



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

Montserrat, María Inés; Calderola, César; Llera, Martina
Un proceso de innovación colaborativa institucional a través de
la práctica reflexiva: el caso del proyecto "Innovate" de Apdes
Zona Próxima, núm. 34, 2021, Enero-Junio, pp. 139-162
Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

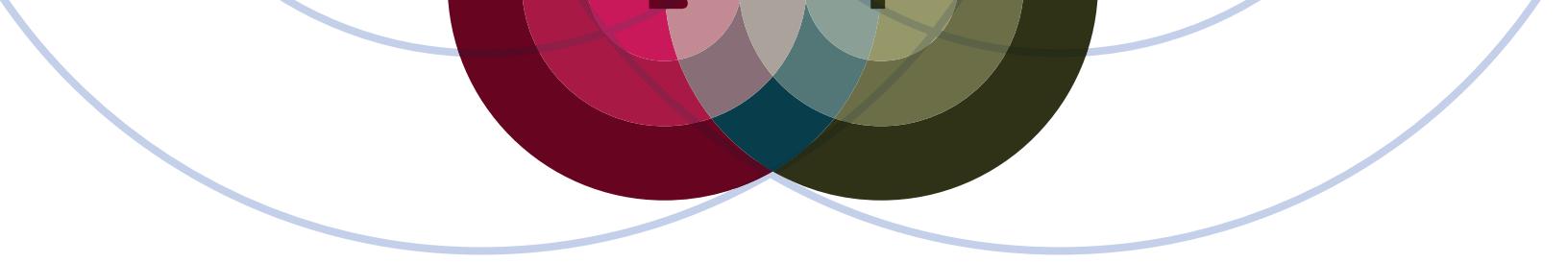
DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.12>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85370365008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.371.12>

Un proceso de innovación colaborativa institucional a través de la práctica reflexiva: el caso del proyecto “Innovate” de Apdes

*Apdes’s “Project Innovate”: a new process of
institutional collaborative innovation through
the practice of reflective practice*

MARÍA INÉS MONTSERRAT

Universidad Austral, Argentina/Apdes, Argentina

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=mv66rDcAAAAJ>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8219-3082>

mmontserrat@apdes.edu.ar

CÉSAR CALDAROLA

Universidad Austral, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-104X>.

caldarola@brandingeducativo.org

MARTINA LLERA

Apdes, Argentina/Universidad Oberta de Catalunya, España

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7500-6253>

mllera@apdes.edu.ar



RESUMEN

Este artículo se propone describir una experiencia documentada desarrollada en 21 centros educativos de Argentina pertenecientes a la red Apdes a partir de un proceso de innovación colaborativa institucional. Al asignar a los directores un rol de liderazgo de la práctica reflexiva de los equipos docentes, fueron empoderados como agentes de cambio y observadores del proceso completo, para asumir su evaluación y redireccionalamiento.

A lo largo de este proceso se aplicaron encuestas e instrumentos cualitativos orientados a recabar información sobre el concepto de innovación de los docentes y su nivel de motivación. Asimismo, fue posible evaluar cada uno de los pasos del proceso y percibir el nivel de compromiso, los obstáculos y los cambios en la valoración del proyecto. A partir del análisis de la información existente se percibe el impacto de la práctica reflexiva como un modelo facilitador de la coinnovación educativa.

Palabras clave: Práctica reflexiva, innovación educativa, coinnovación.

ABSTRACT

This article details the documented experience which was implemented in 21 of Apdes's centers in Argentina, and was based on an institution-wide collaborative approach to innovation. By assigning principals a leadership role in the practice of critical reflection carried out by groups of teachers, they became empowered as agents for change and were able to observe the complete process, to better evaluate themselves and course-adjust on their own.

Throughout the experience, polls and other methods/tools? were used to collect information about what innovation meant to teachers and how motivated they were to innovate. These methods also introduced the possibility of evaluating every step in the process. Furthermore, they allowed the opportunity to measure the participant's level of commitment, as well as the obstacles that arose and the changes in how necessary the project was believed to be. An analysis of the gathered data made clear that the critical reflection method put into practice made an impact in facilitating communal innovation in education

Keywords: reflective practice, Innovation in education, communal innovation.

Como citar este artículo:

Montserrat, M., Caldarola, C. & Llera, M. (2021). Un proceso de innovación colaborativa institucional a través de la práctica reflexiva: el caso del proyecto "Innovate" de Apdes. *Zona Proxima*, 34, 139-162.

Recibido: 19 de mayo de 2020

Aprobado: 22 de junio de 2020

INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN

La necesidad de innovación educativa se ha impuesto como una inquietud de gran parte del profesorado y de las instituciones escolares. El desafío de la gestión del cambio en el mundo educativo exige nuevas herramientas capaces de romper la lógica individualista imperante y desarrollar en el equipo docente la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica.

Este trabajo se propone documentar la experiencia desarrollada en 21 centros educativos de Argentina pertenecientes a una red llamada Apdes. Por el alcance de la muestra y su heterogeneidad consideramos que el caso ofrecido puede arrojar conclusiones de interés plausibles de traspalación a otras instituciones.

Durante 2017 y 2018, Apdes realizó diversos sondeos que permitieron aproximarse al concepto de innovación educativa de padres, docentes y directivos. A partir de ese diagnóstico, los centros educativos iniciaron en 2018 el camino de innovación que denominaron *Innovate*. El objetivo que impulsa el proyecto fue acordado entre todos los equipos directivos de los 21 centros educativos y puede enunciarse en los siguientes términos: “transformar el aprendizaje según un modelo de competencias”.

