempeño en ellas (rendición de cuentas externa). La forma de asegurar la rendición de cuentas es a través del desarrollo de la capacidad dentro del grupo. Demostramos cómo los tres primeros componentes de nuestro modelo nos ponen en condiciones de asegurar la rendición de cuentas si damos el ejemplo con la rendición de cuentas interna dentro del grupo y la reforzamos con la rendición de cuentas externa.

El núcleo del marco es el liderazgo para la coherencia, que vincula los cuatro componentes. Los líderes que trabajan en asociación con otros determinan cómo combinarlos para satisfacer las diferentes necesidades de sus contextos: cómo hacer que los cuatro cuadren y aumenten la coherencia. Curiosamente, el modelo para crear coherencia (es decir, los cuatro componentes en acción) debe perseguirse de forma coherente. Nuestro marco es un modelo dinámico que se ramifica y hace al todo más grande que la suma de

sus partes. Domínelo, y usted y sus colegas se verán ampliamente recompensados.

El aprendizaje profundo

“Eso depende mucho del lugar adonde quieras ir. Si no sabes adónde quieres ir, no importa qué camino sigas”

Carrol, L. (1973). Aventuras de Alicia en el país de las maravillas. Buenos Aires, Corregidor.

Es importante que cada sistema educativo o escuela tenga claridad sobre qué es el buen aprendizaje y en qué condiciones se desarrolla. Primero, se debe definir las prioridades y ser coherentes con ellas. Que todo el sistema o escuela lo comprenda. No tener muchos objetivos prioritarios, tener dos. Por lo que la primera declaración del sistema debiera consistir en sincerar cómo se ve el buen aprendizaje. Una vez definido, construir las condiciones en las que cree que se favorece. Es necesario aclarar que el buen aprendizaje no es el currículo. El currículo es solo un medio, el constructo tecno-político de un país. Y si se puede llegar al fin sin ese medio, no debería preocuparnos.

Una vez que se ha declarado cómo se ve y en qué condiciones florece el buen aprendizaje, se debería empezar a evaluar todas las actividades y procesos del sistema en torno a ello. Se podría aplicar la ley del “tanto cuanto”. Por ejemplo, tal actividad “tanto cuanto” ayuda a generar un buen aprendizaje, debe seguir existiendo. De lo contrario, se le debe aplicar las 3R: debe ser Removida, Reformulada o Reducida en sus acciones. Esa consigna ayudará a que todos los funcionarios tengan criterios claros de discernimiento a la hora de tomar decisiones o presionar para que sus urgencias se concreten. A la hora de competir, todas las urgencias quieren ser las primeras en ser resueltas. Las 3R también pueden ayudar a revisar programas, oficinas y direcciones nacionales completas. Las cadenas de presiones que llegan hasta el estudiante vienen

desde los distintos círculos concéntricos que rodean al núcleo del sistema. Curiosamente, es desde el núcleo donde se afirma que el aprendiz debe de disfrutar, vivir una relación horizontal, dialógica y ser autónomo en su proceso de aprendizaje (competencia 29 del Currículo Nacional de la Educación Básica).

Entonces, solo pasando por ese proceso de sinceramiento y enfoque, que se traducirá en la práctica con disciplina y persistencia, es que se empezará a generar un sistema que dice lo que hace y hace lo que dice, es decir, coherente. Se entiende por coherencia de un sistema cuando hay una unidad de mente, corazón y acción en todos los actores del mismo, desde el núcleo hasta la periferia. Esta primera acción le dará al sistema un propósito compartido. El segundo desafío consiste en que todo el sistema comprenda y conozca ese propósito, objetivos y estrategias que deberían resumirse en una página.

A continuación se trabajará el manifiesto pedagógico que es una declaración institucional sobre cómo y en qué condiciones aprenden las personas.

Protocolo de Construcción del manifiesto pedagógico

Objetivos:

- Identificar acciones y prácticas que contribuyen a generar un aprendizaje profundo.
- Construir una declaración conjunta de cómo aprenden las personas.

Explicación

Este protocolo genera procesos de análisis y reflexión individual y colectiva, ayudando a consensuar propuestas con un lenguaje común sobre el buen aprendizaje.

Parte A: Individual

- Realice una dinámica cuyo resultado sea la elaboración de un producto (una figura de origami, manualidad, pintura, otros)
- Solicitar a los participantes que realicen una revisión individual de un aprendizaje que les ha generado sentido, emoción y que perdure en el tiempo.
- Entregar a cada persona una hoja bond para que respondan las siguientes preguntas

Preguntas	Respuestas
¿Qué sé hacer bien y la gente dice que lo hago bien (habilidad probada)?	
¿Cómo lo aprendí? Recuerda el proceso de aprendizaje de esa habilidad, desde sus inicios, quiénes intervinieron, el contexto, etc. Mientras más detallado mejor.	
¿Qué cambios podría hacer en mi colegio para ofrecer a los estudiantes esas condiciones de aprendizaje?	

Parte B. En parejas

En un segundo momento, se forman en parejas para que la otra persona le ayude a detallar aún más su proceso de adquisición de esa habilidad con las siguientes preguntas propuestas:

- ¿Cuál fue el contexto que hizo que elijas o tengas que desarrollar esa habilidad?
- ¿Quién te inspiró? ¿Cuáles fueron tus maestros expertos en esa habilidad?
- ¿Dónde buscabas información?
- ¿Quién te ofrecía retroalimentación continua? ¿Cuándo te equivocabas o cometías un error ¿lo volvías a hacer? ¿Revisabas primero en qué fallabas y lo volvías a intentar?
- ¿Cuánto tiempo le dedicabas al inicio y durante el proceso? (horas/día, semanal, etc.)
- ¿Registrabas el procedimiento en un cuaderno o hacías apuntes sueltos, o solo lo registrabas en tu memoria?
- ¿Cuándo aprendías una parte de ese proceso le enseñabas a alguien o decías como lo hacías?

Es importante que la otra persona ayude a interiorizar aún más los procesos mentales y, sobretodo, las condiciones en las que se dio este buen aprendizaje. Luego intercambian roles.

Parte C: Colectiva

Registrar las preguntas en un papelógrafo o pizarra.

Si el grupo es menor a 15 integrantes, trabajar este proceso utilizando la técnica lluvia de ideas con pos-it de colores o tarjetas de cartulina de colores, cada docente coloca su respuesta y se ordena. En caso el número de integrantes sea una mayor cantidad, se sugiere trabajar con la formación de grupos cuyos integrantes deben ser

seleccionados de manera aleatoria, socializar respuestas en el panel, utilizando el cotejo (cada integrante de grupo indica explica un ítem de la respuesta, y si algún grupo coincidió con la misma respuesta, solo menciona la coincidencia, y da a conocer aquello que todavía no se ha mencionado).

1. Se realiza una consolidación y construcción de los puntos en común descubiertos entre todos los participantes sobre.

Manifiesto pedagógico de la IE.....	
¿Cómo se ve el buen aprendizaje?	
¿En qué condiciones florece?	

Esta declaración servirá como insumo y guía para la planificación estratégica para realizar el Plan de 1 página.

Se sugiere que se imprima en gigantografía y se coloque en un lugar visible para todos los docentes y comunidad educativa.

Para profundizar y consolidar lo trabajado se recomienda estudiar el texto a continuación, El Buen Aprendizaje, y, si se desea, con los nuevos conocimientos, se puede mejorar la redacción o enunciado del Manifiesto Pedagógico.

Lectura 2. Análisis del aprendizaje profundo

Tomado de Barrientos, R. (2020). Coherencia sistémica en escuelas y UGEL: Implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el año 2019. *Educationis Momentum, 1(2)*.

El aprendizaje Profundo

El aprendizaje profundo es un término acuñado y difundido hace algunos años por The William and Flora Hewlett Foundation (2013) para referirse a las

competencias y el conocimiento que los estudiantes deben poseer para tener éxito en los trabajos del siglo XXI y la vida cívica. En esencia, hay un conjunto de competencias que los estudiantes deben dominar para desarrollar una comprensión aguda del contenido académico y aplicar sus conocimientos a los problemas en el aula y en el trabajo (p.1).

En la tabla 1 se realiza un comparativo entre las competencias planteadas por The William and Flora Hewlett Foundation, el Marco de Coherencia de Fullan & Quinn y el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación, 2017).

Tabla 1.

Comparación de las competencias propuestas por Fundación Hewlett y Fullan & Quinn y el CNEB.

Fundación Hewlett	Fullan & Quinn	Currículo Nacional Perú
1. Dominar el contenido académico central	1. Carácter	1. Identidad
2. Piensa críticamente y resuelve problemas complejos	2. Pensamiento Crítico	2. Ciudadanía
3. Trabajar en colaboración	3. Colaboración	3. Vida saludable
4. Comunicarse efectivamente	4. Comunicación.	4. Arte y creatividad
5. Aprende a aprender	5. Creatividad	5. Comunicación
6. Desarrollar mentalidades académicas.	6. Ciudadanía	6. Indagación científica
		7. Resolución de problemas
		8. Emprendimiento
		9. Uso de Tecnologías
		10. Autonomía en el aprendizaje
		11. Vida espiritual

Las tres propuestas de tienen en común la creatividad, ciudadanía, pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación. Al igual que el Perú cada país ha venido desarrollando una propuesta sintética de las capacidades o competencias clave para que sus ciudadanos puedan enfrentar los desafíos del siglo XXI. Como se puede ver en las tres propuesta analizadas tienen existen elementos en común. El aporte del enfoque del aprendizaje profundo es sintetizar las necesidades de los estudiantes frente a los desafíos del siglo XXI. Esta síntesis ofrece claridad frente a la cantidad y diversidad de documentos y dispositivos curriculares que desarrolla cada país.

Una definición aún más sintética es la de Rincón Gallardo, para quien el aprendizaje profundo es “el proceso y resultado de dar respuesta a preguntas que nos importan”(2019, p. 48). En esta definición se resaltan tres elementos: 1) La motivación intrínseca del estudiante y el empoderamiento del mismo sobre el proceso de aprendizaje, 2) el aprendizaje entendido como un proceso de búsqueda de respuestas, además, 3) es un aprendizaje con resultados y evidencias de su logro. El enfoque de aprendizaje profundo como una experiencia con sentido y enriquecedora para el estudiante hace que se replantee la evaluación a como se conoce hoy en día. Es por ello que existen desarrollos de marcos de evaluación del aprendizaje profundo en las aulas (Conley & Darling-Hammond, 2013; Darling-Hammond & Oakes, 2019) .

Dominio identidad y creatividad.

Metha y Fine (2019) realizaron un estudio de siete años en los que trataron de identificar el aprendizaje profundo en las mejores escuelas en contextos desafiantes. Descubrieron que el aprendizaje profundo no se encontraba dentro del sistema sino en los márgenes del mismo, en las actividades extracurriculares. En los pocos espacios donde

visualizaron el aprendizaje profundo había tres elementos en común: Dominio, identidad y creatividad. El *dominio*, se refiere a la existencia de espacios y momentos donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar el conocimiento y la competencia. Éste captura las dimensiones del aprendizaje más profundo que están vinculadas al conocimiento sustantivo del contenido, la transferencia de este conocimiento, el reconocimiento de patrones y la experiencia, y la comprensión de la estructura de un campo o disciplina. La *identidad*, captura la forma en que el aprendizaje profundo es impulsado por la motivación intrínseca, la forma en que se nutre de las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia del contenido y la forma en que el aprendizaje se vuelve más profundo a medida que se convierte en una parte central del ser. En ésta los estudiantes se involucran profunda y personalmente con ese dominio, llegando a ver la esencial del mismo, generan una conexión vital con lo que están aprendiendo y haciendo. La *creatividad*, se refiere al cambio que ocurre cuando se recibe el conocimiento acumulado de un sujeto o dominio y se llega a ser capaz de hacer algo dentro de ese campo. En los espacios de aprendizaje profundo los estudiantes tienen la oportunidad de tratar de hacer o efectivamente hacer algo nuevo en ese dominio en lugar de simplemente recibir conocimiento pasivamente.

Características del aprendizaje profundo.

En otro estudio realizado por (Farrell, Manion & Rincón Gallardo, 2017) en propuestas educativas exitosas a gran escala del Sur Global o países en vías desarrollo identificaron ciertas características comunes a todas ellas. Rincón Gallardo (Rincón-Gallardo, 2019, p. 65). sintetiza en ocho estas características de buen aprendizaje, que él llama *aprendizaje liberador*. 1) Existe una relevancia del punto de vista del aprendiz, dado que “solo podemos aprender en profundidad cuando estamos interesados en aprender” (p.65). 2) El aprendizaje es

dirigido por el estudiante, por lo que se debe generar las condiciones y oportunidades para que cada uno conduzca su propio proceso. 3) La precisión del propósito. El aprendizaje ocurre cuando se define con claridad el qué y el para qué. De esa manera, los estudiantes se involucran profundamente en las actividades diarias. 4) La liberación del aprendizaje como punto de partida y llegada, es decir, se busca un empoderamiento real del estudiante en el proceso, para que asuma su rol de aprendiz experto. 5) La práctica del aprendizaje es transparente para estudiantes y docentes. Esto ocurre cuando

el maestro modela el aprendizaje en el aula; cuando las consultas y el estudio se convierten en el trabajo que sucede en la esfera pública del salón de clase; cuando los estudiantes crean productos que demuestran no sólo lo que aprendieron, sino cómo lo aprendieron; o cuando producen y conservan múltiples versiones o borradores de su trabajo para mantener un registro de su progreso en el dominio de nuevos conocimientos o habilidades (p.88).

