



UN CICLO DE INNOVACIÓN SOSTENIBLE PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA PRÁCTICA DOCENTE COLABORATIVA. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

A SUSTAINABLE INNOVATION CYCLE FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COLLABORATIVE TEACHING PRACTICE. LEARNING FROM EXPERIENCE

[https:// doi: 10.21555.rpp.vi36.2872](https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2872)

Pedro Navareño Pinadero

Instituto Escalae, cátedra Escalae de Innovación Educativa,
Universidad de Málaga.

pnavareno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8035-0091>

Recibido: abril 13, 2023 – Aceptado: mayo 12, 2023

Resumen

Este artículo propone un diseño de ciclo de aprendizaje experiencial que tiene como objetivo institucionalizar un proceso de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa; esto permitirá de manera recurrente y sistemática, elaborar, alinear y desarrollar prácticas didácticas, pedagógicas, comunes y compartidas por los docentes, con el fin de superar la idea de que el perfeccionamiento profesional docente se logra de manera individual, realizando actividades de actualización pedagógica y disciplinar. En realidad, la investigación demuestra que la forma más efectiva para lograrlo es transformar los centros en comunidades profesionales de aprendizaje.

Con la puesta en práctica del ciclo se pretende encontrar sentido, proporcionar coherencia y consistencia a las acciones educativas de la institución, y garantizar una formación integral del alumnado, basada en valores y principios de intervención comunes, consensuados y compartidos por el equipo docente y la comunidad educativa.

El ciclo es un estudio orientado a la mejora de la práctica docente colaborativa y se sustenta en la teoría del aprendizaje experiencial, desarrollada por David Kolb, a partir de los trabajos de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget. Entre los hallazgos de su aplicación, el ciclo asegura y fundamenta el trabajo colaborativo como base del desarrollo profesional docente, experiencial y situado en el contexto de las instituciones educativas, al permitir construir, desde dentro, las respuestas a sus necesidades e intereses legítimos.

Finalmente, como conclusión, el ciclo ofrece un proceso organizativo y funcional que facilita el camino a seguir para una interacción colaborativa positiva entre docentes.

Palabras clave: ciclo de aprendizaje experiencial, práctica docente colaborativa, desarrollo profesional.

Abstract

This article proposes an experiential learning cycle design that aims to institutionalize a sustainable innovation process for the continuous improvement of collaborative teaching practice. That allows, in a recurring and systematic way, to elaborate, align and develop didactic, pedagogical, common and shared practices by teachers. In order to overcome the idea that teacher professional development is achieved individually, carrying out pedagogical and disciplinary updating activities, when in reality research shows that the most effective way to achieve it is to transform centers into professional learning communities.

With the implementation of the cycle, it is intended to find meaning, give coherence and consistency to all the educational actions of the institution, and guarantee an integral formation of the students based on common values and principles of intervention, agreed upon and shared by the teaching team and the educative community.

The cycle is a study aimed at improving collaborative teaching practice and is based on the theory of experiential learning developed by David Kolb from the work of John Dewey, Kurt Lewin and Jean Piaget. Among the findings of its application, the cycle ensures and supports collaborative work as the basis of experiential teaching professional development located in the context of educational institutions, by allowing responses to their needs and legitimate interests to be built from within.

Finally, as a conclusion, the cycle offers an organizational and functional process that facilitates the path to follow for a positive collaborative interaction between teachers.

Keywords: Experiential Learning Cycle, Collaborative Teaching Practice and Professional Development.

I. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, mejorar la calidad de la capacidad educativa, organizativa y funcional de cada escuela ha sido una búsqueda permanente por parte de maestros, administradores, padres, políticos y legisladores. Si observamos la investigación a lo largo del tiempo y analizamos las claves para la mejora escolar, comprobamos que «se reduce a la capacidad de las personas de la escuela a funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional» Lunenburg (2010, p. 1).

Igualmente, lograr un aprendizaje más efectivo, para que todos los estudiantes se desarrollen como persona, demanda transformar la institución en una organización inclusiva y flexible que aprende de su propia experiencia (Carriego, Mezzadra, y Sánchez, 2017; Bolívar, 2007, y Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011); y, seguramente, la mejor forma de lograrlo sea partir del desarrollo profesional docente colaborativo y centrado en la escuela, como nos recuerdan, entre otros: Darling-Hammond, Hylér, y Gardner (2017); Bolívar (2015); Schleifer, Rinehart, y Yanisch (2017); Krichesky, y Murillo (2018); Vaillant, (2016); Vélaz de Medrano, et al. (2009); Vezub (2010), y Vaillant, y Manso (2019).

También consideramos una necesidad y una obligación, no solo de ética y moral profesional, sino también institucional, lograr las condiciones necesarias para un desarrollo profesional docente colaborativo que supere el individualismo (OECD, 2019), para construir ecosistemas profesionales de aprendizaje (Lombana Martínez, et al., 2021).

Todo lo cual, permitirá responder de manera rigurosa a las demandas sociales y atender los derechos de los estudiantes para recibir una formación integral, coherente y consistente con las finalidades educativas institucionales en cada contexto, es decir, de acuerdo con el logro del perfil de egreso competencial o de salida de cada estudiante (PSE), desarrollando proyectos de vida dignos de ser vividos.

Aunque resulta fácil estar de acuerdo en los fines de la educación y la práctica docente colaborativa, los debates, las dudas y las diferencias surgen en el momento de diseñar el camino para el logro de esos objetivos.

Por tanto, el problema que afrontamos es cómo institucionalizar una práctica docente, pedagógica, colaborativa, o práctica didáctica común (PDC)¹, a partir de un desarrollo profesional que, organizado como una comunidad profesional de aprendizaje, aplica y desarrolla un ciclo de innovación sostenible para mejorar de manera continua su práctica docente colaborativa, en busca de la excelencia en los aprendizajes de cada estudiante. Según Darling-Hammond, Hylér y Gardner (2017), se entiende «el desarrollo profesional efectivo como un aprendizaje profesional estructurado que resulta en cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes» (p. 5).

II. UN CICLO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL (PARA LA INNOVACIÓN SOSTENIBLE Y LA MEJORA CONTINUA DE LA PRÁCTICA DOCENTE COLABORATIVA)

Si «la acción es la manera en que le damos sentido a la vida» (Argyrys, 1999, p. 17), la práctica docente es el modo en que damos sentido a la profesión; la construcción de conocimientos para la acción, a través de ciclos de aprendizaje, es la estrategia central que proponemos en la búsqueda de una práctica profesional colaborativa sólida y consistente, para un ejercicio docente efectivo y contextualizado.