La clave de toda transformación pedagógica estriba en la capacidad del docente de implementar cambios orientados a la mejora del aprendizaje. Para realizarlo es imprescindible contar con directores de nivel o líderes que puedan ejercer como gestores del cambio. En este sentido, Apdes asignó a sus directores un rol de liderazgo de la **práctica reflexiva** de los equipos docentes, no solo conociendo a fondo la metodología, sino fundamentalmente inspirando el cambio que debería asumir cada profesor. Fueron empoderados como agentes de cambio y observadores del proceso completo, en tanto evaluación y redireccionalamiento.

Para cumplir con el rol asignado contaron con espacios de aprendizaje de la práctica reflexiva que les permitió luego conducir procesos de transformación en el equipo docente. De este modo, se preparó el espacio de reflexión necesaria para la incorporación de nuevas metodologías, tal como este debe conformarse en el contexto de cada realidad institucional.

A lo largo de este proceso se aplicaron encuestas e instrumentos cualitativos — *focus group*, análisis de documentación escolar y observación directa— orientados a recabar información sobre el concepto de innovación de los docentes y su nivel de motivación. Asimismo, fue posible evaluar cada uno de los pasos del proceso y percibir el nivel de compromiso, los obstáculos y los cambios en la valoración del proyecto.

A partir del análisis de la información existente nos proponemos describir una experiencia documentada en la cual la práctica reflexiva se propuso como un modelo facilitador de la coinnovación educativa.

INNOVACIÓN COLABORATIVA E INCREMENTAL

El primer desafío del equipo directivo fue la definición del concepto de innovación. Coincidimos con Miguel Ángel Zabalza, al reconocerla como un proceso que introduce elementos nuevos en lo que ya se estaba haciendo a través de acciones que requieren un tiempo, una cierta continuidad y esfuerzo. Por lo tanto, no se trata de cambiarlo todo, sino que la

innovación es respetuosa con lo que se venía haciendo, no hace tabla rasa de lo anterior, no desconsidera el esfuerzo y la voluntad de quienes ya venían trabajando en el ámbito que se pretende innovar. No se trata de partir de cero, sino de lo mucho que ya se ha hecho. (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, 27)

En tal sentido, frente a dos modelos de innovación – incremental o disruptivo – se optó por el primero, capaz de reconocer el camino recorrido, las experiencias y logros de los docentes.

Poner en marcha el modelo de innovación incremental requiere la articulación de muchos factores. La organización y quienes trabajan en ella son los protagonistas de este proceso. Ahora bien, para que efectivamente se lleve a cabo con todo su potencial, exige el desarrollo de una comunidad y una dinámica permanente en la que los espacios de aprendizaje compartido y el trabajo colaborativo entre los integrantes constituyan la llamada gestión del conocimiento, del trabajo en redes y la ventaja que otorga la generación de valor compartido (Porter & Kramer, 2011).

Como bien señala Joaquín Gairín (2010), el cambio requiere una organización entendida como comunidad colaborativa, donde se rompe la lógica de la “cultura del individualismo” (p. 22). Aunque no es tarea fácil, es imprescindible promover un trabajo en equipo y “nuevos valores, como solidaridad, coordinación, colaboración, respeto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio organizativo permanente” (Gairín, 2010, p. 22). Por tanto, la puesta en marcha de una innovación incremental supone un modelo colaborativo, una cultura colaborativa.

En línea con el mismo autor (Gairín, 2010, p. 23), generar tal transformación en la organización escolar no es tarea sencilla, pero puede alcanzarse si

- se promueven espacios de autorevisión y planificación estratégica,

María Inés Montserrat, César Calderola, Martina Llera

- se desarrolla una cultura colaborativa que permite el intercambio de experiencias y aprender junto a otros,
- se posibilita la institucionalización de las mejoras.

Así como ya se ha demostrado en el campo de la formación profesional, asumimos la necesidad de que los saberes y experiencias de las y los docentes entren en interacción con los saberes y competencias nuevas que aportan los expertos y otros colegas (Esteve Ruescas, Maldonado y Palacios García, 2010, p. 57).

PRÁCTICA REFLEXIVA

A partir de los aportes de John Dewey (1989) y durante los últimos veinte años, la práctica reflexiva ha merecido la atención de los investigadores de la educación interesados en analizar la formación y el desarrollo docente (Erazo Jiménez, 2009, p. 56). Si bien hacer mención de la extensa bibliografía disponible excede el objetivo de esta experiencia documentada, cabe destacar los aportes más recientes de Ángels Domingo, Victoria Gómez Serés, Rebeca Anijovich y Graciela Capeletti (Domingo y Gómez, 2014; Domingo y Anijovich, 2017; Anijovich y Capeletti, 2018).

Al imaginar un proceso de transformación, partimos de la afirmación de John Dewey: “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica” (como se cita en López y Basto, 2010).

Ante el desafío de la innovación, cabe valorar las recientes propuestas que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento docente práctico a partir de la experiencia que aporta cada miembro y a través de la interacción (Esteve Ruescas et al., 2010, p. 258). Desde la gestión de la innovación es necesario atender que

Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de procedimientos y estrategias adecuadas. (Esteve Ruescas et al., 2010, p. 258)

En el marco del paradigma crítico-reflexivo, entendemos, junto con Domingo Roget y Gómez Serés (2014) que

Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centro a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al docente. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que

ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención. Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy contextualizados y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos. (p. 18)

En tal sentido, el plan elaborado incluyó desde su inicio una instancia de capacitación sobre las bases, modelos y herramientas de la práctica reflexiva para los equipos directivos de cada centro educativo.

Parafraseando a Erazo Jiménez (2009 p. 55) cuando se refiere a la profesionalización docente, consideramos posible afirmar que en la actualidad no sería posible pensar en una verdadera innovación que no tenga como fundamento la reflexión.

LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO “INNOVATE”

La red de colegios Apdes tiene 50 años de trayectoria y nuclea un total de 21 centros educativos ubicados en siete ciudades de la Argentina: Buenos Aires, La Plata, Pilar, Córdoba, Tucumán, Mendoza y Rosario. Tienen en común un mismo proyecto educativo con un modelo de educación personalizada e identidad cristiana. El nivel inicial es mixto, mientras que el resto de los niveles se distinguen por la educación diferenciada o *single-sex*. En cada ciudad hay un jardín de infantes, un colegio de varones y un colegio de mujeres que funcionan articuladamente como un “polo educativo”, ya que generalmente reciben en sus aulas estudiantes de las mismas familias. En total, la organización reúne 1300 docentes, 3200 familias y 7200 alumnos.¹

Al encontrarse en ciudades distantes unas de otras, en contextos diferentes y con distintos niveles de desarrollo, si bien comparten el mismo proyecto, sabemos que cualquier iniciativa requiere una adecuada contextualización. Por ejemplo, no todos tienen los mismos años de trayectoria. Mientras el Colegio El Buen Ayre celebró recientemente su 50 aniversario, los colegios de Pilar se fundaron hace apenas tres años y aún no cuentan con nivel secundario. Esto marca diferencias en la cultura escolar, en la trayectoria de sus docentes y la cantidad de alumnos. Por tanto, el diseño y ejecución del proyecto debió atender desde su inicio estas diferencias y la realidad de cada institución.

¹ Para mayor información sobre la institución véase: www.apdes.edu.ar

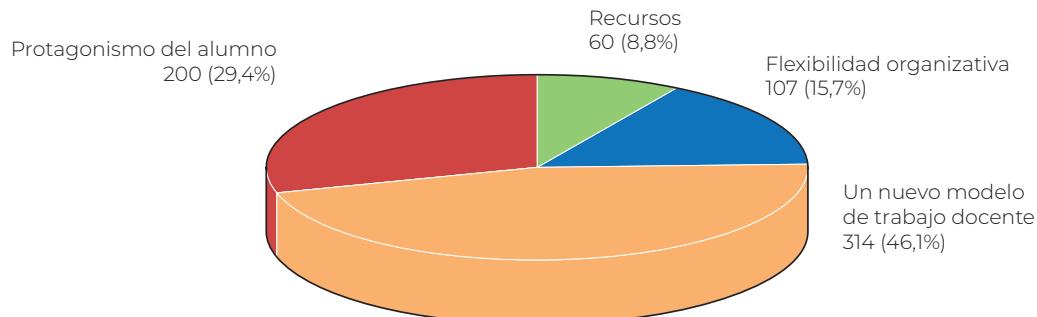
La red cuenta con una oficina central y un Consejo de Dirección General que impulsó el proyecto de innovación a partir de 2018 bajo el nombre de *Innovate*.²

DIAGNÓSTICO

Como punto de partida durante 2017 y 2018 se realizaron diversos sondeos que permitieron aproximarse al concepto de innovación educativa de padres, docentes y directivos. Además del *focus group* con padres, directivos y docentes, se aplicó una encuesta que fue respondida por 687 docentes, lo cual representa un 68 % del plantel.

Gráfico 1.

Consideras que la innovación debería enfocarse en:



Fuente: Encuesta a docentes.

En los últimos años, los eventos sobre innovación se han centrado con frecuencia en la incorporación de “nuevas” tecnologías, y como bien explica Miguel Ángel Zabalza (en Zabalza y Zabalza

² La elección del nombre tuvo en cuenta que el prefijo *in* de “innovación” significa “hacia dentro”, por sostener que toda innovación requiere la capacidad de recuperar y profundizar “hacia adentro” y desde dentro incorporar lo nuevo. Hacia adentro y desde dentro: los equipos directivos se propusieron definir y profundizar en el propio modelo pedagógico para planificar la innovación desde ese lugar.

Lo nuevo: a partir del propio modelo definieron las líneas de innovación para sus aulas durante los siguientes cinco años. InnovaTE: porque la innovación nos involucra a todos, pero solo se hace realidad cuando cada docente la asume en primera persona.

Innovate: /'ɪn.ə.vɪt/: en sintonía con el bilingüismo, es un nombre que resulta elocuente en ambos idiomas.

Cerdeiriña, 2012), “el mundo de la tecnología y de los nuevos recursos que nos abren al amplio mundo de la información y la comunicación se ha ido adueñando de una gran parte del espacio y del protagonismo en el campo de las innovaciones educativas” (p. 91). En tal sentido, la encuesta permitió constatar que para el conjunto de nuestros profesores la innovación educativa no es sinónimo de tecnología, aunque la incluyen como una herramienta. Los docentes mayoritariamente coinciden en concebir la innovación con las siguientes características:

- Alumno protagonista
- Prioriza habilidades
- Emplea espacios y horarios
- Desde un nuevo modelo docente
- Aplicando nuevas metodologías

La segunda parte de la encuesta se propuso indagar sobre las propias experiencias innovadoras que han desarrollado y el nivel de motivación que las mismas generaron. El 47,7 % manifestó haber sentido una mayor motivación y el 43,5 % satisfacción ante los resultados obtenidos.

Asimismo, las respuestas obtenidas reflejan que el 61 % ya había realizado la experiencia de innovación en equipo.

Sobre los obstáculos que encontraron, el 43 % indicó la falta de tiempo como el más preocupante. Este aspecto resulta coincidente con el contexto actual –ya identificado en investigaciones recientes en nuestro país– donde las condiciones laborales han dificultado la existencia de tiempos y espacios para que los docentes planifiquen, revisen y reflexionen sobre sus prácticas (Anijovich y Capeletti, 2018, pp. 86-87).

Como parte del proceso de diagnóstico se realizaron tres grupos focalizados o *focus group*. Se trata de una técnica cualitativa de recolección de datos que más allá de hacer las mismas preguntas a todos los participantes, registra las interacciones entre ellos. En este caso, el grupo constituye la unidad de análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 426).