6) Las altas expectativas de todos los estudiantes envuelven la práctica cotidiana de los docentes. Ocurre que “muchos educadores que trabajan por liberar el aprendizaje han aprendido a establecer expectativas más altas como resultado de aplicar pedagogías que liberan el aprendizaje” (p.88). Es decir, cuando el docente vivencia maneras alternativas de aprender y enseñar se sorprende del potencial que tienen hasta los estudiantes que antes eran considerados rezagados, y comienza a tener altas expectativas. 7) Existe una apuesta por la profundidad sobre la extensión o amplitud. No existe una obsesión por cubrir la mayor cantidad de temas. Por último, 8) existen espacios para la demostración pública de lo aprendido. El aprendizaje se consolida cuando otros pueden ver la inversión de esfuerzo y la calidad del trabajo producido por los estudiantes. Para el autor, estas ocho características deben estar presentes en todo

proceso de aprendizaje profundo.

Entonces, el enfoque de aprendizaje profundo como el aprendizaje que libera y garantiza mayores niveles de equidad para la sociedad se enriquece con estos dos aportes para dar forma y afinar las experiencias e iniciativas que se vienen realizando en las escuelas y las UGEL.

Desarrollando enfoque

Lectura 3. Metas en lo que más importa

Tomado de Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school , districts and systems*. Corwin Press.

El problema no es la ausencia de metas en las UGEL y centros educativos de hoy, sino el hecho de acciones ad hoc (excepciones a la ley establecida, para atender una necesidad en específico), desconectadas y cambiantes, subvenciones e innovaciones, lo cual provoca sobrecarga y fragmentación. La sobrecarga es una consecuencia del exceso de objetivos, proyectos e iniciativas buenas. que hace imposible que la gente dé abasto y logre profundidad. El segundo problema es la fragmentación que genera la sobrecarga, a pesar que las iniciativas sean buenas, puede pasar que los usuarios no conecten con las ideas y lo vea como exigencias aisladas con poca o ninguna conexión - ni entre sí ni con su trabajo diario-. Luchar por cumplir demasiadas instrucciones y carecer de una idea coherente de cómo se conectan provoca parálisis y frustración.

No esperemos a que las soluciones provengan del Estado, el modelo del marco de coherencia y sus ideas le dan insumos para que usted tenga un mayor control desde su escuela y lograr el éxito en las condiciones actuales; si una cantidad suficiente de ustedes lo hace, el sistema cambiará.

Casos de éxito

- Distrito Escolar Unificado de Garden Grove y Long Beach en California, la primera superó el problema de la alta pobreza (más del 80% son estudiantes de inglés) para convertirse en uno de las

UGEL de mejor desempeño en el estado de California. En el caso de Long Beach activo su dirección focalizada su pedagogía, a pesar de los cambios políticos, presupuestales y demográficos, se mantuvo sin distractores logrando sus metas.

- La provincia de Ontario, Canadá (práctica que se ya viene desarrollando hace 15 años) tomó un sistema escolar estancado de 5.000 escuelas y 72 distritos, y lo transformó en uno de los sistemas de mejor rendimiento del mundo. La junta Escolar del Distrito de la Región de York, que corresponde a un distrito escolar urbano con unas 200 escuelas, se focalizó en el área de comunicación durante una década, declaró que la comprensión lectora -la capacidad del niño de leer al final de primer año y el de leer bien al final del tercero- sería la prioridad número uno y luego procedió a hacerla realidad en menos de una década.
- Escuela Pública Superior de Park Manor, director y docentes formaron una base fuerte de pedagogía y luego utilizaron lo digital para acelerar el aprendizaje, con lo cual llegaron a un alto nivel de escritura: pasaron del 42% de los alumnos al 83% en esos niveles.

Estas experiencias muestran el cambio respecto a tener visión, coherencia, y que se aprende haciendo. Es un error sobrecargar la fase inicial con cantidades enormes de insumos de todas las escuelas o UGEL si no hay acción. Es mucho más eficaz acortar el proceso de la fase inicial y la sobrecarga -por así decirlo- implementando acciones, aprendiendo de ella y basando la visión en la práctica.

Determinar cuáles deberían ser las pocas metas ambiciosas y focalizarse en ellas sin descuidarlas es un desafío. Esto implica reducir la cantidad de metas y estrategias para darle a la gente experiencias que muestren la integración - no solo la coordinación -

de las metas y estrategias, aprendiendo sobre la marcha y reiterando constantemente la dirección y lo bien que uno está progresando. A este proceso lo denominamos pasar del hecho al dicho.

Para hacer frente al problema de la *iniciativitis*, se propone cuatro etapas:

1. Sea transparente

Reconozca el problema y aclárelo. Considere métodos de evaluación rápidos y transparentes (encuestas, grupos focales, entrevistas) para conocer las opiniones del personal, de los líderes, de los miembros de la junta Escolar, de estudiantes, de padres y de la comunidad.

Evite excusarse y echar la culpa. Revise los datos y evite el síndrome del «Sí, pero...». Establezca normas que resistan el juego de la culpa, de tipo «La sobrecarga es por la focalización de Fulano, mi iniciativa es esencial». Recuerde que los proyectos y las iniciativas probablemente se implementaron como métodos sólidos para una necesidad percibida en ese momento. El problema no es la calidad, sino el efecto acumulativo, el volumen, la superposición y la falta de claridad o de conexiones. Tenga cuidado de no tener una fase inicial prolongada.

2. Cree un método de colaboración

Reconozca que para encontrarles soluciones a problemas complejos se necesita la inteligencia y el talento de todos. Forme un equipo de trabajo pequeño, pero que represente las capas de la organización, para diseñar estrategias y aportar liderazgo.

El equipo superior de liderazgo debe elaborar un lenguaje y método

comunes que se mantengan y se comuniquen en todo el sistema. Todas las partes de la organización -incluidos los sindicatos, el personal no docente, los alumnos y los padres- deben sentir que tienen un lugar en el proceso. La colaboración durante toda la puesta en práctica es especialmente crucial.

3. Elabore una estrategia clara: reducir reestructurar y eliminar (Protocolo B)

Reduzca lo superfluo y la sobrecarga haciendo una lista (en post-it, por ejemplo) y examinando las iniciativas actuales con miras a reducirlas y agruparlas:

- Evite la tentación de tratar de realinearlas o agruparlas de la antigua manera en una nueva imagen. Comience con el aprendizaje del alumno. Pregúntese ¿Qué queremos que aprendan nuestros alumnos?, ¿Qué competencias esenciales queremos que desarrollen nuestros estudiantes? en vez de comenzar, por ejemplo, con ¿Cómo ponemos en práctica el Currículo Nacional?
- Identifique la focalización extendida que plasma esta visión. Puede ser el aprendizaje en el siglo XXI, Los estudiantes que se comunican integralmente, la preparación para la universidad y para una carrera, la convivencia u otros. El proceso debe ser lo suficientemente inclusivo como para que participen todos.
- Mencione dos o tres metas ambiciosas que necesitará seguir si desea lograr esta visión.
- Elabore las estrategias necesarias para alcanzar las metas e identifique los apoyos que se necesitan. No intente hacer coincidir todos los programas e iniciativas actuales con las nuevas metas. En lugar de eso, identifique lo que se necesita y revise los apoyos

o proyectos actuales para determinar si encajan.

Reestructure las conexiones entre los objetivos para superar la fragmentación:

- En esta etapa, los diseñadores o el equipo de trabajo pueden ver las conexiones y el plan general, pero este no tiene significado para los usuarios. Es necesario elaborar una imagen coherente -tanto en lo visual, como en las palabras- de las piezas y de cómo estas se conectan.

Elimine los distractores, que pueden ser mandatos o innovaciones atractivas:

- Identifique lo que hace perder tiempo y las ineficiencias. Generalmente, se trata de problemas de gestión que le quitan tiempo a la focalización en el aprendizaje y dejan desequilibrado el sistema. Por ejemplo, el Departamento de Educación de Hawái formó un equipo de trabajo con el objetivo de reducir en un 25% el papeleo, los formularios y el tiempo que se les exige a los líderes escolares de manera de ayudarlos a focalizarse en la Lectura. En el plazo de tres meses habían reducido los requisitos en casi un 50%, luego de identificar duplicación de trabajo entre las oficinas, datos recopilados, pero no utilizados y otras ineficiencias. Esto dio a entender claramente que hablaban en serio sobre la dirección focalizada. ¹

¹ En el Perú se realizaron esfuerzos por reducir la carga burocrática de los directores de escuelas. Antes existían 29 comisiones, comités y consejos de trabajo que se redujeron a 12 para secundaria y 11 para primaria. También existían 70 planes que era necesario prese a 5, los que se monitorean periódicamente en Lima son el Plan de Tutoría y Convivencia, de Cuidado del medio ambiente y de Gestión de Riesgos.

- Permítales a los líderes decir que no. Una vez que los objetivos y la estrategia se comprenden claramente y son manejables, los líderes tienen razones para decirle que no al montón de pedidos que bombardean escuelas y distritos.
- Evite los distractores que pueden ser proyectos, iniciativas o apoyos muy útiles y eficaces. La clave está en discernir la pertinencia de lo que se quiere agregar a los objetivos y estrategia actuales. Puede ser una gran innovación, pero no tanto en este momento.

4. Cultive el compromiso

Comuníquese con frecuencia y escuche con más frecuencia aún. Evite depender demasiado de los medios impresos o digitales y, en su lugar, haga que todos los grupos se comprometan con los objetivos y la estrategia, a través de conversaciones sustanciosas para que haya significado para todos y un idioma en común respecto a la dirección, una comprensión más profunda y compromiso.

Una vez que el propósito y objetivos han sido identificados, es fundamental que todos perciban que es una estrategia clara que ellos puedan lograr y puedan ver su parte en ésta.

Vaya creando oportunidades de revisión frecuente con todos los grupos, comisiones u otros. para ver el progreso preguntando lo siguiente: ¿Qué va bien?, ¿De qué debemos preocuparnos o respecto a qué debemos tomar medidas? Proporcionar un foro auténtico para un diálogo constante y significativo sobre los objetivos y la estrategia reforzará el idioma común y la comprensión de la dirección, además de fomentar la apropiación para tener resultados.

Claridad de la estrategia

La claridad es subjetiva, pero... ¿está claro eso en la cabeza y las acciones de la gente?, ¿pueden las personas pasar del hecho al dicho fácilmente y con especificidad?

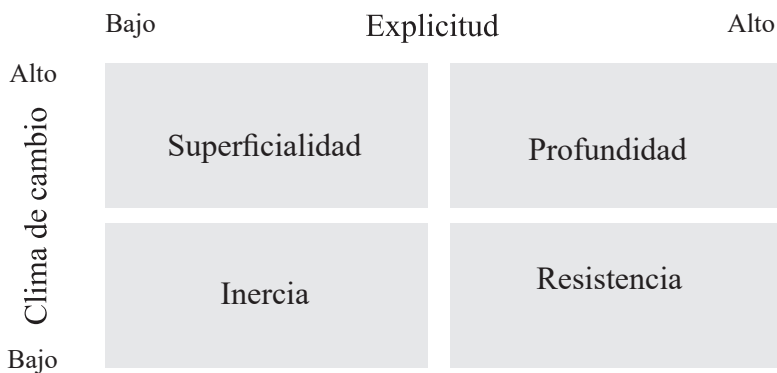
Para dar respuesta a estas interrogantes primero debemos entender que la claridad y la coherencia no son solo metas. También tienen que ver con la estrategia y son cruciales.

En tal sentido, concibamos a la coherencia como un cambio en la mentalidad compartida, no en la alineación -lo cual consiste en acertar con las estructuras y registrarlas en el papel-, que no genera claridad. Para lograr esto, es necesario el desarrollo de nuevas habilidades (capacidades), especialmente con otros, aumenta la claridad y, a su vez, el compromiso; en otras palabras, la claridad le sigue a la capacidad, en vez de precederla.

Los procesos de cambio exitosos son una función de formar y reformar las buenas ideas a medida que construyen capacidad y apropiación. Empezar a avanzar en la coherencia para el cambio del sistema entero implica crear una interacción deliberada y continua a través del tiempo con la expectativa de que todas las escuelas mejoren el aprendizaje de todos los alumnos. La claridad, por lo tanto, precede a la coherencia.

Esto se puede demostrar interconectando la explicitud (las ideas) con el clima de cambio (el proceso de cambio), como lo hacemos en la FIGURA 2.2. La coherencia se convierte en una función de la interacción entre la creciente explicitud de la idea y la cultura de cambio.

FIGURA 2.2 Cuadrantes de la calidad del cambio



Clima de cambio (eje vertical): Describe el grado hasta el cual una cultura apoya el cambio al fomentar la confianza, la comprensión, el liderazgo, la innovación y la colaboración.

Explicitud (eje horizontal): Describe el grado de explicitud de la estrategia, incluidos la precisión de los objetivos, la claridad de la estrategia y el uso de datos y apoyos.

Examinemos las cuatro combinaciones y sus resultados.