¹ La Práctica Didáctica Común (PDC), la entendemos como «un acuerdo entre docentes, sobre principios pedagógicos, metodológicos o estrategias didácticas; que pretende unificar criterios de intervención docente para conseguir una enseñanza coherente y consistente dirigida a la consecución de las finalidades educativas institucionales, es decir, el Perfil de egreso o salida de los estudiantes».

Por esa razón, con este ciclo, buscamos desarrollar una mayor capacidad institucional para aprender, generar, compartir, y aplicar conocimiento desde dentro de la escuela, con el fin de llevar a cabo la tarea diaria de educar, a partir de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Bolam et al., 2005; Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2008 y 2014), o comunidades de prácticas (Wanger, 2001, y Gairín, 2015).

El ciclo tiene, como principal objetivo, institucionalizar la innovación sostenible y la mejora continua de la práctica profesional docente colaborativa y, por ende, de toda la escuela. Por tanto, pretende ser un medio para crear sinergias colaborativas de aprendizaje entre el profesorado, a partir de la reflexión colegiada, crítica y sistemática sobre el pensamiento en la acción y sobre la acción (Schön, 1992 y 1998; Perrenoud, 2004a), buscando crear conocimiento para la acción profesional que supere los hábitos y las rutinas defensivas de la organización (Argyris, 1999, p. 101). Así, se asegura que dicha colaboración sea rigurosa y esté inspirada en los avances que la comunidad científica ofrece: lecciones aprendidas a lo largo del tiempo y buenas prácticas de probada eficacia.

Esa es la razón por la que se propone este ciclo, dirigido a facilitar la construcción y gestión del «conocimiento colectivo» (Rey, 2022, p. 34) e institucional necesario, que alcance la mejora continua de la práctica –desde la perspectiva del desarrollo profesional docente colaborativo y el aprendizaje entre iguales–, para que encuentre, en su aplicación, un medio idóneo y permanente de sistematizar procesos de mejora, a través de su institucionalización contextualizada. Es decir, se trata de focalizar la tarea docente en lo que, en los últimos tiempos, refieren Hargreaves y O'Connor (2020) al entender que:

El profesionalismo colaborativo consiste en cómo los profesores y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito. Su organización se basa en las pruebas que arroja la realidad, no en los datos, y se apoya en una planificación rigurosa, un diálogo profundo y en ocasiones exigente, en una retroalimentación cándida al tiempo que constructiva, y en una investigación colaborativa continua (p. 21).

Este profesionalismo se convierte, así, en una estrategia de formación docente de primer orden, y que, por muchas razones, debemos entender centrado en la escuela, como señala Vezub, (2010) al afirmar: «Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales» (p. 12).

Entre los muchos ciclos de aprendizaje existentes, pueden citarse el conocido ciclo de investigación PDCA, que popularizó Deming, desarrollado y aplicado en educación y en diferentes ámbitos de la actividad humana; el ciclo de aprendizaje experiencial de D. Kolb (1975); el ciclo del proceso de desarrollo y consolidación de la innovación (Oficina de la UNESCO, Lima, 2016); los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar, de Perrenoud (2010); el ciclo de aprendizaje como modelo para el diseño de la formación inicial y continua del profesorado de ciencias, de Ruba (1992); los ciclos de investigación acción que describe Latorre (2005); incluso el uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales de Lawson (1994); pudiéndose citar hasta el conocido como «Círculo Dorado», que se refiere a «Cómo los grandes líderes inspiran la acción», de Simon Sinek (2018); o un ciclo de mejora en el aula (CIMA), en la asignatura de Psicología de la Percepción (Vargas, 2019), etcétera. Todas ellas, propuestas de ciclos de aprendizaje, aplicados en diferentes ámbitos y contextos, y con distintos objetivos, que tienen en común manifestar su utilidad y eficacia como procesos de aprendizaje.

En el ámbito de los sistemas educativos latinoamericanos, puede destacarse el Ciclo de Formación Interna (CFI), desarrollado por el Ministerio de Educación de Perú², a través de la DIFOS (Dirección de Formación Docente en Servicio), que lo entiende como: «una estrategia formativa que aporta a la mejora continua de la práctica pedagógica del colectivo docente de la institución educativa, convirtiéndola en una comunidad profesional de aprendizaje y de esta manera incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes»³.

Del mismo modo se puede señalar el ciclo escolar por excelencia, el más común y conocido de todos en el ámbito educativo, como lo es el ciclo escolar de cada año o curso escolar, configurado como propuesta de planeación estratégica con objetivos institucionales que deben valorarse a final de cada curso o año académico, y que ofrecen una extraordinaria ocasión para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la propia organización; esto, siempre realizado bajo un enfoque práctico, reflexivo, crítico, centrado en la indagación e investigación sobre caminos para la mejora, y, además, guiado por el análisis y la valoración de lo alcanzado, de modo que permita su continuidad y progreso a lo largo de los años, para realizar propuestas de mejora en cada ciclo y curso siguiente, avanzando gradualmente por el camino de la espiral de profundización y excelencia educativa para todos.

Por otro lado, este recurso cíclico es fruto de un constante y riguroso proceso de observación y reflexión sobre la práctica, elaborado y perfeccionado a lo largo del tiempo, tomando como base el aprendizaje experiencial: Dewey (2010); D. A. Kolb (2014); A. Kolb y D. Kolb (2018); Espinar Álava y Viguera Moreno (2020); Ruiz (2013); Triana y Parra (2020), y McCarthy (2016). Se ha desarrollado a través de la aplicación de procesos teórico prácticos, de acompañamiento y asesoramiento a instituciones educativas, durante muchos años de trabajo en la escuela, desde muy diferentes perspectivas y roles profesionales. Además de los ciclos ya citados, el modelo presentado y su desarrollo, también está inspirado y hunde sus raíces en la investigación de Malpica, Navareño, y Martínez (2023), y el desarrollo del modelo Sinapsia del Instituto Escalae.

Toda esa experiencia acumulada, permite entender que la mejor vía para la formación y desarrollo profesional docente colaborativo, es la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica, retroalimentada por el conocimiento que la comunidad científica ofrece en cada momento y en cada contexto, y que el ciclo, como catalizador, crea las condiciones para su logro. Consideramos necesario disponer de una sistematización de la práctica docente –desde la autorreflexión y la autonomía profesional–, estableciendo un puente que comunique, de manera fluida y efectiva, la teoría con la práctica, en un viaje de ida y vuelta, para caminar a hombros de gigantes y, así, aprovechar el conocimiento disponible y poder construir nuestras propias respuestas contextualizadas para avanzar en la dirección correcta. La escuela no es solo un lugar para que los estudiantes aprendan: debe ser también un lugar para que el profesorado, y la propia escuela como organización, aprendan y lo hagan desde el trabajo compartido y colaborativo de todos sus miembros (Navareño, 2020, p. 15).