A diferencia de las entrevistas que exploran la narrativa individual, el *focus group* permite analizar la interacción y la construcción grupal.

En esta oportunidad se conformaron tres grupos:

1. 5 madres y 3 padres de tres colegios
2. 4 directoras y 3 directores de secundaria
3. 6 profesores y 6 profesoras jóvenes (menores de 35 años)

En todos los casos, el moderador aseguró la participación de todos actores y evitó el monopolio de la palabra de alguno de ellos. Los diálogos recogidos han resultado de gran riqueza y su análisis pormenorizado excede los límites de esta experiencia documentada. Sin embargo, cabe destacar las respuestas más coincidentes en cada grupo al pedirles dos palabras que ellos asociaban con el concepto de innovación educativa:

Padres y madres	Directores y directoras	Profesores y profesoras
riesgo	recursos didácticos	riesgo, apertura
potenciar aprendizaje	recursos materiales	protagonismo del alumno
habilidades y capacidades	estrategias didácticas	metacognición
tecnología	tecnología	reinventarse, creatividad
globalización	adaptación	cambio de paradigma

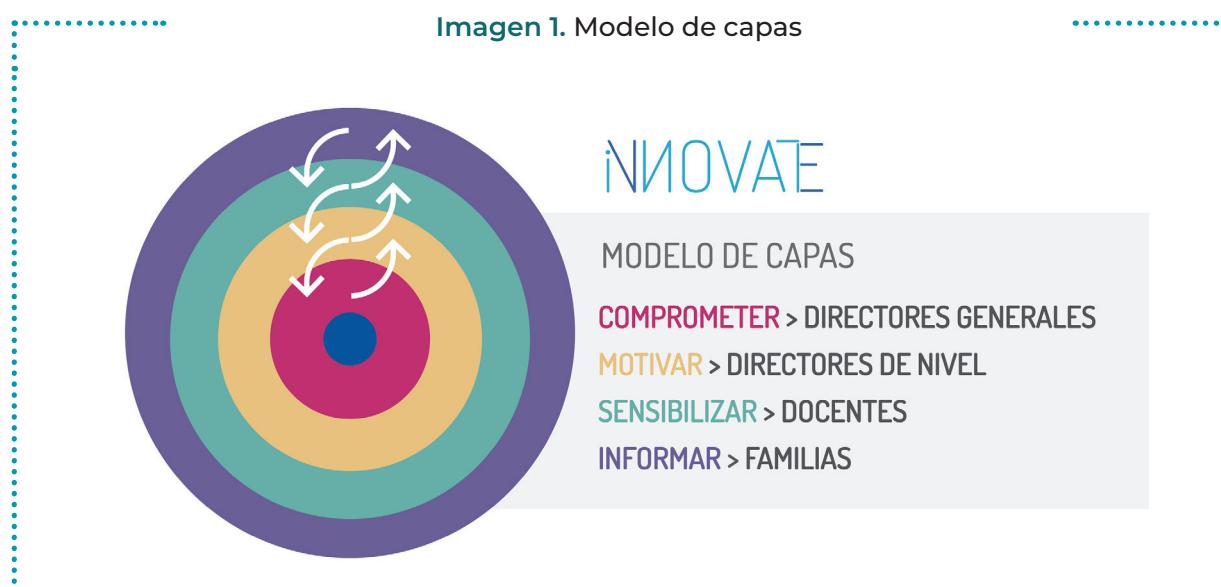
Como puede observarse, en el caso de los docentes más jóvenes se observa mayor coincidencia con las expectativas de innovación que se perciben en los padres. Una posible explicación se vincula con las diferencias generacionales de esos dos grupos frente al de directivos escolares. Asimismo, la identificación entre tecnología e innovación no se observó en los profesores noveles, en coincidencia con los resultados de las encuestas.

MODELO DE COMUNICACIÓN DE CAPAS Y CASCADA

Con los datos del diagnóstico se avanzó en diseñar el modelo de comunicación que daría impulso y sustento a toda la estrategia. Se eligió implementar el modelo de **Capas y Cascada** (Calderola y Camusso, 2018). El mismo parte de un objetivo concreto que surge del diagnóstico y expone a las audiencias clave para la concreción del mismo.

Las capas van desde el centro hacia la periferia y cada una implica un objetivo en sí mismo. Con la primera capa el objetivo es comprometer a la audiencia objetivo. Ese equipo, comprometido,

motiva a la segunda capa. Esa segunda capa, motivada, sensibiliza a la tercera. Finalmente, la tercera capa, sensibilizada, informa a la cuarta. De esta manera, el modelo le asegura al objetivo compromiso, motivación, sensibilización e información en todas las audiencias implicadas. Y a la vez es un mecanismo de *feedback* porque la cascada es bidireccional. En el siguiente esquema podemos observar el diseño para Innovate:



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, el modelo, partiendo del objetivo de cada capa, da claridad sobre los canales de comunicación para cada una. Para comprometer a los directores generales de cada Polo se llevaron a cabo conversaciones y reuniones personales cara a cara. Para motivar a los directores de nivel se desarrollaron actividades presenciales de conjunto. Para sensibilizar a los docentes se utilizaron distintas piezas de comunicación publicadas en la red colaborativa interna *Workplace*, sumado al diálogo directo con sus directores. Y finalmente se informó a las familias de la llegada de Innovate desde una campaña con videos y flyers a través de *Instagram*, *Facebook* y *e-mailing*, donde los protagonistas eran los propios alumnos.