• **Superficialidad**

En el cuadrante superior izquierdo, de explicitud baja y buen clima, la gente se lleva bien, pero no está haciendo mucho. A esto lo llamamos superficialidad. Si la estrategia de mejora no es precisa, factible y clara, podemos ver actividad, pero a niveles muy superficiales.

• **Inercia**

En muchos sentidos, el cuadrante inferior izquierdo representa la historia de la profesión docente detrás de la puerta del aula, donde

se dejaban tranquilos unos a otros. Esto significa que los docentes tenían licencia para ser creativos, pero también tenían licencia para ser ineficaces -y tal vez ni siquiera saberlo-. En el primer caso, los docentes innovadores ven poca reacción ante sus ideas, las cuales no se ponen a disposición de otros. Por su parte, los docentes aislados y no muy eficaces reciben poca ayuda para mejorar. A esto lo llamamos inercia: la gente sigue haciendo lo que ya está haciendo.

• **Resistencia**

El cuadrante inferior derecho también es interesante: en esta situación, los formuladores de políticas y otros han invertido en desarrollar innovaciones específicas -o compran programas detallados ya hechos-, quizá con un alto grado de explicitud, pero no han logrado la suficiente participación de docentes en el proceso de apropiación y en el desarrollo de nuevas capacidades. Si los programas en cuestión son sólidos, pueden producir algunos beneficios en el corto plazo -y ajustar un sistema por lo demás flojo-. Pero como los docentes no han participado en la formación de las ideas o de la estrategia, la innovación pierde fuerza por falta de apropiación. Cuando las condiciones para el cambio son débiles, hay poca confianza o colaboración. Es por esto que hay poca voluntad de innovar y asumir riesgos. Cuando esto se combina con una estrategia muy directiva que establece grandes exigencias o mandatos, aumentan la resistencia y el retroceso.

• **Profundidad**

Las organizaciones necesitan encontrar esta intersección de una gran explicitud y una apropiación fuerte, si es que pretenden desafiar el alto rendimiento y ponerlo en funcionamiento.

El entorno óptimo combina un fuerte clima de cambio con un carácter explícito de la estrategia. Cuando la gente está laborando en condiciones de gran confianza, colaboración y liderazgo efectivo,

están más dispuestos a innovar y asumir riesgos. Si equilibramos eso con una estrategia que tiene precisión, claridad y formas de medir el éxito, vemos cambios que se ponen en práctica con profundidad e impacto.

Esto hace necesaria una fuerza coherente de liderazgo en todos los niveles que establezca y sostenga la nueva dirección y cree las condiciones para apoyar el crecimiento

Protocolo de las 3R

Adaptado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivos:

- Identificar un enfoque central para la organización.
- Desarrollar una estrategia para abordar la sobrecarga y la fragmentación.
- Diseñar el plan de una página

Las 3R: Reducir, Replantear y Remover

Este protocolo permite recoger información y organizarlos en categorías significativas de manera individual y colectiva; a su vez, genera el empoderamiento del proceso al hacer que cada integrante aporte con ideas y luego se socialice e interaccione con el grupo a través de los datos generados. Fomenta discusiones profundas, análisis, síntesis y búsqueda de soluciones. Este proceso de tres pasos para alinear las conexiones y la integración de las iniciativas o programas a los objetivos.

Parte A: Reducir la sobrecarga para centrarse en los objetivos

1. De manera individual registre todas las actividades y demandas de su colegio o UGEL o salón de clases en post-its, una idea por nota adhesiva.
2. Muestre todas las notas adhesivas en una pared o papel cuadriculado y discuta cada iniciativa o actividad para desarrollar una comprensión compartida.
3. Identifique y elimine duplicados.
4. Organice las notas en agrupaciones que tengan sentido.
5. Identifique el enfoque global que capture su visión / enfoque / propósito. Considere preguntas tales como “¿Qué tipo de aprendizaje queremos para nuestros estudiantes?”
6. Identifique dos o tres metas para alcanzar el enfoque identificado.
7. Revise las actividades actuales.
8. No intente hacer que todas se ajusten al nuevo enfoque. Seleccione solo las que respaldan los objetivos centrales y colóquelos debajo de los objetivos.
9. Revise la lista actividades para eliminar aquellas que no son de alto impacto. Es posible que desee calificar el impacto de cada uno en una escala de 1 a 5, donde 5 tiene el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
10. Desarrolle una estrategia que apoye cada objetivo.
11. Coloque los otros postit a un lado y determine si son esenciales para respaldar los objetivos, si deben detenerse o si deben figurar como estructuras o procesos de mantenimiento.

Plan de una página

Propósito		
Objetivo 1.	Objetivo 2.	Objetivo 3.
Estrategias	Estrategias	Estrategias

Parte B: Reformula o replantea

1. Construye el esquema
2. Haga las conexiones explícitas y que las iniciativas se integren, focalizándose en los objetivos.
3. **Empoderamiento de todos.** Reconozca que aquellos que participaron en la fase Reducir tienen una imagen clara de cómo están conectadas las partes. Encuentre maneras de hacer parte de este proceso a aquellas personas que no están involucrados en el proceso inicial y encuentre la conexión con sus roles dentro de la escuela.
4. **Comunicación y difusión.** Use una variedad de métodos para comunicarse, como las redes sociales, las presentaciones, medios impresos, etc. Asegúrese de que el personal tenga múltiples oportunidades para entablar conversaciones sobre los mensajes.

Parte C: Eliminar, evitar acciones que desgasten

1. Formule una pregunta, como “¿Qué le resta tiempo y atención a nuestro objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes?”.
2. Utilice técnicas de intercambio de ideas, como las notas adhesivas, para identificar las pérdidas de tiempo y las ineficiencias.
3. Organice los distractores en categorías, como burocracia / administración, prioridades, no ponderables, etc.
4. Forme equipos de tareas con funciones múltiples para abordar cada categoría y realicen recomendaciones cambios (por ejemplo, cómo reducir el papeleo en un 25%).
5. Use el propósito y los objetivos como criterios para agregar nuevas prioridades o demandas. Pregunte: “¿De qué manera esta nueva iniciativa, requisito o tarea interna, proyecto o programa externos respaldará el enfoque, los objetivos y la estrategia?”

Protocolo de evaluación de coherencia

Adaptado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Usar el marco para evaluar el nivel de coherencia sistémica de su organización.

El protocolo del marco evaluación de la coherencia

1. La organización revisa el marco evaluación de la coherencia
2. Obtenga evidencia del grado de cumplimiento del área evaluada.

Capítulo	Evidencias
1. Enfocando las fuerzas	<ol style="list-style-type: none">1. Un propósito compartido que guía la acción.2. Un pequeño número de objetivos guían las decisiones ligados al aprendizaje estudiantil.3. Una estrategia clara para lograr los objetivos es conocida por todos.4. Un liderazgo distribuido y que genera confianza atraviesa la organización

<p>2. Cultiva culturas colaborativas</p>	<p>5. Una mentalidad de crecimiento subyace la cultura institucional. 6. Los líderes son modelo de aprendizaje y configuran una cultura del aprendizaje. 7. Se fomenta una construcción de capacidades colectiva sobre el desarrollo individual 8. Las estructuras y procesos apoyan el trabajo colaborativo intencional.</p>	
<p>3. Profundizando en el aprendizaje</p>	<p>9. Los objetivos de aprendizaje son claros para todos y guían la enseñanza. 10. Un conjunto de prácticas pedagógicas efectivas es conocido y usado por todos los profesores. 11. Se usan procesos rigurosos, como la indagación colaborativa y la revisión del trabajo de los estudiantes para mejorar la práctica.</p>	
<p>4. Cultura de rendición de cuentas</p>	<p>12. Los docentes asumen la responsabilidad colectiva por mejorar los resultados continuamente. 13. El bajo desempeño es una oportunidad para crecer no para quejarse. 14. Se usan indicadores claros y transparentes para la rendición de cuentas externa</p>	

Protocolo de Acciones clave

Adaptado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Identificar las acciones clave para cada componente del marco de coherencia.

1. Revise las acciones clave .
2. Registre su análisis y decisiones para cada paso de acción a medida que completa cada capítulo, utilizando el organizador avanzado.

Capítulo	Acciones clave
1. Logrando coherencia	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrolla una estrategia para el cambio usando las fuerzas correctas.2. Diseña un proceso que asegure que tus objetivos son claros y comprendidos por todos.
2. Concentra tus fuerzas	<ol style="list-style-type: none">1. Identifica los pasos que realizarás para hacer frente a la sobrecarga, fragmentación y los distractores.2. Determina una estrategia de cambio para apoyar el cambio de prácticas.

3. Cultiva culturas colaborativas	<ol style="list-style-type: none">1. Diseña un plan para asegurar que el aprendizaje profesional sea sostenido y sistemático.2. Desarrolla un plan para fortalecer el trabajo colaborativo.
4. Profundizando en el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none">1. Diseña un marco y una estrategia para la coherencia pedagógica
5. Asegurando la rendición de cuentas	<ol style="list-style-type: none">2. Identifica las estrategias que usarás para desarrollar una rendición de cuentas interna.3. Traza un plan para asegurar una efectiva rendición de cuentas externa.
6. Liderando coherencia	<ol style="list-style-type: none">1. Estrategiza tu plan para desarrollar líderes a todos los niveles.

Protocolo de progresión de coherencia

Adaptado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Evaluar el nivel de coherencia institucional

Lectura: Revise el protocolo de Acciones Clave.

Explicación

La rúbrica de progresión de coherencia es un protocolo para analizar el nivel actual de coherencia. El uso de evidencia para justificar la situación de la institución en las progresiones hace que se centren en discusiones profundas. Los resultados se sintetizan para identificar fortalezas y vacíos, así como para identificar estrategias de mejora.

Pasos:

1. Revise individualmente la progresión de coherencia y marque en la ficha de autoevaluación el nivel en el que se encuentra su organización .
2. Comparta y compare las calificaciones en grupos de 4 personas. Justifique las calificaciones individuales y llegue a un consenso sobre una calificación para cada componente. En grupo creen una nueva ficha consensuada sobre el estado de coherencia de la organización. Luego realicen un plenario.
3. Revisen el perfil general para determinar los patrones, las áreas de mayor fortaleza y las áreas de mayor necesidad que tienen.
4. Estos datos, junto con las ideas generadas en su organizador de acciones clave, se utilizarán para crear una estrategia de coherencia de 100 días.

Rúbrica de progresión de coherencia sistémica

A. Focalización de la dirección

Componente	Emergente	Intermedio	Avanzado
1. Un propósito compartido que guía la acción.	Existe un propósito declarado o visión clara de lo que se quiere para la organización pero sólo en los documentos formales y no es compartido por todos.	Existe un propósito declarado y una visión clara, alineados y los grupos están empezando a articular este foco con su trabajo. El propósito y foco están empezando a guiar las decisiones, pero no de manera consistente.	El propósito y los objetivos están claramente articulados y compartidos por todos los niveles de la organización. Hay un fuerte compromiso hacia el propósito y este guía todas las decisiones en todos los niveles de la institución.
2. Un pequeño número de objetivos guían las decisiones ligados al aprendizaje estudiantil.	Se ha logrado tener un pequeño número de objetivos, pero aún son poco claros y no están priorizando los logros de los aprendizajes, además tienen varias prioridades que compiten entre ellas.	Se tiene un pequeño número de objetivos que son claros y entendidos por algunos, pero sólo algunos están orientados al logro de los aprendizajes de manera profunda y consistente	Se tienen un pequeño número de objetivos claramente centrados en logros de aprendizaje que están bien implementados por los líderes, docentes, equipo administrativo y todos los niveles del sistema.