En definitiva, mejorar la práctica docente es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede en el aula, escenario en el que el ciclo pone su acento al tener, como objetivo central, el realizar una revisión progresiva y sistemática de las prácticas docentes con el fin

² Dicho proyecto fue patrocinado por la UNESCO y puede ampliarse información sobre el mismo en: https://www.escalae.org/client_story/ministerio-educacion-peru/. Además, en 2022, se publicó un informe de investigación: «Investigación del proceso de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje».

³ Consultado en: <https://cutt.ly/NChNHoa>. También está disponible el informe final del proyecto en: «Presentación de la sistematización sobre el desarrollo e implementación de las fases del Ciclo de Formación Interna».

de lograr acuerdos metodológicos, que denominamos como PDC (prácticas didácticas [pedagógicas] comunes o compartidas) de todo el profesorado, con la finalidad de proporcionar sentido, coherencia y consistencia, a la tarea colegiada y diaria de enseñar. Como afirma Alma Harris (2002, p. 82): «la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar, enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que el desarrollo del profesorado». Añade Bolívar (2007): «Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar» (p. 10). Y Miranda (2002), recuerda: «El cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa» (p. 3).

Para asegurar la permanencia en el tiempo de la innovación y la mejora, el ciclo plantea sistematizar la práctica docente a través de la institucionalización de las PDCs:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro (Jara, 2020, p. 4).

Así pues, la importancia del ciclo es ofrecer un camino de reflexión y profundización para el aprendizaje profesional docente colaborativo que propicie su desarrollo y, en consecuencia, alinee las prácticas docentes como palanca para lograr la excelencia en el aprendizaje de todos los estudiantes.

II.1 Características del ciclo

El ciclo se concibe como un proceso complejo y sistemático de mejora de la práctica docente colaborativa, que se logra mediante la institucionalización de acuerdos metodológicos y didácticos –que denominamos PDC–, al crear, progresivamente, las condiciones para el desarrollo profesional docente colaborativo, que oriente hacia un aprendizaje eficaz de los estudiantes.

a) Inductivo

Con el fin de aprovechar la riqueza y diversidad de saberes sobre la práctica de cada docente, tomamos en consideración las aportaciones y percepciones de cada uno, con el propósito de alcanzar visiones y soluciones comunes, en las que todos se sientan representados para constituir «colectivos de aprendices» (Meirieu, 2016, p. 68). Por esa razón, en todas las tareas a realizar en las fases del ciclo, partimos de la recogida de las aportaciones individuales, seguida del compartir entre pares, luego en pequeño grupo y, finalmente, el equipo docente de la institución; lo cual no es un proceso rápido, pero sí muy efectivo y profundo, al interpelar a cada docente en primera persona y pedirle que exprese sinceramente su parecer, para que nadie se sienta ajeno a las decisiones tomadas. Ello proporciona una gran riqueza de puntos de vista, diversidad, que nos ayuda a entender, comprender y poseer una visión holística de la institución educativa para construir lo común desde la diversidad, aspecto esencial si queremos avanzar e introducir mejoras significativas y profundas que se institucionalizan y perduran en el tiempo; se trata, pues, de lograr un liderazgo distribuido que se consolida en un protagonismo compartido.

b) Sistemático

Según González y Vigna (coord.) (2012): «La sistematización de experiencias educativas es una herramienta metodológica [...] que apuesta por el empoderamiento de los educadores y educadoras como actores y promotores de los cambios en el sistema educativo» (p. 15). Diríamos, por tanto, que es un aprender para institucionalizar las prácticas docentes más efectivas para el logro de nuestras metas particulares y contextuales, que permiten sedimentar los nuevos saberes como base de los avances venideros. Por tanto, la sistematización se considera una forma de institucionalizar un aprendizaje crítico y reflexivo para ir construyendo, sobre la práctica, saberes comunes que todos compartimos, con el fin de superar el rol docente de ser solo consumidores de lo que otros investigan y enseñan, para transformarnos en investigadores y creadores de aprendizajes que aportan soluciones propias, conocimientos y aprendizajes pedagógicos situados, contextualizados, que forman parte –e integran– nuestra cultura pedagógica y social.

Asimismo, compartimos la matización sobre la sistematización que aporta Van de Velde (2008), al señalar: «Más importante que las capacidades metodológicas y el dominio de las técnicas es la actitud crítica y auto-crítica, la disposición a cuestionar nuestra manera de hacer las cosas para no volver a cometer los mismos errores» (p. 7). Dicha actitud genera, en las instituciones, un proceso de avance positivo que responde efectivamente a las necesidades e intereses en cada una –objetivo prioritario del ciclo– al pretender, con su aplicación, el adecuado desarrollo y una pertinente puesta en marcha de mecanismos de control y perfeccionamiento continuo, que comprueben el impacto de la innovación y mejora en los aprendizajes estudiantiles y que, a la vez, coadyuven a sistematizar el conocimiento pedagógico creado.

c) Reflexivo

El ciclo hunde sus raíces en la práctica reflexiva (Dewey, 2007; Domingo, y Serés, 2014; Perrenoud, 2004a), como un proceso de reflexión sistemática sobre la tarea docente para mejorarla progresivamente, individual y colectivamente. Por tanto, en su aplicación y desarrollo, se busca un aprendizaje que permita una formación profesional permanente en ejercicio, consciente y fraguada a partir de la adquisición de la competencia de reflexividad, como forma de identificar los puntos fuertes y los ámbitos de mejora de nuestra propia práctica. Con ello, pretendemos identificar, afianzar y reforzar lo que hacemos bien, optimizar lo que aún necesita algún ajuste y, finalmente, sustituir prácticas que deben ser desaprendidas, para adquirir otras nuevas que permitan el logro efectivo de nuestros objetivos.

d) Contextualizado, adaptativo y flexible

El ciclo parte del respeto al marco normativo y la cultura de cada escuela y su contexto, pues como afirma Vezub (2010), uno de sus principales fundamentos, en relación con los modelos de perfeccionamiento docente, es precisamente el considerar que: «[...] no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares» (p. 17).

Así pues, debemos considerar esencial que, cualquier proceso de acompañamiento, proyecto de transformación o mejora de la escuela, debe partir de la premisa de adaptarse a sus tiempos y espacios desde el momento de su implantación, para acompasar todo su desarrollo a sus ritmos y espacios posibles, y no obsesionarse con lo deseable, pensando siempre en

facilitar la tarea del profesorado, para realizar trabajos y encuentros entre iguales, dando sentido al tiempo y al esfuerzo, en busca de un mayor aprovechamiento y mejora de la organización. En consecuencia, es preciso que exista la flexibilidad necesaria para el desarrollo de las fases del ciclo y las tareas que cada una lleva implícitas.