EL PUNTO DE PARTIDA: ACORDAR EL OBJETIVO

A partir del diagnóstico se inició el proyecto. Es sabido que “innovar no es igual que cambiar, sino que es cambiar algo con el propósito de que ese algo mejore” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 97). Por tanto, se requiere una acción intencional, un motivo a partir del cual se pretende resolver un problema o mejorar la calidad. Para determinar el objetivo fueron convocados en abril de 2018 los equipos directivos de todos los colegios a dos jornadas de trabajo facilitado por dos expertas en Práctica Reflexiva.

Las instituciones educativas de excelencia son aquellas que buscan de forma sostenida la calidad educativa, que se traduce en los logros de aprendizaje y el desarrollo competencial de los estudiantes. Estos en la fase final de sus estudios responden al perfil de egreso en la institución. Directores y docentes coincidían que, ante los desafíos de un mundo cambiante, nuestras aulas deben asegurar el desarrollo de las competencias que los graduados necesitarán en un futuro no tan lejano. Con este mensaje se lanzó la primera campaña de comunicación, con el objetivo de sensibilizar al público docente y padres. Se emplearon videos breves en los que los mismos niños describían el contexto actual y sus expectativas para el futuro.³

Una vez logrado el acuerdo sobre el objetivo, fue necesario definir el modo de alcanzarlo. El conjunto de los equipos directivos reconoció la necesidad de implicar a todos los profesores y se optó por una innovación colaborativa:

coinnovar no es solo trabajar de manera conjunta, sino crear una solución innovadora estratégicamente alineada con los objetivos de todas partes implicadas, asegurándose de que todos están dispuestos a participar en procesos de colaboración intensa, a construir espacios basados en la confianza mutua y a establecer modelos operativos que incorporen mecanismos adecuados para avanzar, como es el caso de la toma equitativa de decisiones. (Domingo y Giraldez, 2018)

El objetivo acordado fue enunciado en los siguientes términos: “transformar el aprendizaje según un modelo de competencias”. Para lograrlo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Implementar un nuevo modelo docente dinamizador del aprendizaje activo del alumno.
- Promover metodologías activas.
- Potenciar espacios de aprendizaje alternativos.

³ Pueden verse como ejemplos los videos de Rosario, Córdoba y Buenos Aires.

MODELO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En la jornada de equipos directivos se acordaron las competencias transversales por desarrollar en nuestros alumnos para alcanzar un perfil del egresado que responda a las exigencias del mundo laboral del siglo XXI.

Con el objetivo de desarrollar un proceso global de innovación se conformó un equipo de trabajo que coordinó la definición de las competencias y los lineamientos de un plan estratégico. Para lo primero se propuso a los equipos pedagógicos de cada Polo que ofrecieran aportes orientados hacia el nombre y definición de cada una de ellas. Con ese objetivo, durante los meses de mayo y junio se realizaron *workshops* en cada colegio. El producto elaborado por cada uno fue analizado por el equipo en una reunión de trabajo en la cual fueron identificadas las coincidencias entre los siete polos.

Después de este proceso colaborativo fue posible consensuar las definiciones de estas tres competencias transversales.

En el marco de nuestro modelo pedagógico, la innovación que emprendimos se orienta al desarrollo competencial de los alumnos. Asumimos la definición de competencia que ofrece la OCDE: “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”.



Fuente: Elaboración propia.

Supone una combinación de:

- Capacidades: conocimientos
- Habilidades: entrenamiento en la práctica de los conocimientos
- Actitudes: motivación, valores éticos, emociones, experiencias y recursos personales, etc.

María Inés Montserrat, César Calderola, Martina Llera

- Otros recursos personales, componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

En Innovate se acordó abordar prioritariamente tres competencias transversales vinculadas a nuestro Proyecto Educativo Institucional y al perfil del egresado. Las mismas son transversales porque se desarrollarán a lo largo de toda la escolaridad y de modo interdisciplinario.

Estas competencias transversales seleccionadas y acordadas fueron definidas colaborativamente (ver imagen 3).

Imagen 3. Competencias



Fuente: Elaboración propia.

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DOCENTES

A partir del análisis de las competencias transversales fueron seleccionadas las metodologías y estrategias de aprendizaje que propician el desarrollo de las competencias transversales del proyecto Innovate. El criterio de selección utilizado es la incidencia de estas en los diferentes componentes de las competencias que forman parte del perfil de egreso del alumnado de Apdes.

Hay que tener presente que las metodologías y estrategias de aprendizaje son únicamente medios y no constituyen en sí mismos un fin. Esto supone que las metodologías han de ponerse exclusivamente al servicio del aprendizaje de los estudiantes y su utilización estará en estrecha relación con los diferentes contextos, materias y contingencias de cada centro. Los docentes deben decidir la pertinencia de utilizar y combinar unas y otras estrategias según las especificidades de su escenario profesional. Pueden utilizar estas u otras metodologías, según el criterio de cada docente que se sirve de ellas para lograr los resultados de aprendizaje previstos en su planificación.

Cada docente utiliza las metodologías en función de su disciplina, su propio estilo, sus habilidades y el contexto de cada grupo-clase. En el siguiente listado se enuncian las metodologías que propuestas para promover la adquisición de las competencias⁴:

1. Trabajo cooperativo
2. Aprendizaje basado en proyectos
3. Aprendizaje basado en problemas
4. Aprendizaje Basado en el Pensamiento, TBL (*Thinking Based Learning*)
5. Aula invertida: *Flipped Classroom*
6. Centros de interés
7. Aprendizaje-Servicio

⁴ No se incluyeron intencionadamente algunas metodologías, como la de enseñanza basada en inteligencias múltiples, por su extrema complejidad y por no estar suficientemente investigada la efectividad de su implementación. La explicación de cada metodología fue facilitada a los equipos docentes en un documento de trabajo. Excede al alcance de esta experiencia documentada explicar y caracterizar cada metodología mencionada.