<p>3. Una estrategia clara para lograr los objetivos es conocida por todos.</p>	<p>La estrategia para priorizar ideas y definir objetivos es poco clara y precisa. Contribuye poco a la priorización de las metas. Se terminan aceptando todas o la mayoría de ideas y objetivos aunque estos no estén relacionados con los logros de los aprendizajes. Sólo el equipo directivo comprende la estrategia, pero no está ampliamente comprendida en todos los niveles.</p>	<p>La estrategia para el logro de los objetivos prioritarios está clara, pero solo es liderada por un pequeño grupo de líderes. No todos conocen las estrategias para priorizar ideas y objetivos. Aún faltan oportunidades para interacción continuas para que la claridad y la involucración se desarrollen a lo largo de la organización.</p>	<p>La estrategia para el logro de los objetivos prioritarios está bien definida y los docentes de todos los niveles de la institución pueden verbalizarla con claridad. Existe una comprensión de lo que se quiere hacer, cómo se hará y cuál es el rol de cada uno en el proceso.</p>
---	--	--	--

<p>4. Una cultura de liderazgo distribuido, confianza y autoeficacia</p>	<p>Los líderes entienden su rol como la gestión del cambio a partir de una interacción a la vez. Confían en los roles formales y estructuras. La colaboración entre los líderes y los profesores está limitada a las estructuras formales. No existen relaciones de alta confianza.</p>	<p>Los líderes entienden su rol como el desarrollo de los demás y la creación de estructuras y procesos para la interacción entre los docentes. Sin embargo no siempre son evidentes las oportunidades para el desarrollo de nuevos líderes formales e informales. Empieza a emerger la colaboración y confianza entre los grupos, pero aún es inconsistente a lo largo de la organización.</p>	<p>En la organización se desarrollan intencionalmente nuevos líderes, se genera ambientes de confianza para la toma de riesgos pedagógicos y existen altos niveles de autoeficacia docente basada en la formación y desarrollo de capacidades.</p>
--	---	---	--

B. Cultivo de culturas colaborativas

Componente	Emergente	Intermedio	Avanzado
<p>5. La mentalidad en crecimiento en la cultura organizacional</p>	<p>No existe una estrategia interna de desarrollo de liderazgo. Los líderes desarrollan su capacidad de manera individual a través de cursos, talleres y asistencia a conferencias y muy pocos espacios de colaboración con otros.</p>	<p>Está emergiendo una estrategia interna para el desarrollo del liderazgo y de una mentalidad en crecimiento.</p>	<p>La manera de ver la realidad de la institución es de una mentalidad en crecimiento. Existe en toda la organización una mentalidad de “si fallas, yo estaré a tu lado para intentarlo de nuevo”. La mentalidad en crecimiento se respira en todos los ambientes de docentes y estudiantes. Los líderes se ven a sí mismos como aprendices continuos, es decir, viven la frase “no lo sé, pero lo puedo aprender”.</p>

<p>6. Los líderes son modelo de aprendizaje y configuran una cultura del aprendizaje.</p>	<p>Los líderes apoyan y envían a los demás a talleres o jornadas de aprendizaje, aunque ellos rara vez participan de los mismos.</p>	<p>Los líderes, en ocasiones, participan como líderes aprendices y están empezando a hacer del aprendizaje personal una prioridad para todos en la organización.</p>	<p>Los líderes reconocen sus errores en público para generar una cultura donde se tolera el fracaso. Son ejemplo de aprendizaje continuo participando ellos mismos como aprendices en talleres y otros espacios.</p>
---	--	--	--

<p>7. Se fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo</p>	<p>Existen oportunidades de desarrollo profesional, pero un acento en las necesidades individuales y son vistas más algo eventual. Se están iniciando prácticas de indagación para la mejora del desempeño a lo largo de la organización. El nivel de confianza es mínimo, hay una renuencia a aplicar prácticas como la observación entre pares docentes.</p>	<p>Existe una cultura de la indagación y aprendizaje colaborativo en la que los docentes y líderes reflexionan, revisan y ajustan sus prácticas de enseñanza y de liderazgo, pero sólo cuando la dirección lo estipula. Se diseñan experiencias de aprendizaje utilizando las prácticas efectivas que fomentan colaboración y aplicación en la práctica. La confianza está creciendo, pero sólo es relativa siempre y cuando no demande ningún riesgo. Se desarrollan estrategias de observación y retroalimentación entre pares, pero con desconfianza y /o temor.</p>	<p>Una cultura del aprendizaje continuo irradia toda la vida de la organización. Por ello el Aprendizaje colaborativo entre docentes es parte de la cultura. Las oportunidades de aprendizaje son ricas y diversas. Las oportunidades para aplicar el aprendizaje en la práctica son apoyadas de manera consistente, la mayoría de los docentes están innovando y arriesgando a probar mejores estrategias para los estudiantes. Existe un trabajo colegiado para la innovación y buenas prácticas</p>
--	--	---	--

<p>8. Estructuras y procesos que apoyan el trabajo colaborativo intencional.</p>	<p>El director no aprovecha el impacto del modelado con el fin de impulsar a su equipo hacia el trabajo colaborativo. No se involucra con ellos en las diversas actividades institucionales. No se aprovechan los sistemas de redes para el trabajo colaborativo o crecimiento institucional. Existen pocos recursos tales como acompañantes, mentores o profesores líderes para apoyar la implementación. Estos apoyos no están enfocados ni disponibles de manera consistente.</p>	<p>El director en oportunidades utiliza el modelado como estrategia de apoyo para impulsar a su equipo. En ocasiones se aprovecha el sistema de redes para el crecimiento institucional. Existen estructuras y procesos para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, pero con un uso aún inconsistente a lo largo de la organización. Existen mecanismos como acompañantes, redes y comunidades de práctica, pero aún no están enfocadas, conectadas o articuladas a las necesidades de la organización.</p>	<p>El director utiliza siempre el modelado como estrategia para impulsar a su equipo. Hace uso del sistema de redes dentro y fuera de la organización a fin de crecer de manera colaborativa. El modelamiento de aprendizaje profesional está inserto en las estructuras y proceso para fomentar el aprendizaje colaborativo que construye capacidad colectiva. El aprendizaje es a partir del trabajo mismo. Se dan experiencias como mentoría interna a los nuevos docentes o sistemas similares a las residencias médicas.</p>
--	--	--	---

<p>10. Un conjunto de prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje profundo son conocidas y usadas por todos los docentes.</p>	<p>Algunos docentes aplican tertulias literarias y grupos interactivos esporádicamente.</p>	<p>La totalidad de docentes conoce y aplica tertulias literarias, grupos interactivos y han sido capacitados en red de tutorías, pero aún no se aplica de manera generalizada.</p>	<p>La totalidad de docentes conoce y aplica tertulias literarias, grupos interactivos y red de tutoría de manera generalizada. Se está utilizando la tecnología mediante estrategias claras para acelerar el aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>11. Se usan procesos rigurosos, como la indagación colaborativa y la revisión del trabajo de los estudiantes para mejorar la práctica.</p>	<p>Algunos profesores (o escuelas) usan prácticas de colaboración profunda como la indagación colaborativa para revisar el trabajo del estudiante, pero aún no es consistente.</p>	<p>Se usa con más frecuencia prácticas de colaboración profunda como la indagación colaborativa y protocolos para revisar el trabajo del estudiante, pero aún no es consistente.</p>	<p>Se usa de manera consistente prácticas de colaboración profunda como la indagación colaborativa para revisar el trabajo del estudiante.</p>

C. Aprendizaje profundo

Componente	Emergente	Intermedio	Avanzado
<p>12. Los docentes asumen la responsabilidad colectiva por mejorar los resultados continuamente.</p>	<p>Los docentes ponen excusas externas por los logros de aprendizaje. La responsabilidad es de otros. Existe la cultura de “sí, pero...”</p>	<p>Los docentes aceptan su responsabilidad por los logros, pero todavía ponen peros a las circunstancias de los estudiantes (familia, pobreza, zona de riesgo). Se ha logrado introducir el uso de procesos como revisión del trabajo del estudiantes e indagación colaborativa, pero no es consistente a lo largo de la organización.</p>	<p>Los docentes asumen plenamente la responsabilidad colectiva por los logros de aprendizaje del estudiante. No existe la cultura “sí se puede, pero son chicos con problemas...”. Se usan procesos como revisión del trabajo del estudiante para asegurar la consistencia y calidad de las prácticas a lo largo de la organización. Se cuenta con estructuras o procesos para usar la información para mejorar el aprendizaje de manera consistente en todos los niveles y se monitorea para evaluar el impacto.</p>

<p>13. El bajo desempeño es una oportunidad para crecer no para quejarse.</p>	<p>Se favorecen y apoyan soluciones remediales como cerrar escuelas, despedir docentes y soluciones externas. Se acentúa más los procesos de evaluación del desempeño que los de desarrollo de capacidades docentes. Se realizan intervenciones remediales que son vistas como impuestos o castigos.</p>	<p>El monitoreo continuo acerca del desempeño del sistema, que incluye la intervención directa en casos de bajo desempeño persistente es visto como una oportunidad de crecimiento. Las intervenciones y programas son desarrollados como alianzas para apoyar la mejora.</p>	<p>Se ve como una oportunidad de crecimiento el monitoreo continuo y la intervención directa en casos de bajo desempeño persistente, ya sea de un docente o de una escuela. Las intervenciones para docentes o escuelas con bajo desempeño son construidas en alianza con las (los) mismas y con un acento en el desarrollo de capacidades, no comprando soluciones cortoplacistas.</p>
---	--	---	---

<p>14. Se usan indicadores claros y transparentes para la rendición de cuentas externa</p>	<p>Se evidencia una cultura de la competencia y no colaboración. La escuela o la UGEL enfatiza demasiadas estrategias negativas como la evaluación de desempeño y la publicación de rankings entre escuelas o docentes como incentivos para mejorar el desempeño, antes que usar estrategias de desarrollo de capacidades como la fuerza de la mejora.</p>	<p>Se han establecido indicadores claros, pero no son entendidos ni usados de manera consistente. Se usa la información de manera más transparente y se incorporan otras medidas como salud organizacional, además del desempeño del estudiante, pero aún no hay confianza ni son usando por todos de manera consistente.</p>	<p>Se tienen indicadores claros y accionables para la mejora. Se tiene información actualizada del rendimiento de los estudiantes y acciones de mejora, así como mediciones del grado de colaboración y niveles de confianza. Indicadores de bienestar y felicidad estudiantil que incluyen sentido de control sobre su propio destino y compromiso real en el aprendizaje.</p>
--	--	---	---

Protocolo del Plan a 100 días

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Desarrollar un plan de 100 días para aumentar la coherencia en su organización.

Lecturas: Revise el protocolo de Acciones Clave.

Explicación

1. Revise los resultados de las acciones clave del Protocolo 31 y su evaluación utilizando el **Protocolo de Mapa de progreso de Coherencia**.
2. Desarrolle 2 a 3 áreas de objetivos que son más cruciales para aumentar la coherencia en su organización.
3. Identifique las acciones clave a tomar en los próximos 100 días para avanzar hacia las metas.
4. Especifique quién asumirá la responsabilidad y en qué margen de tiempo. Revise el progreso y anote la evidencia en la columna de actualización de estado.
5. Use esos datos para completar el próximo Plan de 100 días.

Área de acción 1			
Pasos	Responsable	Tiempo	Actualización de estatus
1.1.			
1.2.			
1.3.			

Área de acción 2			
Pasos	Responsable	Tiempo	Actualización de estatus
1.4.			
1.5.			
1.6.			

Área de acción 2			
Pasos	Responsable	Tiempo	Actualización de estatus
1.7.			
1.8.			
1.9.			

La teoría de la acción

Las teorías de la acción son el conjunto de ideas, valores creencias que están detrás de nuestras acciones y que generan una serie de consecuencias o resultados. Se tiene que hacer el esfuerzo de explicitarlas, detallarlas y debatirlas para poder encontrar las mejores teorías de la acción que logren resultados de aprendizaje.

Lectura 4. Visión detallada del aprendizaje profundo

Tomado de Mehta, Jal, and Sarah Fine. 2019. *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.

Para superar la brecha entre los valores propuestos y las prácticas promulgadas, las escuelas necesitan una visión específica y granular del aprendizaje profundo y un diseño cuidadosamente elaborado, que se pueda utilizar para personalizarlo. Debido a que los maestros generalmente no están capacitados para un aprendizaje más profundo, las escuelas tienen que organizar gran parte de este aprendizaje ellos mismos si van a crear niveles consistentes de calidad en las aulas. Específicamente, descubrimos que las escuelas más exitosas en la realización de sus visiones, aunque variaban en sus enfoques pedagógicos, habían generado una visión específica y finamente detallada del aprendizaje, desarrollaron amplias oportunidades para que los adultos aprendieran esa visión, organizaron ese aprendizaje de adultos de maneras que eran simétricas a las formas en que esperaban que los adultos enseñaran a los estudiantes, hacían visible el trabajo de estudiantes y maestros para crear alguna responsabilidad, desarrollaron una identidad colectiva que engendró la propiedad de la visión por parte de maestros y estudiantes y alinearon los procesos organizacionales para apoyar todos

estos esfuerzos . Incluso para las escuelas que trabajan dentro de sistemas externos, como el Bachillerato Internacional, que podrían proporcionar el “exoesqueleto” externo para apoyar el aprendizaje profundo, se requería un “endoesqueleto” interno paralelo con estas características.

Lectura 5. La importancia de las teorías de la acción

City, Elizabeth, Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.

Mientras más concreta la teoría y más relacionada con el contexto específico en que trabajan los participantes, más probabilidades hay de que sea útil. Muchas veces los participantes comienzan a desarrollar una teoría de la acción desde un nivel de abstracción muy alto: “Si el sistema escolar y los directivos de los establecimientos monitorean la práctica docente de manera seria y visible, entonces los profesores impartirán clases de lectoescritura de gran nivel, y como consecuencia de ello, los estudiantes aprenderán a escribir de manera más fluida y efectiva”. Ese puede ser un buen inicio. En primer lugar, demuestra que el sistema está focalizado, al menos de momento, en lo que a lectoescritura respecta, y también muestra que no se puede esperar que los profesores cambien la forma en que enseñan sin enfrentar un desafío y sin el apoyo de los directivos. Pero la teoría no ahonda explícitamente sobre dónde los profesores obtendrán los conocimientos y habilidades requeridos para desarrollar el tipo de docencia que requiere la iniciativa de lectoescritura. Por ello es probable que los colegas pregunten: “¿De dónde provendrán los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar este tipo de docencia?” A lo que el participante podría responder: “Si los profesores tienen acceso a preparación

y perfeccionamiento docente centrados en las habilidades clave de una lectoescritura de alto nivel, y si los directivos monitorean y apoyan la adquisición de estas habilidades a través de sus visitas periódicas a las salas de clases, entonces los profesores transmitirán niveles superiores de conocimientos y destrezas, y los estudiantes demostrarán su aprendizaje produciendo un trabajo de mayor nivel”. Pero puede que los colegas pregunten: “¿Quién establecerá en qué consiste un trabajo de mayor nivel y cómo lo sabremos cuándo lo veamos?” Una posible respuesta del participante puede ser: “Si los profesores están al tanto acerca del tipo de desempeño equivalente a una lectoescritura de alto nivel y si participan en el desarrollo de evaluaciones que entreguen evidencia acerca de ese desempeño, entonces sabrán cómo poner a prueba sus propios conocimientos y habilidades en función del nuevo currículo.” Y así sucesivamente...