Ese modelo de aprendizaje profesional, auténtico, contextualizado, situado y flexible, tal y como lo propone el ciclo, se justifica como una necesidad para superar el modelo de actualización docente más tradicional, como nos recuerda Vaillant (2016), al referirse al modelo de formación permanente existente, por la baja incidencia que tiene en las aulas, fruto de los principales modelos de las políticas de desarrollo profesional docente, que se han llevado a cabo, como lo muestran diferentes estudios realizados en América Latina en las últimas décadas, y recogidos por Vélaz de Medrano y Vaillant (2009), los cuales revelan las críticas de los propios docentes al valorar los cursos, talleres y programas de formación continua que se vienen desarrollando. A pesar del esfuerzo realizado, señalan que no han logrado que «todos los niños, niñas y jóvenes logren aprendizajes significativos» (pp. 6-7).

Por tanto, el ciclo no solo debe contextualizarse, sino ser flexible y adaptarse a cada realidad escolar.

e) Continuo, progresivo y sostenible

El ciclo se plantea como una herramienta que permite a la escuela apropiarse de una estrategia para avanzar y mejorar en la forma que enseñan los docentes y aprende el alumnado, para que ambas se retroalimenten y mejoren en interacción continua. Con esa finalidad, es importante señalar que el ciclo propone una mejora progresiva de las prácticas docentes, rechazando cualquier intento de cambio total, buscando alcanzar acuerdos metodológicos por el equipo docente –basados en el consenso que debe alcanzarse tras una reflexión crítica y sistemática sobre la práctica–, evitando toda imposición, y buscando que la escuela, en conjunto, se apropie del ciclo para institucionalizar la innovación con el fin de que sea sostenible en el tiempo, con independencia de cambios o reformas. Afirma Alma Harris (202): «Para que la mejora escolar sea mejora sostenible a largo plazo, tiene que haber previamente un cambio profundo dentro de la escuela» (p. 18).

f) Holístico

El ciclo tiene implicaciones y abarca a todos los ámbitos de la práctica docente y al desarrollo profesional docente colaborativo y, en consecuencia, afecta al resto de los ámbitos de la escuela, como sistema complejo. Además, en su desarrollo, influye en la organización general del centro y las relaciones generadas entre los miembros de la comunidad educativa; ya que, en definitiva, esta será la destinataria de las innovaciones y mejoras que se operen en la práctica docente y, por tanto, necesitarán contar con su participación, implicación y compromiso, puesto que lo que pasa en el microsistema del aula está mediado e influido por el mesosistema del centro escolar, y no es ajeno al macrosistema de la sociedad y la cultura de cada contexto.

g) Colaborativo

No es posible entender el desarrollo del ciclo sin considerar la colaboración e interacción permanente de los docentes, y que, de acuerdo con Datnow (2011), como se cita

en Vangrieken, Dochy, y Kyndt (2015), debe diferenciar entre cultura colaborativa –que estimula la colaboración espontánea, y que podemos entender como aquella que «se origina cuando los docentes perciben la colaboración como algo valioso, productivo y placentero»– y no, como aquella que denomina una colegialidad artificial que «resulta de la regulación administrativa que obliga a los docentes a colaborar» (p. 8). Aunque seguramente sea esta última la más común por ser obligatoria, sin embargo, en la práctica, es de poca eficacia a efectos de lograr la mejora (González, 2007):

La colaboración profesional no tiene por qué anular la diversidad ni potenciar la homogeneidad y la unanimidad de creencias. [...] De hecho, un proyecto compartido requiere necesariamente compromisos concertados y responsabilidades colegiadamente distribuidas que habrá que debatir, acordar e individualmente asumir (pp. 27-28).

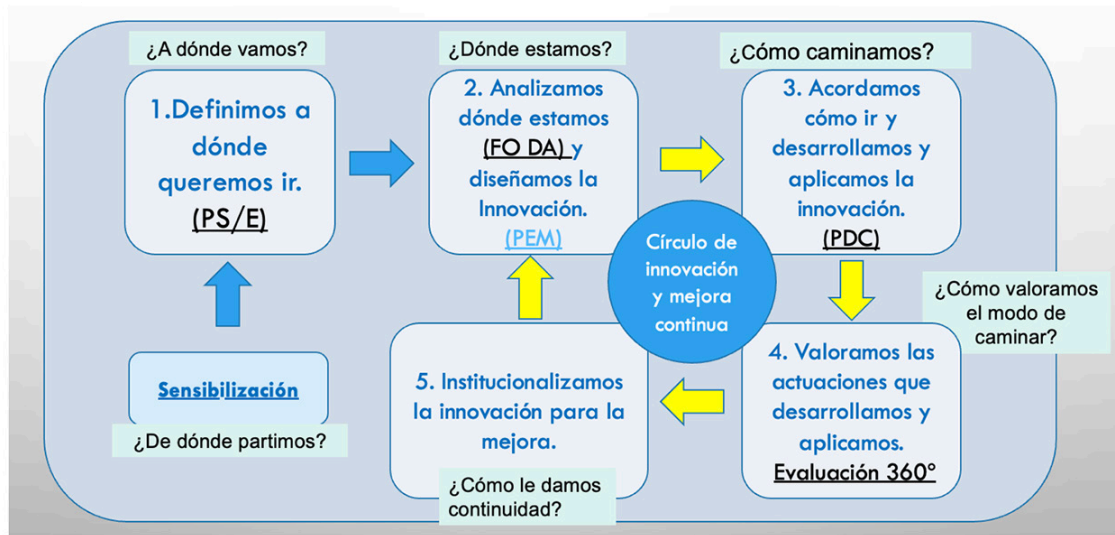
Además, en la práctica, todos sabemos de los no pocos obstáculos que surgen y encontramos para hacer efectiva la colaboración entre compañeros –tanto por percepciones y creencias de muy diverso tipo y naturaleza, como por causa de la falta de los necesarios espacios y tiempos de los que debe disponer la organización, para facilitar las sesiones de trabajo y el encuentro entre el profesorado–, por esa razón, es muy importante recordar lo indicado por Krichesky y Murillo (2018):

Lo primero que hemos aprendido acerca de la colaboración docente es lo arduo que resulta «desarrollarla» en las escuelas (Little, 1990; Rosenholtz, 1989), ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares (Lortie, 1975), por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo (Day, 2005) o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001). En efecto, Huberman (1993) indica que la ausencia de estructuras institucionales para, efectivamente, resolver problemas y repensar conjuntamente la práctica, desalienta al profesorado a implicarse en actividades colaborativas, puesto que son percibidas como una distracción de las necesidades más apremiantes de sus alumnos. Así, la interacción con colegas se valora como positiva solo en cuanto se torna relevante para satisfacer las urgencias que demanda el aula (Lavié Martínez, 2004b) (p. 138).