Toda metodología o estrategia de enseñanza se concreta y se operativiza mediante las denominadas **actividades de aprendizaje**, que son el elemento principal del proceso didáctico y que constituyen secuencias didácticas que son la puesta en práctica de las metodologías y estrategias docentes. Utilizar una metodología es posible cuando se arma una secuencia didáctica —una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje secuenciadas de forma lógica—cuya finalidad es el logro de los objetivos de aprendizaje planificados.

DEL PROYECTO A LA ACCIÓN

La clave de toda transformación pedagógica se fundamenta en la capacidad del docente de implementar cambios orientados a la mejora del aprendizaje. Para realizarlo es imprescindible contar con líderes que puedan ejercer como gestores del cambio. En este sentido, se propuso a los directores de nivel inicial, primario y secundario que lideraran la práctica reflexiva de los equipos docentes, no solo conociendo a fondo la metodología, sino, fundamentalmente, inspirando el cambio que debían asumir los docentes. Serían agentes de cambio y observadores del proceso completo, en tanto evaluación y redirecciónamiento.

El proceso de transformación propuesto podría desarrollarse a partir de un colegio piloto o de modo simultáneo en todas las ciudades. Todos los centros coincidieron en la segunda alternativa y optaron por un **modelo colaborativo de coinnovación**. Fue acordado un plan estratégico a cinco años, tal como puede verse en la imagen 4.

Imagen 4. Plan Estratégico: Cronograma



Fuente: Elaboración propia.

María Inés Montserrat, César Calderola, Martina Llera

A partir de este momento y para facilitar el impulso y seguimiento de un mismo proyecto en 21 instituciones, se conformó un equipo con un representante de cada ciudad, bajo la dirección del área Educación y la participación del área de Comunicación de Apdes. Este equipo constituyó un factor clave para facilitar la comunicación con los directores, impulsar los planes estratégicos y recoger las inquietudes, iniciativas y experiencias de cada contexto. Se elaboró un plan de trabajo con un cronograma de encuentros virtuales y presenciales.

Imagen 5. Equipo “Innovate”. reunión presencial de 2019



Fuente: Elaboración propia.

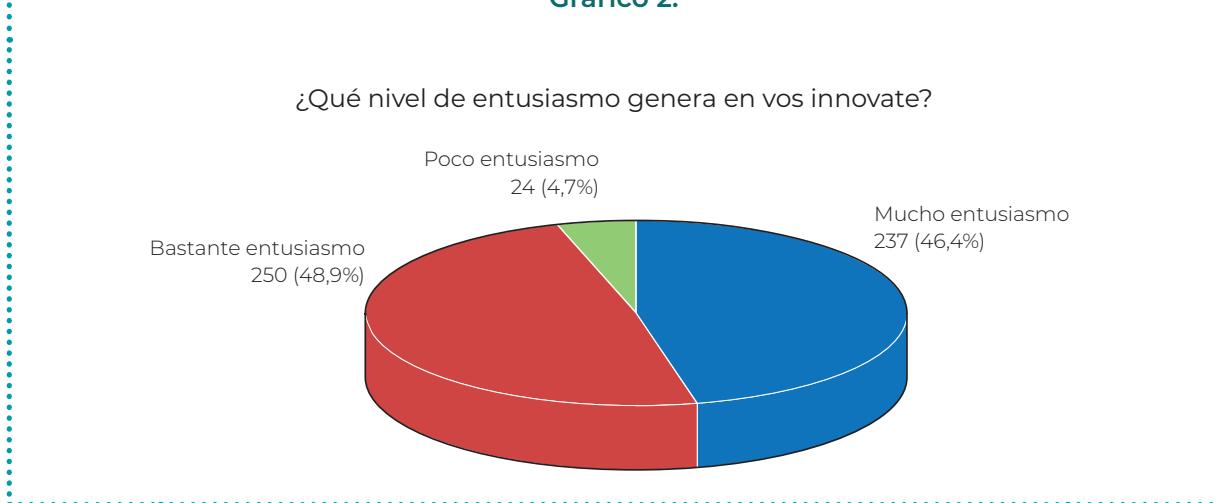
El primer paso, previo al lanzamiento del proyecto, fue brindar una instancia de formación inicial sobre sus bases conceptuales. De este modo, directivos y docentes podrían ser protagonistas activos que comprendieran el sentido de cada iniciativa.

Se desarrolló una instancia dirigida a los directores o futuros facilitadores, con una duración de tres semanas en una modalidad a distancia, para asegurar la comprensión de un proyecto de innovación colaborativa y las principales notas de la gestión del cambio en el ámbito escolar. Durante el desarrollo del taller elaboraron un portafolio y el producto final fue el diseño de un taller de tres días para ser desarrollado en cada ciudad antes del inicio del ciclo lectivo 2019.

El gran desafío que debieron enfrentar fue planificar un espacio de capacitación donde se implementara el nuevo modelo docente dinamizador del aprendizaje activo, se promovieran metodologías activas y se potenciarán espacios de aprendizaje alternativos. No era admisible transmitir Innovate con un formato tradicional de conferencias o actividades expositivas. Los docentes participantes debían vivenciar Innovate gracias las estrategias que los facilitadores aplicaran.

Los resultados se evaluaron a partir de encuestas. Una vez finalizado el taller en cada colegio se aplicó para valorar los resultados obtenidos y sondar la opinión de los docentes. Se obtuvo un nivel de respuesta del 43,75 % sobre el total del personal docente. Además de las preguntas sobre la comprensión del proyecto, fue posible constatar la alta motivación lograda:

Gráfico 2.



Fuente: Encuesta a docentes.

Las imágenes recogidas también evidencian la capacidad de los equipos de facilitadores para diseñar actividades creativas y motivar al equipo docente⁵.