Es importante que las personas se comprometan con una teoría para la acción en forma escrita, principalmente porque es fácil hablar en términos de causalidad cuando no hay que poner nada por escrito. El mero acto de escribir obliga a las personas a asumir las lagunas y brechas de las teorías que propugnan y a reflexionar concienzudamente qué quieren decir cuando afirman frases como “Yo monitoreo regularmente el progreso de los directores en sus planes de mejoramiento escolar”. ¿Qué significa exactamente “monitorear” un plan de mejoramiento? ¿Dónde se lleva a cabo tal acción? ¿En la oficina del director después de una serie de visitas a las salas de clases, o en la oficina del superintendente, con la presencia del director informando lo que está sucediendo en la escuela? ¿Qué sucede como consecuencia de ese monitoreo? ¿Qué evidencia hay de que el monitoreo ejerce una influencia sobre la práctica de los directores y que los cambios en esas prácticas influyen sobre los cambios en las prácticas docentes de los profesores y en los aprendizajes de los alumnos? ¿Cómo sabremos cuándo un enfoque particular sobre monitoreo de planes de mejoramiento está

“funcionando”? ¿Qué están aprendiendo el director y usted en este proceso? ¿Qué podríamos tomar como evidencia de este aprendizaje?

El sentido de navegar por este proceso no es desarrollar una teoría definitiva, aplicable en cualquier circunstancia. Se trata, más bien, de formular los pasos y las contingencias que hay que enfrentar para desarrollar una *visión* o una estrategia amplia que se traduzca en una *acción concreta* que incida favorablemente en el aprendizaje escolar. Es más importante haber atravesado el proceso de discernir estas contingencias que tratar de encontrar la expresión precisa para éstas. Las teorías de la acción deben ser cotejadas con la experiencia.

Una de las actividades que realizan los participantes en nuestras juntas pedagógicas es confeccionar un inventario de todas las iniciativas en las que se encuentran involucrados en su distrito, escribirlas en papel adhesivo, colocarlas sobre una hoja de gran tamaño o un papelógrafo y luego presentarlas junto a la teoría de la acción que desarrollaron previamente. De las cosas que rápidamente saltan a la vista en este tipo de ejercicio es que la cantidad de iniciativas de diversa índole que una escuela o un distrito específico impulsan, excede de manera significativa la capacidad de seguimiento de un individuo. Esto no es realmente sorprendente ya que la mayoría de las organizaciones no crecen mediante un diseño ordenado, sino a través de respuestas oportunistas a sus entornos, y en la mayoría de los sistemas escolares las iniciativas brotan como el césped. La mayor parte de los proyectos, programas o iniciativas tienen una larga historia en la organización: una gran idea que pareció muy sensata en un momento dado, una oportunidad de financiamiento que parecía demasiado buena como para dejarla pasar, un proyecto especial de un miembro del directorio, del cual se valió para ser elegido, un mandato estatal o federal que tiene que ser adoptado a la fuerza por la organización, un grupo de personas con especial influencia y bien organizadas entre sí que han logrado ocupar un

sitial de importancia dentro del organigrama de la organización, o el proyecto ocasional que pasó al olvido con el tiempo. La misión de una buena teoría de la acción es encontrar una senda clara para avanzar en medio de esa selva de iniciativas.

El principio básico de una teoría de la acción es que provee una línea conectora con el núcleo pedagógico y que responde a la pregunta, ¿cuáles son las actividades clave que deben ocurrir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Una teoría de la acción eficaz incorpora una parte importante de la estrategia global del sistema y la traduce en acciones y relaciones clave que tienen que ser coherentes entre sí para que una buena idea inicial produzca un buen resultado en términos de práctica o desempeño. Cuando las personas tratan de promover iniciativas que contradicen su teoría de la acción, usualmente tienen muchas dificultades para determinar dónde situarlas. Entre ellas figuran algunas iniciativas “huérfanas” que no tienen mucha cabida en dicha teoría. De hecho, mientras mejor la teoría de la acción, es más probable que produzca iniciativas “huérfanas”. Gran parte de la amalgama de programas, proyectos e iniciativas que componen el clásico diseño organizacional de una escuela o sistema no están inscritos en la línea que conecta la visión y la estrategia de la organización con el núcleo pedagógico. Cómo desenmarañar el desorden organizacional que se vuelve manifiesto a través de una buena teoría de la acción excede el alcance de este libro. Pero en nuestras redes el proceso de desarrollar teorías de la acción ha tenido un impacto significativo en cómo los participantes de dichas redes han rediseñado sus organizaciones.

Lectura 6. Estudiar ejemplos de teorías de acción

Tomado de Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Harvard Education Press.

A muchas personas les resulta muy difícil escribir teorías de acción: es útil leer ejemplos de teorías de acción antes de escribir sus borradores. Los facilitadores deben hacer que los miembros comiencen con declaraciones simplificadas y de construcción estrecha que describan una estrategia, antes de tratar de cubrir múltiples estrategias con un documento más complejo. Este es un enfoque personal de la acción, exclusivo del escritor, y es una nueva forma de pensar y trabajar. El trabajo del facilitador es decirles que ignoren el intento de ser perfectos (no existe una teoría de acción perfecta) y que, en cambio, piensen en su práctica de liderazgo, hagan su mejor esfuerzo para expresarlo de manera efectiva y revisen su declaración (y su liderazgo) a la luz de la experiencia. Vea el cuadro 9.2 para ver varios ejemplos, todos los cuales fueron revisados por sus autores durante el primer año. (Las declaraciones de muestra también se pueden encontrar en las Rondas pedagógicas).

Por supuesto, tales teorías de acción solo son útiles en la medida en que se implementen y puedan medirse según los criterios especificados en la declaración. (Tenga en cuenta que, a pesar de estar definidos por una serie continua de puntos de referencia, debido a su largo período de tiempo, es poco probable que las teorías de acción sean completamente medibles o sus efectos sean completamente conocidos hasta el año siguiente).

[...]

CUADRO 9.2 Ejemplos de teorías de acción

Teoría de acción un jefe de UGEL:

SI implemento un programa de entrenamiento para el liderazgo educativo con los directores para mejorar su capacidad de cuestionar y desafiar a los maestros sobre el nivel y la complejidad del contenido y la pedagogía, se obtendrán mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De un director de colegio:

Si lidero la implementación de una práctica educativa mejorada a través del análisis de patrones, talleres colaborativos del personal, desarrollo profesional relacionado sobre el núcleo de instrucción, discusiones de lecturas profesionales específicas y el monitoreo y análisis de los resultados de la evaluación y el funcionamiento de los equipos de aprendizaje profesional , entonces mejorará tanto la capacidad del personal para mejorar el rendimiento del alumno como el rendimiento del alumno en sí.

De un director:

Si desarrollo el conocimiento del equipo de liderazgo y trabajo conjuntamente con él para desarrollar la comprensión de los miembros del personal de los conceptos del núcleo de instrucción como base para la enseñanza y el aprendizaje para que puedan desarrollar mejores documentos de planificación que se centren en la intención de aprendizaje y los criterios de éxito, luego los resultados de aprendizaje mejorarán.

De una red de escuelas después de un año de rondas pedagógicas:

Si construimos liderazgo instructivo a través del análisis de datos, la observación de la práctica y un mayor conocimiento del núcleo instructivo, entonces desarrollaremos un proceso de mejora escolar informado y decidido que conducirá a mejores resultados para todos los alumnos

Más ejemplos de teorías de la acción

Tomado de City, Elizabeth, Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.

Teoría de la acción a nivel de UGEL

1. Si creamos entornos colaborativos compartidos, centrados en la mejora de los estándares, el currículo, la docencia y la evaluación, la responsabilidad compartida y la rendición de cuentas compartida generarán la urgencia para el cambio y serán un elemento de apoyo para el mejoramiento permanente del aprendizaje de todos los estudiantes.
2. Si cultivamos la pericia en la enseñanza y el aprendizaje como formas de mejorar los logros escolares, se consolidará la docencia y más alumnos aprenderán de manera más profunda ese mejor enfoque sobre la “comprensión esencial” de los estándares.
3. Si utilizamos de manera sistemática los datos existentes para analizar los progresos de la escuela, de la sala de clases y de cada alumno, las intervenciones estarán debidamente focalizadas y se lograrán mejores resultados.
4. Si promovemos un sistema de creencias guiado por

los principios de eficacia, laboriosidad y persistencia, incrementaremos los esfuerzos de los estudiantes para que se aboquen a sus labores de manera enfocada, promoveremos sus logros escolares y mitigaremos las bajas expectativas con respecto a los logros escolares.

Teoría de la acción a nivel de la escuela

1. Si destinamos recursos a desarrollar la capacidad de nuestros líderes docentes para facilitar un mejoramiento permanente, el foco en el trabajo cotidiano con nuestros profesores estará fundado en mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los alumnos.
2. Si desarrollamos de manera permanente la pericia de nuestros docentes, se consolidará la enseñanza y todos los estudiantes aprenderán de manera más profunda y significativa.
3. Si monitoreamos los progresos de los alumnos desde diferentes ángulos a lo largo del tiempo, podremos evaluar nuestra eficacia pedagógica y desarrollar estrategias de intervención focalizadas.
4. Si desarrollamos la eficacia de los alumnos para que éstos se transformen en participantes activos de su aprendizaje, los estudiantes se comprometerán plenamente con la escuela y desarrollarán los hábitos mentales que conducen a un aprendizaje exitoso durante toda la vida.
5. Si desarrollamos un clima y una cultura escolar donde cada estudiante y su familia experimentan un sentido de pertenencia, las familias se unirán como socios para satisfacer las necesidades académicas y sociales de los

adolescentes.

Detalles del punto 2 de la teoría de la acción a nivel de la escuela

2. Si desarrollamos de manera permanente la pericia de nuestros docentes, se consolidará la enseñanza y todos los estudiantes aprenderán de manera más profunda y significativa.

- Incorporaremos la formación profesional permanente en nuestro horario laboral (reuniones del área de contenidos, reuniones de equipos, reuniones del cuerpo docente) y nos abocaremos de manera específica a desarrollar la comprensión de los contenidos pedagógicos por parte de los profesores en las áreas de lectoescritura, matemáticas, biología y ciencias sociales.

- Reuniones del área de contenidos de sexto grado en escritura y matemáticas
- Reuniones con el cuerpo docente centradas en la práctica pedagógica

- Trabajaremos con profesores de educación especial para desarrollar e implementar modelos específicos de contenidos de buena pedagogía adaptados al nivel primario superior.

- Desarrollo de conceptos de Enseñar para Comprender a través de coaching colaborativo e implementación de nuevos currículos

- Fomento y coordinación del desarrollo profesional para que haya un foco común respecto de las “grandes ideas” sobre pedagogía en el nivel primario superior, explorando a la vez cómo debe adaptarse la docencia a los conteni-

dos en cada área

- Trabajaremos con líderes de equipo para desarrollarsushabilidadesenlafacilitación de grupos e implementación de un modelo de planificación coordinado.

Protocolo de teoría de la acción

Objetivo: Explicitar nuestra teoría de la acción institucional

Acciones:

1. Desarrolle la teoría de la acción sobre cómo el propósito, estrategias y actividades están conectados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Recuerde usar el predicamento “SI... ENTONCES.....”

2. Detalle lo más que pueda la teoría de la acción. Tenga en cuenta las tres reglas de Elmore:

○ **Más vale una teoría simple e incompleta que ninguna teoría.** Es difícil aprender si no se cometen errores y es difícil aprender si no se confrontan las ideas más virtuosas con el contexto real. El proceso de desarrollar una buena teoría de la acción es iterativo por la sencilla razón de que se trata de un proceso de aprendizaje.

○ **Es mejor más cerebros que menos.** Al igual que en el proceso de observar y analizar la docencia, el proceso de desarrollar y poner a prueba una teoría de la acción funciona mejor cuando se realiza en conjunto con otras personas que tienen diferentes ideas, cuyas experiencias

pueden ser útiles para enriquecer nuestra práctica y que puede que sepan cosas que nosotros no sabemos. La existencia de normas claras de confidencialidad y la franqueza en el diálogo pueden contribuir a que las discusiones colegiadas sobre teorías de la acción sean más potentes.

- **El desorden es el enemigo de la claridad y la coherencia.** Puede que no sea posible modificar el desorden organizacional del sistema de una vez, pero es posible encontrar una senda clara a través de ese desorden mediante una teoría de la acción bien elaborada. El rol de la teoría de la acción no es descifrar el desorden organizacional, sino atravesarlo para llegar al núcleo pedagógico. Es preciso dejar de lado las iniciativas “huérfanas” inicialmente, y no dejar que se interpongan en el camino de la estrategia.
- **Comparta su teoría de la acción dentro y fuera de su organización.** Los debates públicos sobre nuestro propio aprendizaje modelan para otras personas el proceso que uno espera que ellos emprendan en el desarrollo de su propia práctica. Hagamos pública nuestra teoría y trabajemos con otros para que también hagan pública las suyas.