Por ese motivo, el ciclo se presenta como una estructura útil que facilita y crea las condiciones en que los docentes analizan, investigan, reflexionan y comparten experiencias, con el fin de elaborar los conocimientos profesionales docentes comunes, necesarios para ponerlos al servicio de un mejor aprendizaje del alumnado, desde una cultura colaborativa deseada por su utilidad, y eficaz para resolver los problemas docentes diarios, y que no sea impuesta externamente.

II.2 Fases del ciclo

El siguiente esquema resume el ciclo general para el largo plazo y, dentro de él, se incluye el ciclo de innovación recurrente que se transita cada vez que se finaliza e institucionaliza una PDC.

Figura 1*Ciclo general para el largo plazo y ciclo de innovación recurrente*

Nota: Adaptado de Navareño (2020).

«0» Sensibilización. ¿De dónde partimos?

Encontrar el sentido a nuestras acciones, saber el «porqué» trabajamos y nos esforzamos, es esencial para clarificar nuestros objetivos profesionales; un norte, una brújula, que guíe nuestro actuar, es un incentivo y una ayuda para implicarnos, y comprometernos en iniciar nuevas prácticas y vencer la resistencia al cambio. Normalmente, nadie con sentido común inicia un viaje sin conocer su destino, salvo que sea su propósito, precisamente, viajar sin rumbo.

Consideramos necesaria la sensibilización, porque la experiencia enseña que la cultura escolar, instalada entre los docentes, requiere fuertes razones para implicarles en procesos de cambios profundos y significativos. Todos precisamos hallar sentido a nuestras acciones, poseer motivación intrínseca clara, aunque también ayuda tenerla de carácter extrínseco, ya que ello puede convertirse en un buen acicate cuando nos falten las fuerzas durante el camino.

Como bien sabemos, los cambios impuestos solo modifican las etiquetas y nada cambian la realidad de la práctica escolar. Todos aprendimos, ya hace mucho, que los docentes, para cambiar sus creencias y prácticas requieren que, previamente, «los líderes investiguen y conozcan sus creencias, sus valores y las condiciones materiales que sustentan las prácticas que desean cambiar», como señala Robinson (2020, p. 25), y recuerda la necesidad de centrarnos más en la mejora, aunque se realicen menos cambios (p. 27).

Como actividad posible para esta fase, además de presentar el proyecto y aclarar dudas sobre él, proponemos realizar una reflexión sobre cómo analizar el cambio y la transformación de la escuela a través de la aplicación de la «dinámica de los seis sombreros para pensar» de Edward de Bono (1988).

1ª Definición (contextualización) del Perfil de egreso del estudiante (PSE). ¿A dónde vamos? ¿Cuál es nuestro destino como institución educativa?

El objetivo de cualquier institución educativa no puede ser otro que formar personas íntegras, ciudadanos con conocimientos, habilidades, valores, principios éticos y actitudes, que les permitan construir una sociedad más justa, solidaria y pacífica. Lo que en los últimos tiempos hemos venido en llamar «perfil de salida o egreso», y que se ha convertido en el norte que guía la acción educativa formal de los sistemas y las instituciones educativas, es un elemento aglutinador en el que confluyen las competencias que debe dominar un estudiante al finalizar las diferentes etapas o niveles educativos. De empleo frecuente, desde hace más de una década en el ámbito de los sistemas educativos de Latinoamérica, actualmente es propugnado en España, por primera vez por la LOMLOE⁴ (2020), aunque el texto de la ley no lo cita explícitamente, sí se contempla en su desarrollo normativo.

Esta fase, por tanto, tiene como objetivo que toda la comunidad, especialmente el cuerpo docente, tome conciencia y conozca en profundidad la formación que pretendemos que alcancen todos los estudiantes en la institución educativa. Y también, para que las familias y los estudiantes, ajusten sus expectativas al conocer lo que habrán de «saber», «saber hacer» y «saber ser», al finalizar su formación en la institución. Por tanto, se trata de analizar en profundidad y contextualizar los elementos formativos que lo integran pues, aunque todo ello esté en los documentos oficiales o institucionales, se olvidan en la práctica diaria con demasiada frecuencia.

Por esa razón, cuando desde un ámbito de la escuela se plantee el desarrollo o la participación en algún proyecto o actividad de cualquier naturaleza, la primera pregunta a formularnos es: ¿qué aspecto, del perfil de egreso, contribuye a desarrollar dicha propuesta? Ya que, aunque parezca una tarea sencilla, tenerlo siempre presente, supone un gran esfuerzo de revisión y orientación de la acción educativa: dependiendo de nuestro nivel de desarrollo colaborativo, requeriremos dedicar tiempos y espacios a aprender a trabajar en equipo, a coordinar acciones y propuestas, a compartir objetivos didácticos y profesionales para desarrollar una cultura escolar colaborativa coherente, de confianza y respeto entre compañeros, que propicie un clima emocionalmente cálido, de acogida, lo cual generará compromiso e implicación de toda la comunidad educativa.

Para esta fase del ciclo, proponemos realizar tres actividades:

- a. Análisis, deconstrucción del PSE para identificar todos sus componentes formativos; que todo el profesorado, y la comunidad educativa, se apropie y conozca en profundidad lo que ello significa.
- b. Reconstrucción del PSE en cada escuela, de acuerdo con el marco normativo y contextual, que debe elaborarse a partir de las competencias de final de etapa o nivel educativo, es decir, relacionar, definir y organizar lo que deben «saber», lo que deben «saber hacer» y lo que deben «ser».
- c. Elaboración de una infografía, una representación gráfica, que ayude a su difusión y conocimiento, por parte de toda la comunidad educativa.

⁴ LOMLOE, U., y DE LA DEMOCRACIA, L. E. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.

2ª Autodiagnóstico pedagógico (DAFO) y Plan estratégico de mejora (PEM). ¿Dónde estamos y hacia dónde queremos ir?

Para caminar en el sentido correcto en el logro del PSE, debemos saber dónde estamos, es decir, conocer qué prácticas docentes realizadas favorecen, efectivamente, al logro del PSE y, así, reafirmarlas; qué prácticas contribuyen parcialmente y que necesitan mejorarse en algunos aspectos, y qué prácticas estamos haciendo que no contribuyen al logro del perfil, mismas que deberán sustituirse por acciones acordes con su logro.

Para ello, elaboramos un DAFO (o FODA se denomina en algunos países), centrado únicamente en la práctica docente colaborativa, pues la experiencia indica que cuando se hace general –es decir, sobre todas las dimensiones de la institución–, se valoran demasiados aspectos materiales que desvían nuestra atención, introduciendo variables que no controlan ni los docentes ni los directivos. Para el fin que perseguimos en el ciclo, hemos aprendido que centrarlo en las variables que controlamos –es decir, en nuestra práctica docente–, nos ayuda a focalizar el esfuerzo y las energías en lo que solo nosotros podemos cambiar y mejorar.