Una vez sentadas las bases del proyecto, se lanzó la comunicación a docentes y padres.⁶

⁵ El siguiente video refleja la vivencia y las características del Programa de Desarrollo Docente 2019, donde se presentó a los docentes el Proyecto Innovate. Compartimos el video de los tres colegios de Córdoba: [click aquí para acceder al video](#).

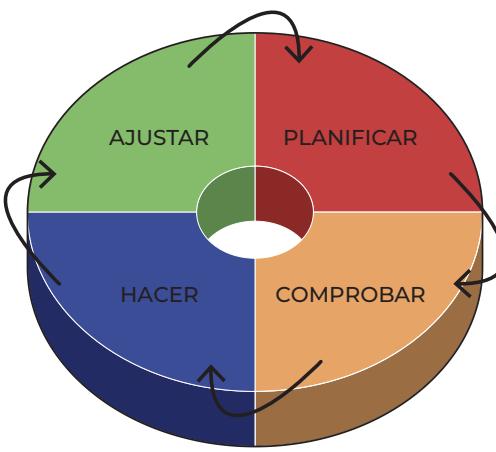
⁶ Puede verse en el siguiente video una de las piezas empleadas en la comunicación.

El segundo paso se dirigió a los gestores del cambio, ofreciendo un espacio de aprendizaje de la Práctica Reflexiva que les permitiera conducir procesos de transformación en el equipo docente. De este modo se preparó el espacio de reflexión necesaria para la incorporación de nuevas metodologías, tal como este debe conformarse en el contexto de cada realidad institucional.⁷

MODELO EVALUATIVO

La profesión docente se desempeña en un ecosistema vivo, dinámico y sujeto a muchas interacciones y variables de carácter personal, material, organizativo, didáctico, sociocultural etc. El docente es un profesional reflexivo que trabaja en contexto y que no usa recetas prefabricadas, y precisamente su profesionalidad se manifiesta en abordar cada situación concreta del aula con una solución práctica y real. Este perfil profesional requiere una alta competencia reflexiva y un alto índice de creatividad en el desempeño docente. El profesor no puede manejarse en el aula con “un piloto automático” o como un autómata. Por tanto, el plan estratégico del proyecto de innovación previó una evaluación que permitiera un proceso de mejora continua —ciclo de Deming— a lo largo de los cinco años (Deming, 1995).

Gráfico 3.



Fuente: adaptación propia del Ciclo de Deming.

⁷ A modo de documento ofrecemos un video resumen del taller a cargo de la Dra. Àngels Domingo. Para acceder cliquear aquí.

Para hacerlo, se propuso a los directivos de cada institución implementar el modelo evaluativo según el ciclo de Deming. Se conoce con este nombre el sistema de evaluación de calidad basado en necesidades de clientes y la necesidad de establecer un ciclo de mejoramiento continuo como condición necesaria para conseguir éxito en la gestión y calidad integral a través de toda la organización (Thomas y Rosas, 1996).

A su vez, en este punto coincidimos con Lepeley (2001) cuando indica que calidad es el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o servicio, resaltando que la gestión de la calidad está enfocada en encontrar soluciones.

Por tanto, el proyecto Innovate propuso a cada centro educativo recorrer estas etapas que aseguran la mejora continua.

Al realizar la planificación estratégica del año, fue prevista una instancia de evaluación luego de ocho meses de clases. Cada colegio contó con un facilitador de otra institución —según un protocolo de acompañamiento— con los objetivos de:

- Acompañar la planificación, implementación y evaluación del proyecto Innovate.
- Analizar las evidencias del grado de avance y dinamizar el proceso de innovación.

El acompañamiento se entiende como un proceso que se inicia con la elaboración del plan estratégico anual. Se hizo foco en el modelo competencial y en la práctica reflexiva. Entre marzo y agosto el facilitador desarrolló —por lo menos— dos encuentros virtuales con los directores de nivel para trabajar sobre el avance del plan estratégico. Luego de la visita se desarrolló una última reunión de devolución y cierre. Asimismo, cada facilitador redactó un informe de su visita, y los resultados permitieron obtener conclusiones sobre los distintos niveles de avance del proyecto.

Previamente se habían acordado las variables e indicadores. A continuación, se ofrece el porcentaje de alcance de los objetivos de cada variable y sus indicadores en cada centro⁸.

⁸ Se han numerado los centros para evitar la identificación. En el caso del colegio número 2, los directores de nivel no trabajaron conjuntamente y los resultados —como puede observarse— fueron dispares. Por tal motivo se consignan separadamente.

Variable	Sentar las bases conceptuales del proyecto de innovación para que los docentes se apropien de los principios que lo definen.	Desarrollo de metodologías activas que propicien el desarrollo de competencias transversales	Iniciar experiencias de empleo de espacios alternativos	Enseñanza que permita el desarrollo de la competencia comunicacional como transversal
Colegio 1	70	100	100	100
Colegio 2 (prim)	90	90	90	90
Colegio 2 (sec)	75	60	60	60
Colegio 3	90	90	90	90
Colegio 4	60	35	30	35
Colegio 5	95	95	100	95
Colegio 6	70	80	90	85
Colegio 7	95	95	90	90
Colegio 8	95	90	90	90
Colegio 9	80	90	70	90
Colegio 10	90	90	70	90
Colegio 11	100	100	100	100
Colegio 12	100	90	100	100
Colegio 13	100	90	100	75
Colegio 14	100	90	100	75
Promedio colegios	82 %	80 %	80 %	79 %

JARDINES DE INFANTES

Variable	Sentar las bases conceptuales del proyecto de innovación para que los docentes se apropien de los principios que lo definen	Desarrollo de metodologías activas que propicien el desarrollo de competencias transversales.	Iniciar experiencias de empleo de espacios alternativos	Enseñanza que permita el desarrollo de la competencia comunicacional como transversal
Jardín 1	70	90	70	100
Jardín 2	100	100	100	100
Jardín 3	95	95	95	95
Jardín 4	80	100	100	100
Jardín 5	100	100	80	80
Jardín 6	90	80	80	70
Jardín 7	100	95	100	100
Promedio Jardines	91%	94%	89%	92%

Los informes de las visitas permitieron conocer las experiencias de innovación colaborativa. Los mismos brindan material para su análisis bajo un diseño narrativo de investigación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 504-505). Para el propósito de la presentación de esta experiencia documentada, únicamente se enuncian como parte del proceso de evaluación.