Una vez que haya escrito y detallado la teoría de la acción susténtela a sus aliados.

Revise su teoría de la acción con este checklist.

Checklist para evaluar una teoría de acción

	SI	NO
1. Establece conexiones entre la práctica profesional y lo que sucede en el aula.		
2. Está redactado en primera persona		
3. Tiene en cuenta un problema de la práctica de la escuela o UGEL		
4. Es consistente con los objetivos y metas de la UGEL		
5. Se puede cuestionar, permite que los redactores sepan cuando están equivocados		
6. Se puede distinguir los elementos esenciales de los menos importantes.		
7. Se puede medir en un año escolar.		
8. Enumera los pasos o acciones específicas que los redactores deben tomar para lograr lo propuesto.		
9. Es de largo alcance, pero realista y factible.		

Elaborado a partir de Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Harvard Education Press.

El cambio de chip docente

Lectura 7. Estudiar ejemplos de teorías de acción

Mehta, Jal, and Sarah Fine. 2019. *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.

Construir una escuela centrada en la buena pedagogía implica generar espacios y condiciones para que los docentes aprendan nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y desaprendan antiguas maneras de enseñar.

Lograr el aprendizaje profundo es un desafío porque requiere altos niveles de desaprendizaje. Para los maestros tradicionales, moverse a brindarles a sus estudiantes experiencias más profundas en sus dominios implicaba una pérdida sustancial: de cierta amplitud en la búsqueda de profundidad y control, ya que los maestros se dieron cuenta de que ser maestro no siempre significaba hablar delante de la clase. Hacer estos cambios fue difícil y doloroso, e incluso para nuestros maestros más exitosos a menudo tomó muchos años. [...] Para cada una de estas escuelas, su ADN central, procesos organizacionales y cultura fueron coherentes y orientados en una dirección. Integrar nuevas metas fue un desafío porque hacerlo requeriría deshacer gran parte de lo que les había traído éxito en primer lugar.

Se debe de responder en equipo a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué acciones realizaremos durante el año para que los docentes desaprendan?

2. ¿Qué tipo de soportes ocurrirán para que se de el buen aprendizaje de docentes?

Trata de ser lo más detallado posible.

Algunas recomendaciones para que el docente viva la nueva manera de aprender:

¿Cómo podríamos crear entornos en los que los docentes vivan el buen aprendizaje?

Paso 1: Crear entornos donde los docentes vivan como aprendices un tipo de pedagogía que les permite aprender de manera muy potente algo nuevo.

Paso 2: Crear espacios para la visibilidad de esta nueva pedagogía: La gente aprende a hacer cosas de manera distinta cuando se miran los posibles resultados de cambio.

Decirle:

“Vamos a crear un entorno en el que por las siguientes horas, tú puedes elegir qué vas a estudiar de estas opciones y yo estoy aquí para apoyarte”

“Mira, vamos a intentarlo, hay cosas que no van a funcionar y de eso vamos a aprender y vamos a refinar a lo largo del tiempo”

Hacerles ver qué es lo que los alumnos son capaces de hacer cuando cambian los términos de su relación con ellos.

Del poder concentrado al poder distribuido:

Cuando decides distribuir la responsabilidad al interior del grupo de modo que todos son responsables del aprendizaje de todos, cambias el juego

Tienes que ayudar a crear ambientes donde todos están aprendiendo de manera muy potente y todos se están dando cuenta y se dan cuenta de lo que aprenden y cómo lo aprenden”

Crear oportunidades en el aula para que la mayoría del tiempo los estudiantes exploren preguntas que les interesa.

Tenemos que pensar no en cómo adaptamos el aprendizaje a la estructura escolar, sino en cómo adaptamos la estructura escolar al aprendizaje

Tomado de Rincón-Gallardo, S. (2018). *Conversación con Santiago Rincón-Gallardo `Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes?: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI`*. Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora Escolar.

Lectura 8. Integración y desarrollo de capacidades vertical y horizontal

Tomado de Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school , districts and systems*. Corwin Press.

Los líderes del cambio son intencionales en el desarrollo de relaciones, comprensión compartida y rendición de cuentas mutua, tanto verticalmente (en todos los niveles de la organización) como horizontalmente (en todas las escuelas, departamentos y oficinas). El catalizador es movilizar un trabajo conjunto significativo y aprender de ese trabajo. A medida que los grupos profundizan la búsqueda de soluciones, les va quedando más claro el propósito y fortalecen el compromiso con los objetivos. Con el tiempo, las interacciones vertical y lateral focalizadas van fomentando una mayor coherencia compartida.

Regresemos a la junta Escolar del Distrito de la Región de York para examinar cómo en su primera fase combinaron propósito, metas, claridad de estrategia y conocimientos sobre el cambio para crear una coherencia en todo el distrito que fomentara la focalización y la mejora sostenida. Dicha coherencia, como hemos dicho, debe ser tanto vertical (entre las escuelas y el distrito) como horizontal (en todas las escuelas como semejantes).

Propósito y objetivos claros

El propósito general de la región de York era la literacidad definida de manera amplia, lo que incluía el cultivo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación entre todos los grados escolares y áreas de contenido. La meta se sostuvo sin descanso durante diez años y se la aumentó con el uso de datos de evaluación y estrategias de instrucción. Cada miembro del personal podía ver

su lugar en el objetivo.

Estrategia explícita

Se estableció un Colectivo de Literacidad como palanca clave para el desarrollo de capacidades. Los equipos de liderazgo de cada escuela, compuestos por el director y entre tres y siete maestros, se reunían cara a cara cuatro veces al año para el desarrollo de capacidades internas y para conectarse con los equipos escolares y con la estrategia más general del distrito.

La interacción continua y *el aprendizaje vertical y lateral* en todo el distrito desarrollaron un idioma común y una base de conocimientos sobre la alfabetización y el cambio. Esto se transformó en pasar del hecho al dicho cuando cualquier miembro del distrito pudo explicar de manera significativa los objetivos y la estrategia de la escuela y su conexión con el distrito.

La *explicitud* de la estrategia se reforzó porque los 24 superintendentes adjuntos participaron del colectivo de alfabetización, y porque la toma de decisiones y las estructuras se alinearon con la focalización general en la alfabetización.

Liderazgo para el cambio

Se fomentó una fuerte cultura de aprendizaje en todo el distrito. El superintendente, Bill Hogarth, modeló cómo ser un aprendiz ejemplar tomando los primeros minutos de cada sesión del Colectivo de Literacidad para revisar las metas y la estrategia; pero siempre compartía un ejemplo de implementación de sus visitas escolares o alguna perspectiva que profundizaba y ampliaba la comprensión. Sus mensajes e inversión constantes en la profundización eran convincentes.

La interacción y el aprendizaje laterales y verticales se convirtieron en el factor que lograba la coherencia en la región de York.

Como mencionamos anteriormente, esta región ahora se encuentra desarrollando una visión renovada. Hay algunas lecciones para aprender aquí. En primer lugar, la coherencia lograda, que ya tenían, no dura para siempre; es decir, los tiempos cambian, la innovación presiona. En segundo lugar, el nuevo proceso debe, de manera similar, darse en colaboración con la gente allí presente (un grupo que es una mezcla de recién llegados y titulares). Tercero, en este proceso de renovación, York puede aprovechar su capacidad actual para avanzar en la elaboración de una visión direccional renovada.

Cambio de liderazgo y prácticas docentes

El ritmo y la complejidad actual de la innovación y del cambio, combinados con la aparición de conexiones digitales instantáneas, están cambiando nuestro concepto del proceso de cambio efectivo por una dinámica mucho más fluida. Los líderes siguen siendo cruciales en la creación de un norte para la acción, en el establecimiento de condiciones favorables y en la definición de un camino para el cambio. Sin embargo, el nuevo proceso de cambio pasa de un concepto de etapas separadas y secuenciales de la alineación tradicional de políticas, recursos, desarrollo de habilidades y apoyos (alineación de las piezas), a un proceso más orgánico de difusión y aprendizaje continuo. En estas condiciones la pregunta terminante es la siguiente: *¿Cómo hacemos para ayudar a la gente durante el proceso de cambio y tener mayor coherencia a la vez?* Esta es la sofisticación del liderazgo para el cambio.

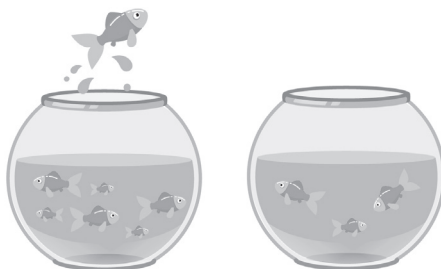
Se ha dicho siempre que el cambio es un proceso, no un acontecimiento.

El papel del líder es la gestión de la transición del estado actual al futuro. Nosotros usamos una metáfora de dos peceras para describir el desafío de trasladar personas y organizaciones de la práctica actual a la futura (ver FIGURA 2.3).

La dificultad de cambiar la práctica *o pasar de una pecera a otra* se agrava con dos factores adicionales: confianza y competencia. Algunos no creen tener la capacidad de dar el salto para pasar de lo que saben a la nueva forma de pensar y hacer. Aunque sean buenos nadadores en la pecera actual, no saben si tienen las destrezas para dar el salto o ser nadadores de una manera nueva. Les falta confianza para animarse al salto. El asunto de la competencia es un problema muy relacionado. Algunos no son buenos nadadores o saltadores y tienen miedo por una buena razón, mientras que otros pueden no tener las habilidades necesarias para nadar en la nueva forma de pensar y hacer. Se puede ver en la confianza y en la competencia que tanto el desarrollo de capacidades como el clima de apoyo son cruciales. Los líderes del cambio eficaz saben eso.

FIGURA 2.3

Cambio de práctica



Lo conocido:	Lo desconocido:
<p>La mayoría de los peces se sienten cómodos en esta pecera, ya que están familiarizados con sus circunstancias, aunque estén insatisfechos. Las expectativas respecto a la forma de nadar son tradicionales y conocidas. El nivel de colaboración es la situación actual: saben quiénes están en la pecera y cómo interactuar. Entienden las recompensas actuales y saben cómo sobrevivir.</p>	<p>Esta pecera está llena de incógnitas. Las expectativas respecto a la forma necesaria de saltar hacia la nueva pecera y nadar en ella no están claras. La colaboración aún no está establecida, por lo que tienen pocos amigos o colegas y no conocen las estructuras de apoyo. Las recompensas son distantes y a menudo carecen de especificidad, mientras que los peligros de saltar están en el presente.</p>

Protocolo del nivel de integración

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivos:

- Examine el grado de integración vertical u horizontal en su organización.
- Identifique estrategias para fomentar un alto nivel de integración vertical u horizontal.

Explicación

Este protocolo examina el grado de integración vertical y horizontal en los niveles de la escuela y el distrito.

1. Use el siguiente inventario con su equipo de liderazgo para analizar los patrones de integración que existen vertical y horizontalmente en su escuela y distrito.
2. Identificar las estructuras y procesos actualmente utilizados para vincular el propósito y las prácticas. Identificar evidencia de que la estructura o proceso es efectivo.
3. Haga que sus compañeros coloquen puntos de colores en cada celda para indicar la efectividad de los procesos actuales. Los compañeros deben hacer esto simultáneamente para evitar el pensamiento grupal.
 - a. Rojo: no implementación
 - b. Amarillo: primeras etapas de implementación
 - c. Verde: implementación efectiva
4. Discutir y registrar áreas de fortaleza. ¿Cómo se pueden mantener estos? Discuta y registre las brechas o áreas de necesidad. ¿Qué no se está abordando? ¿Qué necesita ser

aumentado o mejorado?

A nivel de escuela

Integración vertical a nivel de áreas y departamentos	Evidencia
1. Propósito y objetivos	
2. Estructuras y procesos para la colaboración profunda	
3. Precisión en pedagogía	
4. Medidas de rendición de cuentas	

Integración horizontal a nivel de áreas y departamentos y administración	Evidencia
1. Propósito y objetivos	
2. Estructuras y procesos para la colaboración profunda	
3. Precisión en pedagogía	
4. Medidas de rendición de cuentas	

A nivel UGEL

Integración vertical entre la UGEL y las escuelas	Evidencia
1. Propósito y objetivos	
2. Estructuras y procesos para la colaboración profunda	
3. Precisión en pedagogía	
4. Medidas de rendición de cuentas	

Integración horizontal entre las escuelas	Evidencia
1. Propósito y objetivos	
2. Estructuras y procesos para la colaboración profunda	
3. Precisión en pedagogía	
4. Medidas de rendición de cuentas	

Protocolo de Cambio de prácticas docentes

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivos

- Analizar los procesos de cambio necesarios para ayudar a las personas a cambiar sus prácticas.
- Identificar estrategias para apoyar a las personas en cada etapa del proceso de cambio.

Este protocolo activa el conocimiento previo y utiliza debates y movimientos en colaboración para generar nuevos pensamientos o resolver problemas.