Sin extendernos aquí en detalles, queremos expresar que este ejercicio –cuando se lleva a cabo en las condiciones adecuadas de motivación e implicación del profesorado– ofrece, antes de su realización, información y efectos sorprendentemente positivos, y poco imaginables. El debate que surge para identificar nuestras fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, es una forma de explicitar nuestros valores, conocimientos, percepciones, ideas y creencias sobre la manera en la que enseñamos; es decir, sobre el qué, el cómo, el cuándo y el para qué enseñamos y evaluamos. Esto descubre aspectos que de otro modo se sospecha o intuimos que están ahí, pero que solo con este tipo de ejercicios podemos visibilizarlos, proporcionando una gran oportunidad de explicitarlos para mejorarlos.

Para facilitar la realización del DAFO se propone, en un primer momento, tomar como referente un perfil competencial docente de los ya existentes, que ayude a tener presente una visión completa de todas las competencias y dominios a aplicar en nuestra práctica. Entre otros, se recurre a las Diez competencias para enseñar en el siglo XXI, de Perrenuod (2004b); al Marco para la enseñanza de los dominios profesionales, de Charlotte Danielson (actualizado a 2022), o el Marco de los 16 ámbitos de la práctica educativa efectiva, de Federico Malpica (2013). Es posible, asimismo, confeccionar una adaptación contextualizada de una o varias herramientas existentes, que se ajuste a nuestro contexto y señas de identidad. Además, algunos países poseen su propio referente sobre las competencias profesionales o marco de buen desempeño docente o directivo⁵, en cuyo caso debe tomarse este en consideración.

A partir del resultado obtenido en el DAFO –que ayuda a descubrir fortalezas y debilidades de nuestra práctica docente en relación con el logro del PSE–, resulta útil identificar las necesidades formativas que tenemos y que son advertidas por los docentes para emprender procesos de formación internos, contextualizados y pertinentes.

En un segundo momento de esta fase, confeccionamos el PEM, para ello priorizamos y secuenciamos las PDCs que queremos mejorar en el corto, medio y largo plazo, lo que conformará nuestro Plan Estratégico de Mejora.

⁵ En países como Perú, existe «El Marco del Buen Desempeño Docente» y el «Marco del Buen Desempeño Directivo». En México, el «Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica». Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar de (11 de diciembre de 2020), y en Chile, los «Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza», el «Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar», etcétera.

3ª Elaboración de la Práctica Didáctica Común. ¿Cómo recorreremos el camino para lograr la innovación y la mejora?

Como se ha mencionado en la cita 1, entendemos la PDC como «un acuerdo entre docentes, sobre principios pedagógicos, metodológicos o estrategias didácticas; que pretende unificar criterios de intervención docente para conseguir una enseñanza coherente y consistente dirigida a la consecución de las finalidades educativas institucionales, es decir, el Perfil de egreso o salida de los estudiantes».

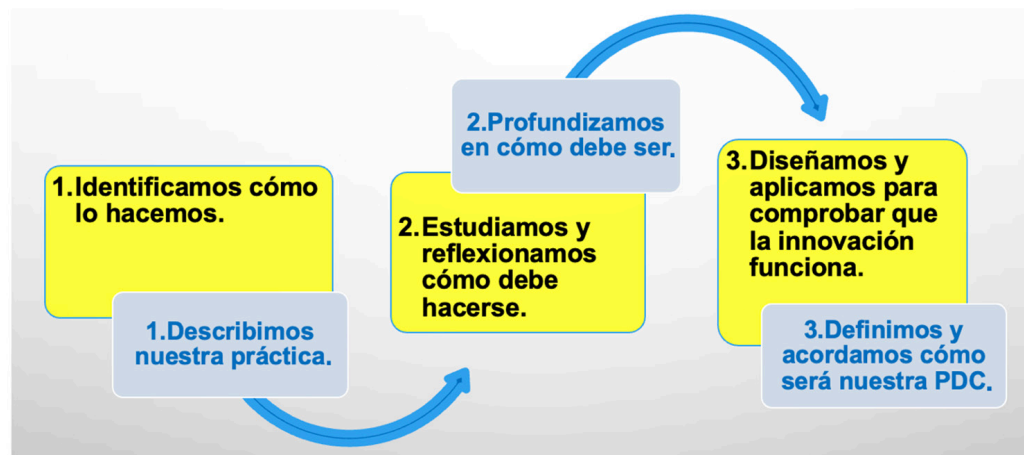
Si aceptamos que la tarea docente individual ha perdido sentido por considerarse que debe ser sustituida por una tarea colegiada, colaborativa, que garantice la coherencia y consistencia del proceso formativo de los estudiantes a lo largo de su escolaridad en la institución educativa, en ese caso, debemos asegurar que las propuestas didácticas sean coherentes y se basen en acuerdos y consensos metodológicos, que los docentes deben alcanzar para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, a su paso por los diferentes niveles educativos y profesorado.

En esta fase del ciclo, lo que planteamos es un procedimiento para que los docentes se desarrollen como profesionales colaborativos, atendiendo –desde dentro de la propia escuela–, sus necesidades formativas al crear, desarrollar y apoyar comunidades profesionales de aprendizaje, con el fin de elaborar PDCs.

De nuestro PEM, elegimos una sola práctica didáctica que se desea mejorar, para llevarla a la acción y elaborarla en tres momentos:

Figura 2

Tres momentos de la práctica de datos. Definición y acuerdo



En primer lugar, cada docente describe cuál es su práctica actual, es decir, la describe tal cual la realiza habitualmente; posteriormente comparte esa información en pareja, luego con su equipo de ciclo o departamento. Así, elaboramos una puesta en común con todo el equipo docente y, como conclusión, se redactará un resumen con las características generales de cómo se realizó en ese momento, y qué elegiremos como referencia y punto de partida.