Entre las categorías relevadas se incluyó la práctica reflexiva. Solo a modo de ejemplo, en el caso de un colegio de la provincia de Buenos Aires, se habían realizado durante el año siete sesiones de Práctica Reflexiva. Todos los maestros habían participado por lo menos en una. Las observaciones de clases y el diálogo con los docentes durante la visita corroboraron la implementación de estrategias que promovían el protagonismo del alumno, el trabajo colaborativo, el conocimiento y compromiso con el proyecto.

En este caso, se comprueba que “el análisis reflexivo no surge espontáneamente, (...) requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 77).

En el caso de la provincia de Córdoba, el 80 % de los docentes había participado en sesiones de Práctica Reflexiva. En el contexto de la visita, la facilitadora desarrolló una sesión en la que al finalizar aplicó el “protocolo SED”: seguir haciendo, empezar a hacer y dejar de hacer. Este ejemplo resulta ilustrativo, ya que se recogieron las conclusiones en el informe:

Seguir haciendo	Empezar a hacer	Dejar de hacer
Planificaciones y Secuencias didácticas.	Espacios de discusión. Construcción de teoría.	Solo evaluaciones estructuradas.
Empatía y seguimiento de alumnas.	Observación entre pares.	Evaluuar solo contenidos.
Pensar la evaluación como parte del proceso. Rúbricas.	Diagramación de contenidos según complejidad.	
Proyectos interdisciplinarios.	Observación de indicadores.	

En todos los centros educativos se recogieron evidencias de nuevos proyectos. La lista sería extensa, pero al culminar el primer año del recorrido fue posible constatar avances y clarificar aspectos a desarrollar en el siguiente ciclo. Gracias al uso de *Workplace*, los docentes visualizaron y compararon las iniciativas de cada institución. Compartimos solo a modo testimonial el ejemplo de un proyecto desarrollado por el Colegio Los Arroyos (Rosario): [acceder al video](#).

En todos los casos se constató una positiva vinculación entre las sesiones de práctica reflexiva y el desarrollo del proyecto de innovación en un clima colaborativo. Al finalizar el primer año de rodaje de Innovate fue posible medir el avance en cada institución. Un breve [video](#) visibilizó el trayecto recorrido entre todos.

CONCLUSIONES

La innovación educativa constituye una necesidad cada vez más urgente y desafiante: reclamada por los padres, a veces temida por los docentes, proclamada por las autoridades y convertida con triste frecuencia en letra muerta. Sin embargo, la experiencia documentada de una red que nuclea

21 centros educativos de gestión privada en siete ciudades de Argentina presenta una propuesta positiva de coinnovación a través de la práctica reflexiva.

Desde su diseño, el proyecto “Innovate” se construyó a partir de la participación de los equipos directivos. La implementación se realizó solo después de brindar herramientas y fundamentos a los líderes del cambio para promover la práctica reflexiva en su equipo docente.

Los directores o facilitadores conformaron equipos en los que intercambian sus experiencias, e incluso se aplicó un modelo de evaluación en el que ellos mismos se acompañan.

Por tratarse de contextos institucionales diversos, cada colegio elaboró su propio plan estratégico y sus directores se convirtieron en agentes del cambio. La experiencia recogida dejó evidencia de positivos resultados a partir de las sesiones de práctica reflexiva. Esos espacios sistemáticos propiciaron la capacidad de repensar la propia práctica y de aprender junto a otros profesionales. Las resistencias al cambio que en toda organización escolar se presentan como un obstáculo frente a la innovación se vieron reducidas. El trabajo colaborativo entre docentes generó un clima propicio, un ambiente donde cada uno se sintió apoyado para realizar iniciativas innovadoras. El proyecto Innovate tiene pocos años de vida y apenas un año de recorrido, pero sus incipientes resultados nos motivan para compartir esta experiencia documentada con la ilusión de animar a otras escuelas para lanzarse a la aventura de la coinnovación.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capeletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Calderola C, Camusso F, (2018) *Branding educativo: Como crear valor gestionando la marca del colegio*. Editorial Logos.
- Deming, E. (1995). *The New Economics for Industry, Government, Education*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, A. y R. Anijovich (Coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/AIQUE Educación
- Domingo, A. y Giraldez, A. (16/07/2018). *La innovación colaborativa ha llegado para quedarse*. <https://practicareflexiva.pro/la-innovacion-colaborativa-ha-llegado-para-quedarse/>
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva*, Narcea. Madrid: Ediciones.

María Inés Montserrat, César Calderola, Martina Llera

- Esteve Ruescas, O, Murcia Maldonado, S. y Palacios Garcia, R. M. (2010). Un modelo de comunidad de práctica y formación en red en el ámbito educativo: el Grup Tècnic de Pràctica Reflexiva del Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. España: Wolters Kluwer.
- Erazo Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: Presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12(2), 47-74.
- Gairín, J. (Ed.) (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Walters Kluwer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- López, V. B. I. y Basto, T. S. P. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
- Porter, M. & Kramer, M. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 5.
- Thomas, B., & Rosas, E. G. (1996). Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total. Serie McGraw-Hill de Calidad Total.
- Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones, e-book.