1. Cree tres cuadros con los números del 1 al 3 y un tema en la parte superior de cada cuadro. Vea un ejemplo a continuación. Coloque los cuadros en secuencia en las paredes alrededor de la sala de reuniones.
2. Divida en tres equipos y asigne a cada equipo a una tabla. Asegúrese de que cada equipo tenga un marcador de color diferente para que sea fácil ver quién generó las ideas si surgen dudas.
3. Los equipos tienen 3 minutos para generar y registrar estrategias para su tema; por ejemplo, ¿qué estrategias crearán la capacidad de los profesores para “saltar” (probar nuevas prácticas)?
4. Después de 3 minutos, los equipos pasan a la siguiente tabla. Los equipos deben leer lo que se ha creado y luego aclarar, ampliar o agregar nuevas ideas. Repita a intervalos de 3 minutos hasta que se hayan visitado todos los cuadros.

5. Los equipos deben revisar su tabla final, sintetizar y evaluar las ideas, y seleccionar 3- 5 de las mejores estrategias para compartir con el grupo grande.
6. Discuta en el grupo grande y seleccione las estrategias más prometedoras para la acción.

1. Condiciones que ayudan al “salto” de los docentes.	2. Estrategias para reconocer innovadores que saltan temprano.	3. Estrategias para desarrollar capacidades.

Protocolo de Cambio de prácticas pedagógicas

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Analizar las estructuras usadas para crear una cultura que cambie las prácticas enseñanza.

Video: “Nuestro recorrido a lo asombroso”

Explicación

Este protocolo se centra en ver un video usando una estructura de rompecabezas para incrementar la rendición de cuentas y fomentar un diálogo más profundo. El protocolo puede ser usado mientras la organización analiza sus condiciones y acciones para el cambio de prácticas.

1. Preparar para revisar las cuatro condiciones necesarias para el cambio de prácticas de enseñanza a lo largo de toda la escuela y UGEL.
2. Formar grupos de 4 y asignar a cada pareja una dimensión del organizador para observar críticamente mientras lo revisa.
3. Después de verlo, las parejas comparten la evidencia que ellos han anotado acerca de cada una de las cuatro dimensiones.
4. Discuta en grupo:
 - a. ¿Qué acciones o enfoques fueron más importantes para mejorar esta escuela?
 - b. ¿Qué acciones del director fueron cruciales?
 - c. ¿Están haciendo algo parecido en su escuela?
 - d. ¿Qué acciones consideras tomar después de haber visto este video?

e. ¿Qué acciones podrían ofrecer los líderes de UGEL para apoyar este trabajo?

Dimensión	Observaciones
Visión y objetivos	
Liderazgo para el aprendizaje profundo	
Creación de una cultura para el aprendizaje	
Aprovechamiento de lo digital	

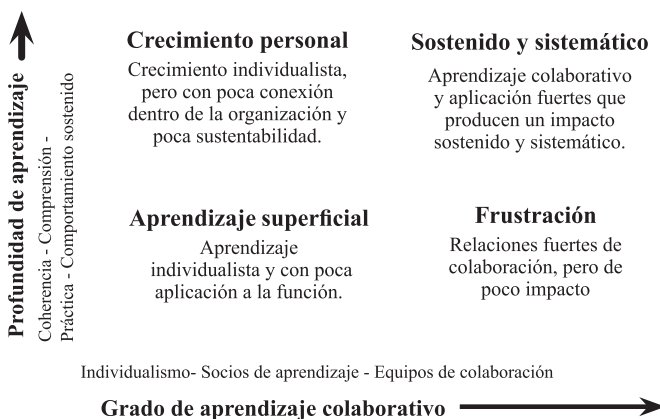
El trabajo colaborativo

Lectura 9. Culturas colaborativas

Tomado de Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Corwin Press.

La mejora de sistemas enteros hace necesario que todos cambien su práctica. Vimos en el capítulo 2 que saltar de la pecera actual a la nueva e innovadora requiere otras habilidades y conocimientos (desarrollo de capacidades). Pero el proceso se acelera cuando lo combinamos con un trabajo profundo de colaboración (encontrar otros peces con quienes aprender y hacer el viaje). A la gente la motiva cambiar cuando hace un trabajo significativo realizado en colaboración con otros. Si queremos cambiar la organización, debemos prestar atención tanto a la calidad del desarrollo de capacidades como al grado de aprendizaje colaborativo. La FIGURA 3.2 ilustra la relación.

FIGURA 3.2 Cambio de la práctica organizativa



Profundidad en el aprendizaje

La profundidad en el aprendizaje, en el eje vertical de la FIGURA 3.2, mide la calidad del diseño de aprendizaje. Utiliza cuatro etapas de calidad creciente: conciencia, comprensión, práctica y comportamiento sostenido. Cuando el diseño se centra solo en los niveles de conciencia y comprensión, los participantes son aprendices pasivos y las investigaciones indican que solo alrededor del 15% de ellos son capaces de poner en práctica la nueva habilidad desarrollada. Esto tiene sentido porque carecen de experiencia en la aplicación de la nueva habilidad. Los diseños de aprendizaje de alta calidad también incorporan oportunidades para que los participantes utilicen las nuevas habilidades o conocimientos en entornos seguros - y luego en sus funciones- y para recibir una devolución de sus compañeros o capacitadores (práctica). El agregado de los niveles de aplicación y desarrollo de capacidades aumenta la probabilidad de que se sostenga como práctica regular por parte del 90% o más de los participantes (Joyce y Calhoun, 2010). Esto tiene efectos enormes en la asignación de recursos cuando podemos elegir más de un 90% de rendimiento de la inversión o solo el 15%, según la fortaleza del diseño de aprendizaje.

Grado de aprendizaje colaborativo

El eje horizontal de la FIGURA 3.2 mide el grado de trabajo colaborativo o de aprendizaje en conjunto. Se describe como un continuo que va desde el desempeño completamente individual, pasa por un nivel de asociaciones para el aprendizaje, hasta el trabajo de colaboración integrado. El impacto de 1,57 correspondiente a la eficacia colectiva constatada por Hattie sugiere que el eje horizontal puede ser un acelerador importante cuando se hace bien.

A continuación, se describen cuatro combinaciones de calidad del diseño de aprendizaje y grado de colaboración.

- ***Aprendizaje superficial.*** Se produce cuando la experiencia es muy individualizada y la profundidad de la intervención es débil -predominantemente se relata, se encuentra o se modela-. Esto puede ser el resultado de talleres aislados y accesos casuales a recursos en línea sin vínculo con metas o aplicaciones más amplias. El resultado es el aprendizaje superficial con poco cambio en el comportamiento sostenible.

- ***Crecimiento personal.*** Se produce cuando la experiencia es individualizada, pero el diseño de aprendizaje es fuerte e incluye oportunidades de devolución y aplicación a lo largo del tiempo. La FIGURA 3.2 no plantea que el aprendizaje individual sea malo y que la colaboración siempre sea buena, sino que el aprendizaje individual puede ser débil cuando es aleatorio, fragmentado y tiene pocas oportunidades de devolución o aplicación. El aprendizaje individual, con un diseño de aprendizaje fuerte, puede ser sumamente efectivo cuando está focalizado, brinda devolución y tiene oportunidades de aplicación en la función.

- ***Frustración.*** Se produce cuando se pone mucho esfuerzo en aprender juntos, como comunidades o redes profesionales de aprendizaje, pero la experiencia no está bien diseñada o no se ejecuta bien. Puede haber poca o ninguna oportunidad de aplicar el aprendizaje en situaciones reales con devolución, o se pierde el tiempo en una serie de tareas o temas con poco seguimiento o aplicación.

- ***Cambios sostenidos y sistémicos.*** Se producen cuando hay estructuras fuertes de trabajo colaborativo combinadas con un buen diseño de aprendizaje. El aprendizaje se sostiene y se explora en profundidad, con oportunidades de aplicación dentro de las funciones. Los capacitadores, mentores y compañeros estimulan el aprendizaje y brindan devolución de forma

oportuna. Los ejemplos incluyen el uso focalizado de institutos, laboratorios de aprendizaje, equipos de aprendizaje basados en el trabajo y modelos de investigación colaborativa.

Si se quiere cambiar las prácticas de escuelas, distritos o sistemas, uno necesita tener un diseño de aprendizaje fuerte y trabajo colaborativo más profundo. Tomemos, por ejemplo, la implementación de los Estándares Estatales Esenciales Comunes (nuevo currículo federal de Estados Unidos). Cuando el diseño del aprendizaje se limita a desempacar los estándares y compararlos con los anteriores, los docentes no tienen oportunidad de desarrollar las nuevas habilidades que serán necesarias para enseñar los nuevos estándares. Ya sea que trabajen individualmente o en colaboración, el diseño es débil y la capacidad de lograr la diferencia en el aprendizaje estudiantil es limitada -lo que hemos llamado *aprendizaje superficial y frustración*-.

Sin embargo, si tenemos equipos colaborativos que usan los nuevos estándares para diseñar el aprendizaje para sus estudiantes, que enseñan a usar los estándares y el aprendizaje recién diseñado, y que luego reflexionan con los compañeros sobre el trabajo del alumno y las observaciones que hicieron a partir del nuevo método, entonces comenzamos a ver verdaderos cambios en la práctica en un corto período de tiempo. La repetición de ciclos de diseño, enseñanza y reflexión colaborativas es una manera poderosa de crear comprensión, habilidad y compromiso, todo lo cual hace que el método sea más sistémico y sostenido.

Cuando se combina el diseño de aprendizaje de buena calidad con el trabajo colaborativo, se aprenden nuevas habilidades y se crea conocimiento, al tiempo que el trabajo colaborativo significativo se profundiza y refina la práctica, con lo cual se brindan oportunidades de diálogo y devolución. Esto, a su vez, refuerza y modela el propósito compartido y contribuye a la apropiación. Cambiar la práctica en las

organizaciones lleva tiempo, focalización y persistencia. Facilitar proceso y estructuras fuertes de trabajo colaborativo es un ejemplo del uso del grupo para cambiar al grupo, y aumenta en gran medida la probabilidad de persistencia hasta que los cambios sostenidos y sistémicos pasen a ser la forma en que hacemos las cosas por aquí.

Hemos manifestado que el trabajo colaborativo puede ser un poderoso acelerador del cambio y del aprendizaje, pero no todos los métodos de trabajo colaborativo son eficaces. La popularidad del concepto de comunidad profesional de aprendizaje ha sido mucho mayor que su impacto constante en el aprendizaje estudiantil (DuFour y Fullan, 2013).

Una publicación reciente del Boston Consulting Group encargada por la Fundación Bill and Melinda Gates constató que mientras que las comunidades profesionales de aprendizaje son prevalentes, los profesores «no están satisfechos con la implementación hasta la fecha» (Boston Consulting Group, 2014, p.5). La buena noticia en el estudio es que las UGEL están reconociendo la necesidad de cambiar de talleres aislados a métodos más sólidos, como el estudio de lecciones, el desarrollo de capacidades y las comunidades profesionales de aprendizaje. La noticia inquietante es que la implementación es débil. La forma más común de aprendizaje profesional sigue siendo los talleres. Aunque vemos cada vez más ejemplos de desarrollo de capacidades, menos del 50% de los docentes había experimentado un nivel profundo de desarrollo de capacidades en los últimos meses, además de que el tiempo de desarrollo de capacidades parece estar dirigido a docentes nuevos y con dificultades. La proliferación de comunidades profesionales de aprendizaje ha evolucionado a menudo con la filosofía de dejar florecer cien flores. Vemos bloques de tiempo dedicado a comunidades profesionales de aprendizaje establecidas en escuelas y distritos, pero por lo general no es más que tiempo dedicado a la

búsqueda de un propósito o a una multitud de tareas que a los alumnos no les produce un mejor aprendizaje de forma directa. Vemos que los equipos pasan hora tras hora analizando datos, pero rara vez pasan la misma cantidad de tiempo diseñando una pedagogía más precisa para satisfacer las necesidades identificadas.

El concepto de comunidad de aprendizaje no está mal, pero su implementación ha carecido de profundidad. Si aceptamos la idea de que nuestros estudiantes deberían ser pensadores críticos basados en la metacognición, entonces necesitamos diseñar experiencias de aprendizaje para adultos que fomenten las mismas competencias, porque no podemos darles a otros lo que no poseemos nosotros mismos. Si queremos que nuestros sistemas sean entornos auténticos y energizantes para los estudiantes, entonces debemos creárselos a los adultos también. Las experiencias profundas de colaboración que están vinculadas al trabajo cotidiano, diseño y evaluación del aprendizaje, y que se basan en la elección e insumos de los docentes, pueden dinamizar radicalmente a los docentes y aumentar los resultados.

En resumen, el trabajo colaborativo eficaz tiene atributos clave que deben ser atendidos.

Usamos el término trabajo colaborativo para connotar experiencias más profundas que tienen el poder de influir en el aprendizaje del estudiante. Los métodos de trabajo colaborativo deben diseñarse e implementarse intencionalmente para hacer lo siguiente:

- incorporar sistemas completos para que estén aprendiendo todos,
- centrarse en la mejora pedagógica y del aprendizaje,
- capacitar para apoyar la implementación y la innovación,
- tener un impacto medible con metas e indicadores

específicos,

- ser flexible y dinámico para satisfacer necesidades emergentes,
- ser sostenible.

El trabajo colaborativo significativo tiene más probabilidades de prosperar cuando los cimientos están dados. En esencia, estos cimientos son los cuatro componentes del Marco de Coherencia: focalización y propósito, colaboración apoyada en capacidades específicas, aprendizaje en profundidad y rendición de cuentas interna.