En segundo lugar, pensamos –entre todos– cómo debería ser la práctica didáctica más eficaz. En ese momento se inicia un proceso de reflexión crítica sobre la práctica de carácter formativo para definir cómo debe ser esa práctica. Para ello leemos, reflexionamos,

realizamos la formación requerida recurriendo a especialistas, a fuentes bibliográficas, etcétera. Dicho proceso permitirá construir, entre todos los docentes de la institución educativa, una PDC con los siguientes elementos básicos:

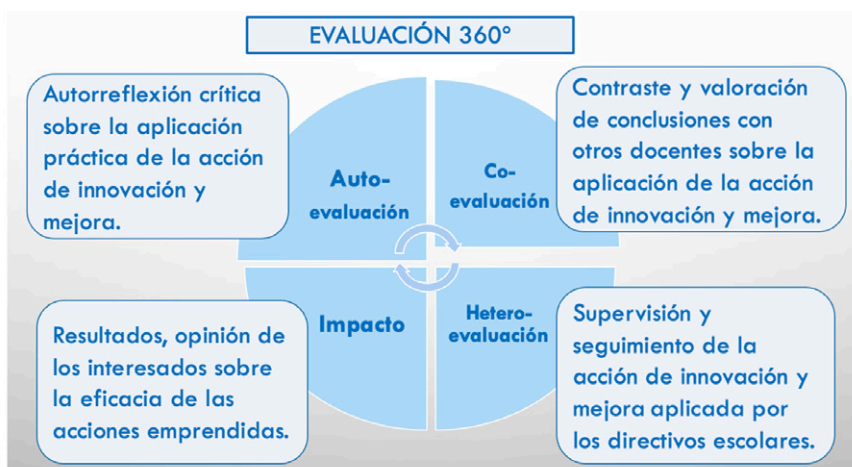
1. Objetivo: ¿qué práctica vamos a mejorar?
2. ¿Cómo contribuye al perfil de egreso?, o bien, ¿qué aspectos del perfil de egreso lograremos que los estudiantes alcancen con más eficacia, al ponerlos en práctica?
3. Fundamentación teórico-pedagógica: ¿qué conocimiento científico (evidencias) existe de que esa práctica realmente mejora el aprendizaje de los estudiantes? Aquí se indican teorías, autores, buenas prácticas, etcétera, para ser tomadas como referentes de inspiración.
4. Indicadores de logro: cuatro o cinco aspectos prácticos que pueden observarse en un docente que la está llevando a cabo, de forma adecuada, en su aula.
5. Pasos y procedimientos para su desarrollo y puesta en práctica, por parte de los docentes; serie de orientaciones de carácter práctico sobre cómo aplicarla.
6. Rúbrica con los niveles de desempeño en que pueden situarse los docentes para llevarla al aula, sabiendo que al final del período de aplicación experimental (con la duración establecida), todos los docentes procurarán alcanzar el grado más alto de desempeño establecido.

4ª Evaluación 360°. ¿Cómo aplicamos, valoramos y mejoramos lo realizado?

Una vez elaborada la PDC, todos los docentes la aplican, trabajando por parejas; cada uno desde el nivel de desempeño en el que se encuentre inicialmente, para ir avanzando hasta procurar el más alto, dentro de lo establecido. A partir de su aplicación, primero los docentes realizarán una autoevaluación de su puesta en práctica; posteriormente, una coevaluación (con su pareja pedagógica), es decir, una retroalimentación formativa, puesto que se habrán observado mutuamente en sus aulas, siguiendo una guía de observación (rúbrica), que recogerá los criterios previamente acordados –intercambiando funciones de observador y observado–, y cuyos resultados por parejas compartirán entre todos los docentes de la institución, una vez finalizadas las observaciones. Se trata de un proceso para afinar y mejorar la PDC antes de proceder a su institucionalización.

Figura 3

Evaluación 360°: aplicar, valorar y mejorar lo realizado



Nota: Adaptado de Navareño (2020).

5ª Institucionalización

Esta fase asegura la continuidad en la aplicación de la PDC, es decir, que el acuerdo metodológico alcanzado por los docentes, se convierta en práctica habitual por la mayoría. Para ello consideramos esencial que la PDC pase a formar parte de los proyectos institucionales, de los principios metodológicos, etcétera, para lo cual debe integrarse en los documentos pedagógicos del centro.

En consecuencia, la finalidad última es ir elaborando y mejorando la práctica docente progresivamente, a través de acuerdos metodológicos compartidos que contribuyen, de manera eficaz, a ofrecer una formación coherente al alumnado, con el propósito de cumplir los objetivos educativos establecidos por la comunidad educativa. Todo ello con el fin de que este hecho contribuya no solo al desarrollo profesional docente colaborativo, sino también a consolidar la comunidad profesional de aprendizaje y a mejorar el aprendizaje organizacional, para construir un futuro de innovación y mejora sostenible que aglutine una visión compartida de la educación.

III. ALGUNAS CONDICIONES Y REQUISITOS PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

La experiencia en el desarrollo y la puesta en práctica de este ciclo, nos revela que únicamente es posible alcanzar procesos de innovación sostenible, y de mejora continua para el desarrollo profesional docente colaborativo, cuando concurren una serie de condiciones y requisitos en la escuela, que podrían resumirse en tres ámbitos esenciales:

- a) Creer y querer: tomar la decisión y tener la voluntad de llevarlo a cabo, o lo que es lo mismo, revisar nuestros valores y creencias, para encontrar la motivación y la implicación suficiente que permita trabajar de manera colaborativa en la búsqueda de las respuestas a las dificultades, individuales y colectivas, planteadas en el ejercicio profesional docente en cada escuela.
- b) Saber: aprender a pensar y caminar juntos, para que cada escuela realice el itinerario a su propio ritmo.
- c) Poder: disponer de la organización, los recursos, tiempos y espacios suficientes, junto a un liderazgo distribuido, que facilite el trabajo colaborativo.

Así pues, podemos concluir con palabras de Simó (1993), que ha de existir un mínimo de consenso entre los docentes para afrontar el trabajo colaborativo, por lo que se considera que:

El profesorado que ha de llevar a cabo un proyecto, ha de conocerlo, ha de estar de acuerdo con él, y ha de tener unos criterios para realizarlo; tiene que estar en una línea común, trabajando en equipo porque, si no, las directrices se dispersan (p. 331).

IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, se presenta un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa, como una práctica social útil y aplicable a cualquier contexto escolar, que tiene como finalidad armonizar y dar consistencia a la tarea docente y educativa. En su aplicación y desarrollo, la experiencia nos indica que propicia la transformación de la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje.

Aunque el ciclo no ha sido experimentado en su totalidad, sin embargo –y de acuerdo con los resultados de las investigaciones consultadas y revisadas, y el aprendizaje experiencial alcanzado en nuestra dilatada práctica profesional, desarrollada en distintos niveles y etapas de la enseñanza pública, desempeñando diferentes roles–, tenemos la confianza y seguridad que dicho ciclo funcione de manera análoga a como hacen los referentes teórico prácticos, citados en los que se sustenta.

Para lograr ese objetivo, el ciclo diseña un camino práctico –muy estructurado y secuenciado paso a paso– con características bien definidas para el desarrollo profesional docente colaborativo, aunque también orienta y deja espacio de intervención para su desarrollo y apropiación, por parte de cada escuela. Es, por tanto, una hoja de ruta con dirección definida, pero adaptable y flexible para recrear y construir de manera particular, por parte de los profesionales de cada escuela, la emancipación pedagógica que garantice autonomía y autorregulación para el desarrollo profesional de sus docentes, a partir de una visión crítica y responsable de la educación, con respeto a los marcos normativos de cada contexto, a los derechos humanos y de la infancia. Todo ello sin olvidar, como afirma Pérez Gómez (2007), al hablar de reinventar la escuela y cambiar la mirada:

[...] pieza clave en este cambio de mirada es la necesidad de definir con claridad y de forma valiente, un espacio amplio de autonomía y responsabilidad para las escuelas, de forma que puedan elaborar y desarrollar con libertad y responsabilidad, un proyecto educativo adecuado a las peculiaridades de cada comunidad de aprendizaje (p. 70).

Así pues, entendemos que el ciclo propicia una acción docente, coherente y consecuente, que permite superar, en la práctica, la idea de formación permanente del profesorado –como aquella que se logra participando individualmente en actividades de actualización pedagógica y disciplinar–, cuando en realidad la investigación, tal y como hemos expuesto, evidencia la necesidad de articular sistemas de formación contextualizados y coherentes con los requerimientos formativos del profesorado, y los aprendizajes que pretendemos lograr con los estudiantes de cada escuela.

Para ello, el ciclo contribuye y facilita un espacio o clima de interacción social positivo, configurado y fundamentado en la creación de sentido de la acción educativa de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto propicia interacciones y relaciones personales emocionalmente sanas y afectivamente positivas –fruto del clima de convivencia, colaboración, respeto y aprendizaje, creados y generados–, al compartir y construir juntos, y desde dentro, las respuestas que requerimos para garantizar la educación de mayor calidad y equidad posible a todo nuestro alumnado.

En conclusión, entendemos que la propuesta de ciclo (presentada y de acuerdo con las fuentes consultadas) se justifica por la necesidad de considerar la escuela como una organización de aprendizaje que propicia un desarrollo profesional docente colaborativo, para ser coherentes y entender que la formación que ofrece debe ser una tarea colegiada, colaborativa y construida por el conjunto de profesionales que conforman cada institución educativa.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno. ■

Referencias

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la Acción: Una guía para superar los obstáculos del cambio en las organizaciones*. Barcelona. España. Ediciones Granica, S.A.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Ebook) University of Bristol. Department of Education and Skills. Research report. <https://cutt.ly/oCecsc2>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. La Muralla. (2ª Ed.)
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia en el XIII Congreso de UECOFE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza): "Educar: Innovar para la transformación social". Gijón 22-24 octubre 2008. <https://acortar.link/ZRaZ91>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolívar, A. (2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional*. En Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México (Vol. 12).
- Carriego, C., Mezzadra, F., y Sánchez, B. (2017). Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes. *Buenos Aires: CIPPEC y Natura*. <https://acortar.link/gQgkTA>
- Danielson, C. (2022). *The framework for teaching evaluation instrument*. <https://danielson-group.org/the-framework-for-teaching/>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica. Barcelona.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Domingo, À., y Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Espinar Álava, E. M., y Viguera Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>

- González, L. y Vigna, S. (Coord.) (2012). El árbol de la experiencia compartida. *Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global. Intermon Oxfam, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global del País Vasco y Cantabria*. https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/06/arbol_experiencia_def1.pdf
- González, M. T. (2007). Cultura y política de colaboración escolar: limitaciones y posibilidades. En: Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T., y García, R. J. *Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación*. Madrid: CNICE. <https://acortar.link/6SCOHA>
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* Psychology Press.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2732/2250>
- Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. <https://cutt.ly/4Ce0XqT>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14.
- Kolb, D. (1975). *Towards an applied theory of experiential learning*. *Theories of Group Process*, 33-56. <https://cutt.ly/9Ce08nf>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Krichesky, G. J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1),65-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. DOI: 10.5944/educXX1.15080. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70653466007>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4. Barcelona. Editorial Graó.
- Lawson, AE (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 165-187. <https://doi.org/10.1007/BF02614776>
<https://acortar.link/N5ZMLs>
- Lombana, Ó. I., Machuca Téllez, G., Florido Mosquera, H. E., y Salazar Loaiza, V. (2021). *Organizaciones como comunidades que aprenden: reflexiones con enfoque de investigación, innovación e inclusión*. <https://acortar.link/AjT6Ch>
- Lunenburg, F. C. (2010, September). Creating a professional learning community. In *National forum of educational administration and supervision journal* (Vol. 27, No. 4, pp. 1-7). <https://acortar.link/Q3kTgX>
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Grao. Barcelona.

- Malpica, F., Navareño, P., y Martínez, R. C. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35).
- Martín, E. M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- McCarthy, M. (2016). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 14(3), 91-100. <https://acortar.link/OFdRYN>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós Argentina.
- Navareño, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en supervisión educativa*. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.676>
- OECD. (2019). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. oecd Publishing. <https://acortar.link/hFJQ95>
- Pérez, Á. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368, 66-71.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Barcelona. Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar*. Magisterio Editorial.
- Rey, A. A. (2022). *El libro de la Inteligencia colectiva: ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?* Editorial Almuzara.
- Robinson, V. (2020). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Editorial Lectio ediciones. Barcelona.
- Ruba, P. A. (1992). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales, *Journal of Science Teacher Education*, 3:4, 97-101, <http://dx.doi.org/10.1007/BF02614776>. <https://acortar.link/UwGIXc>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. *Public Agenda*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591332.pdf>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

- Simó, N., Sánchez-Cortés, E., Sancho, J. M., Tort, A., Carbonell, J., y Hernández, F. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://cutt.ly/XCesv0i>
- Sinek, S. (2018). *Empieza con el porqué*. Áureo. Ediciones Urano, S.A.U. Madrid.
- Stoll, L. 2019. *Liderazgo para el aprendizaje*. (29 de marzo 2023). <https://educaixa.org/es/-/formacion/louise-stoll-liderazgo-para-el-aprendizaje-1>
- Triana, C. P. C., y Parra, J. J. T. (2020). Estudio cualitativo del aprendizaje experiencial para equipos de trabajo organizacional. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7565468.pdf>
- UNESCO (2016). Innovación. Educativa. Serie «Herramientas de apoyo para el trabajo docente». Lima. <https://uai.edu.ar/media/117274/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Educaixa. Publicación realizada por SUMMA. Chile. <https://acortar.link/Is7GsU>
- Van de Velde, H. (2008) Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Volens Centroamérica.- 1a. ed. Estelí: CICAP/Volens Centroamérica. 2008. Colección: *Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, nº 2. <https://acortar.link/4NW2EK>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vargas, J. P. (2019). Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula (CIMA) en la asignatura de Psicología de la Percepción. En: *experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2164-2180). Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.096>
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ..., y Tancredi, B. (2009). OEI. <https://acortar.link/hFJQ95>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.