Protocolo de cambio organizacional

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Propósito

- Revisar los protocolos para una colaboración significativa.
- Reflexiona y planifica para estrategias más profundas de aprendizaje colaborativo

Explicación

Este protocolo ayuda a cada persona a reflexionar en un tema y luego organizar su pensamiento en ideas más grandes. Ayuda al grupo a aportar ideas, nuevos conceptos que pueden desarrollarse y explorar (Bruner et al., 1967).

1. Enumera todas las iniciativas o programas de desarrollo de

capacidades en los que está involucrada tu escuela actualmente y escribe el nombre de cada iniciativa o programa en un post-it separado.

2. Evalúa cada nota para determinar el nivel de diseño de aprendizaje y el grado de colaboración.

3. Coloca las notas en la malla de cambio de prácticas organizacionales.

4. Toma en consideración: ¿Cuáles son los enfoques más prometedores? ¿Cuáles tienen más potencial para que los docentes se desarrollen? ¿Qué puedes o pueden hacer para hacer que algunos enfoques sean más efectivos?

El desarrollo de capacidades

Lectura 10. Cambio de prácticas por medio del desarrollo de capacidades

Tomado de Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Corwin Press.

Una vez que las UGEL y las escuelas han aclarado las metas de aprendizaje y lograda precisión en las prácticas pedagógicas, deben centrarse en cómo cambiar la práctica. Necesitan identificar los procesos que apoyarán un cambio en la práctica para todos los docentes. Destacaremos los atributos esenciales y luego ilustraremos con ejemplos en acción. Al observar distritos que están haciendo el cambio para apoyar el aprendizaje en profundidad, vemos que se dan varias condiciones. Los superintendentes y los directores cambian conductas a gran escala cuando combinan las estrategias señaladas en el capítulo 3.

- Son modelos de cómo ser aprendices ejemplares. No envían a la gente a sesiones de desarrollo de capacidades, sino que aprenden junto a ellos.
- Forman una cultura que fomenta en toda una expectativa de aprendizaje, asumiendo riesgos y cometiendo errores, pero aprendiendo de ellos.
- Capacitan vertical y horizontalmente en la organización, con persistencia y perseverancia hasta influir en el aprendizaje.

¿Cómo abordan los centros educativos y las UGEL el cambio hacia el aprendizaje en profundidad?

El primer paso para hacer un cambio es evaluar el punto de partida.

Le ofrecemos algunas preguntas para que reflexione sobre su capacidad para cambiar las prácticas en su centro, distrito o estado.

Evaluación de la capacidad

Docentes

1. ¿Los docentes cuentan con conocimientos y habilidades de prácticas pedagógicas?
2. ¿Los docentes poseen conocimientos y habilidades para desarrollar nuevas alianzas de aprendizaje en el aula?
3. ¿Los docentes tienen los conocimientos y habilidades para crear entornos de aprendizaje que trascienden el aula tradicional?
4. ¿Los docentes tienen los conocimientos y habilidades que les permiten utilizar los recursos digitales para acelerar el aprendizaje?

Escuelas

1. ¿Los líderes escolares tienen los conocimientos y habilidades para crear una cultura de aprendizaje para docentes y alumnos?
2. ¿Las escuelas cuentan con estructuras y procesos de aprendizaje colaborativo?
3. ¿Las escuelas tienen acceso a modelos de práctica efectiva y oportunidades para compartir lateral y verticalmente?

UGEL

1. ¿La UGEL tiene en claro las metas de aprendizaje?
2. ¿Se han identificado y compartido prácticas pedagógicas de alto rendimiento?
3. ¿La UGEL crea una cultura de aprendizaje para todos los educadores?

4. ¿La UGEL brinda recursos para que prosperen las estructuras y los procesos de aprendizaje colaborativo?

Utilizamos ejemplos para ilustrar cómo las escuelas y UGEL pueden usar los elementos del Marco de Coherencia para evaluar su punto de partida y luego focalizarse en la mejora continua de las alfabetizaciones básicas, o bien sostener esos conocimientos básicos mientras se innova con el aprendizaje más profundo.

El primer ejemplo de centro educativo es el colegio Cochrane, de Carolina del Norte, que en 2008 no tenía claras las metas, tenía poca precisión o constancia en la pedagogía, y tenía capacidad y cultura débiles para apoyar el cambio. Necesitaban concentrarse sin descanso en la mejora continua de lo básico. El segundo ejemplo es el de la Escuela Superior Pública de Park Manor, en Ontario, que tenía bastante en claro las metas, buena pedagogía y capacidad docente, pero no tenía el rendimiento adecuado. Combinaron la mejora continua con la innovación en aprendizaje en profundidad y lo digital, y vieron subir sus calificaciones en redacción.

Caso del Colegio Cochrane

Observamos primero a una escuela que fue capaz de hacer participar a una población de alumnos de bajo rendimiento y obtuvo resultados asombrosos utilizando la precisión pedagógica y el desarrollo de capacidades. En 2007, el Colegio Cochrane, de Charlotte, Carolina del Norte, fue catalogado como uno de los 30 centros educativos de peor rendimiento de ese estado del país. Para 2011, el número de alumnos que se desempeñaban a nivel de grado se había duplicado y la brecha en los logros se había reducido en un 35% en lectura y matemática. Lo más notable es que su crecimiento fue 3,5 veces el del estado de Carolina del Norte en matemática, y la tasa de crecimiento en lectura, el doble.

Cochrane atiende a una población de 640 estudiantes entre 6to y 8vo grado (entre 11 y 14 años). Al 87% de estos le corresponde almuerzo gratis o con descuento, el 60% es afroamericano y el 30% es latino. En un reciente video de la fundación Edutopia (sin fecha), los docentes describían la situación de 2008 como descontrolada, con alumnos que corrían y gritaban en los pasillos, con un desempeño bajo de 20% en lectura y matemática, y con buenos docentes que decidían dejar la profesión.

El personal atribuye el éxito a su director, que aprovechó su potencial al utilizar cinco componentes cruciales:

1. Utilizar un desarrollo profesional de calidad que se base en la investigación y que sea constante, conveniente, pertinente y diferenciado.
2. Usar el tiempo con inteligencia al cambiar la extensión de la reunión del claustro para centrarse en el aprendizaje, no en la administración.
3. Confiar en sus docentes para que determinen el aprendizaje profesional que necesitan a continuación.
4. Facilitar, en vez de dictar, proporcionándoles a los docentes lo que necesitan y permitiéndoles tomar decisiones.
5. Esperar altos niveles haciendo que todos apunten a ello.

Orientados por las investigaciones, identificaron sus diez mejores prácticas de enseñanza y participaron semanalmente de un aprendizaje profesional que los ayudaría a implementar las prácticas de manera más efectiva. Su lista no negociable de estrategias incluía lo siguiente: preguntas esenciales, estrategia de activación, vocabulario pertinente, lección limitada, organizador gráfico, desempeño del estudiante, preguntas de pensamiento de orden superior, técnica de resumen, severidad y centro en el alumno.

Lo que diferencia a esta escuela no son las diez mejores estrategias didácticas que seleccionaron, sino el hecho de que construyeron un lenguaje, una base de conocimientos y un conjunto de prácticas sobre la calidad del aprendizaje y de la enseñanza. Instituyeron prácticas y procesos tales como el aprendizaje profesional semanal dirigido a este sistema didáctico orientador. Las fuertes relaciones profesionales, el trabajo colaborativo y las asociaciones para el aprendizaje con sus alumnos están marcando la diferencia. Todavía les queda trabajo por hacer, pero van camino al éxito.

Caso de la Escuela Pública Park Manor

El segundo ejemplo de centro educativo es Park Manor, que atiende a alumnos de 6to, 7mo y 8vo grado (entre 12 y 14 años) en las afueras de Toronto. Es una escuela común con los mismos recursos normales de todas las escuelas de ese distrito. En Stratosphere (Estratósfera), Fullan (2013c) describió las innovaciones en Park Manor por dos razones. En primer lugar, porque aumentaron los puntajes en la evaluación de Ontario, que mide las habilidades de orden superior, de 42% a 83% en solo cuatro años. En segundo lugar, porque aplicaron los tres niveles de las nuevas pedagogías para cambiar la práctica en toda la escuela.

La misión declarada de Park Manor es desarrollar pensadores críticos globales que colaboren para cambiar el mundo. El objetivo es claro y conciso, y es compartido por todos. Muchos centros educativos tienen metas inspiradoras, pero Park Manor fue uno de los primeros innovadores en el desarrollo de una estrategia clara para avanzar. Su método era construir una cultura colaborativa que implicaba aprender juntos cómo hacer el trabajo. El director, James Bond, y la coordinadora de aprendizaje, Liz Anderson, facilitaron un proceso para que ellos y los docentes tuvieran en claro cómo necesitaba ser

el aprendizaje para poder servir a sus alumnos. Elaboraron como equipo de trabajo lo que denominan marco de aprendizaje acelerado, para orientar la transición de metas a acción (ver FIGURA 4.5).

Durante un período de dos años, elaboraron varias versiones del marco y aún lo ven como un trabajo en proceso. Los docentes explicaron lo siguiente:

Comenzamos con el alumno y luego incorporamos las 6 C en todo. A partir de ahí elaboramos las metas de aprendizaje, los criterios de éxito, las tareas de aprendizaje valiosas y luego tomamos decisiones sobre la pedagogía más adecuada. Recién después de esto podemos considerar las herramientas y recursos digitales que acelerarán el aprendizaje.

Aunque se comprometen a incorporar lo digital, aprendieron hace tiempo que la pedagogía tenía que ser el impulsor y lo digital, el acelerador. A quienes visitan esa escuela siempre les impresiona que todos los alumnos puedan explicar sus metas de aprendizaje y criterios de éxito, los motivos de la estrategia digital o pedagógica que usan y cómo las herramientas están satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje.

Tres indicadores de éxito han evolucionado: primero, que hayan sido importantes los avances en los logros de los alumnos; segundo, que la escuela utilice criterios y pruebas de éxito para determinar la efectividad del marco en cuanto al aprendizaje de los alumnos; y tercero, que la idea de elaborar un marco de aprendizaje haya sido adoptada por otras escuelas en toda América del Norte. Las escuelas y las UGEL están viendo el desarrollo de un marco de aprendizaje como un proceso poderoso que construye lenguaje, conocimientos y pericia compartidos. El marco sirve para aclarar el pequeño número

Protocolo de precisión pedagógica

Tomado de Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Objetivo: Analizar las estructuras usadas para crear una cultura que cambie las prácticas enseñanza.

Video: Ver video “Nuestro recorrido hacia lo asombroso”

Explicación

Este protocolo estimula el desarrollo de una síntesis visual de los componentes clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una organización. Este ayuda a construir un lenguaje común y una claridad de la estrategia a través del proceso de diseño colaborativo.

Parte A: Análisis del Marco de Coherencia de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

1. Revisar en parejas el Modelo de Aprendizaje Acelerado que se vio en el video “Nuestro recorrido hacia lo asombroso”.
2. Hagan preguntas de este tipo:
 - a. ¿Qué es lo que te gustó del marco?
 - b. ¿Qué preguntas te ha suscitado acerca del marco?
 - c. ¿Qué tan útil puede ser un marco de este tipo en tu rol?
 - d. ¿Qué estás usando en la actualidad para describir tu focalización en los procesos de aprendizaje?
 - e. ¿Qué tan bien tus prioridades en la enseñanza-aprendizaje en la organización han sido comprendidas por todos?
 - f. ¿Qué tanto tienen un lenguaje común para describir las

prioridades?

g. ¿Qué prácticas de enseñanza-aprendizaje comunes han sido identificadas en tu organización?

h. ¿Que tanto las prácticas de enseñanza-aprendizaje son usadas de manera consistente por todos los educadores?

i. ¿Qué tan bien se han comunicado estas prácticas de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes y familiares?

Parte B. Diseñando un Marco de Coherencia Pedagógica

1. Hacer una lluvia de ideas de sus prioridades pedagógicas y una lista de las prácticas/estrategias pedagógicas que esperarías que fueran aplicadas en tu organización.

2. Crear una expresión visual que integre estos elementos y comunique a una audiencia mayor de usuarios.

3. Determinar cómo estimularán estos procesos con otros para desarrollar una mayor comprensión y empoderamiento.

Bibliografía

Barrientos, R. (2020). Coherencia sistémica en escuelas y UGEL: Implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el año 2019. *Educationis Momentum*, 1(2).

City, Elizabeth, Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.

Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Harvard Education Press.

Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press.

Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Corwin Press.

Mehta, J., & Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Harvard University Press.

Rincón-Gallardo, S. (2018). *Conversación con Santiago Rincón-Gallardo "Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes?: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI"*. Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora Escolar.

Rincón-Gallardo, S.(2019). *Liberating Learning, educational change as social movement*. Routledge.

Índice de lecturas

Lectura 1. El marco de coherencia sistémica	7
Lectura 2. Análisis del aprendizaje profundo	18
Lectura 3. Metas en lo que más importa	25
Lectura 4. Visión detallada del aprendizaje profundo	55
Lectura 5. La importancia de las teorías de la acción	58
Lectura 6. Estudiar ejemplos de teorías de acción	62
Lectura 7. Estudiar ejemplos de teorías de acción	71
Lectura 8. Integración y desarrollo de capacidades vertical y horizontal	74
Lectura 9. Culturas colaborativas	87
Lectura 10. Cambio de prácticas por medio del desarrollo de capacidades	95



Comunidades de Aprendizaje



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU



natura

