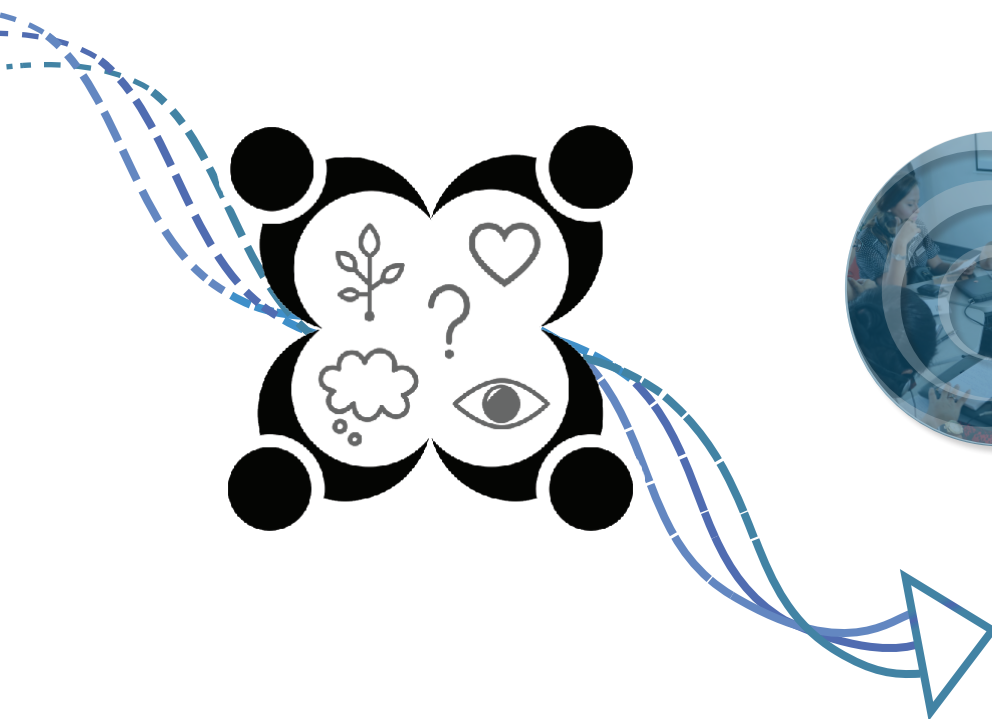


Profundizar, Juntos

Lecciones prácticas de una red de escuelas de bajo costo sobre cómo cultivar un aprendizaje profundo



Liz Dawes Duraisingh, Adriana Garcia, Mara Krechevsky & Andrea Sachdeva
Project Zero, Escuela de Educación de Harvard

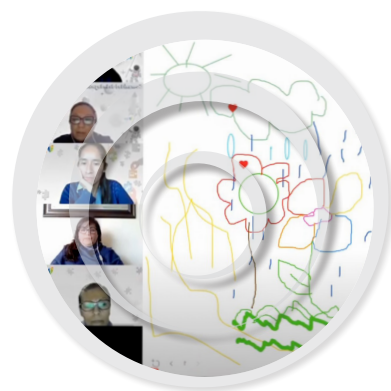
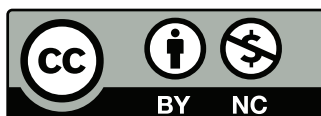
Cita Sugerida:

Dawes Duraisingh, L., Garcia, A., Krechevsky, M., and Sachdeva, A. (2023). *Executive Summary: Deeper, Together: Practical lessons on cultivating deeper learning from a low-cost school network* [White paper]. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

<http://www.pz.harvard.edu/projects/creando-comunidades-de-indagación-creating-communities-of-inquiry>

Gráficos y diseño originales de Andrea Sachdeva. Todas las imágenes son cortesía del equipo de investigación o proporcionadas por Innova Schools.

Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> o envía una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Contenido

Introducción	1
Tres elementos clave: Autonomía, indagación y colaboración	3
Una mirada a las siguientes páginas	4
PARTE 1: Descripción del estudio	6
Definición de términos clave	6
Antecedentes de la colaboración de investigación	8
La colaboración de Project Zero con Innova Schools	12
La justificación de la investigación (4to año)	14
Métodos de investigación	16
PARTE 2: Condiciones favorables y desafíos para desarrollar la autonomía, la indagación y la colaboración	21
Condiciones favorables para el cambio pedagógico	21
1. Falta de tiempo y tener demasiadas actividades	22
2. Una cultura vertical, y una preferencia por adherirse a planes conocidos	24
3. Poca experiencia personal de un aprendizaje profundo	26
4. Falta de confianza y seguridad	27
PARTE 3: Herramientas, actividades y prácticas efectivas para promover la indagación, la autonomía y la colaboración	29
1. Modelando prácticas y valores fundamentales	29
2. Proporcionando andamios para promover la observación, el análisis y la reflexión	31
3. Creando oportunidades para la indagación y la colaboración sostenidas	35
PARTE 4: Avances en el pensamiento y la práctica de los participantes	37
1. Aprendiendo a ser aprendices	38
2. Reflexionando sobre el propósito y la práctica	39
3. Aceptando la incertidumbre y aprendiendo a adaptarse	40

4. Desarrollando confianza y autonomía	42
PARTE 5: Reflexiones finales	44
Limitaciones, interrogantes y la necesidad de continuar la investigación	44
Conclusión: Hacia un aprendizaje profundo	46
Referencias	48
Apéndice: Protocolo de entrevista [abreviado]	52
Participantes del Proyecto	53
Agradecimientos	54

Diagramas, Tablas y Viñetas

<i>Diagrama:</i> Tres niveles del sistema Innova Schools.	11
<i>Diagrama:</i> Descripción general de la colaboración de Project Zero con personas en diferentes partes del sistema de Innova Schools.	13
<i>Viñeta del trabajo en la práctica:</i> Proyecto grupal de indagación	19
<i>Tabla:</i> Descripción general de las acciones del equipo de investigación para modelar prácticas y valores fundamentales	30
<i>Viñeta del trabajo en la práctica:</i> El salón de clases de Vanessa (3º grado)	33
<i>Tabla:</i> Descripción general de los avances en el pensamiento y la práctica de los participantes	37

Introducción

Para empezar a movilizar acciones, para tomar decisiones, es necesario que podamos encontrar rutas que te guíen ese pensamiento y que constantemente desarrollemos en nosotros mismos la reflexión sobre aquello que se hizo, sobre cómo se hizo, sobre cómo lo haría después. Esa parte metacognitiva también. Entonces si no desarrollaría esa parte metacognitiva de las acciones que realizo, sería difícil que empiece a dar el siguiente paso o pensar en mejoras o potenciar aquello que ya se trabajó. Entonces creo que el corazoncito de empezar a tomar decisiones de manera autónoma está en desarrollar esas rutas de pensamiento. (Juan, Coach)

A los estudiantes se les pide que sean más autónomos, que sean más reflexivos, pero a veces no se explica cómo hay que desarrollarlo o cuáles son los pasos. Y ahora me di cuenta de que no podemos desarrollar autonomía en los estudiantes, si los mismos docentes y coaches no somos autónomos. Entonces ahí surge una gran dificultad. (Diana, Coach)

Juan y Diana, los coaches instruccionales que compartieron estos pensamientos con nosotros, señalan dos aspectos esenciales para cultivar el cambio pedagógico en las escuelas. Enmarcan la reflexión basada en la práctica y la autonomía como objetivos y como medios para promulgar el cambio; también mencionan los andamios y el modelado ("camino", "pasos", "explicación") como oportunidades importantes para

su propio crecimiento y para aquellas personas a quienes apoyan dentro de su red escolar. Además, sus palabras reflejan la dedicación a su práctica como educadores, su apertura al crecimiento y cambio personal, y su conciencia de ser parte de un sistema interconectado.

Diana y Juan participaron en el último año de una asociación de investigación colaborativa

de cuatro años entre nuestro equipo de investigación en [Project Zero](#) y colegas en [Innova Schools](#): una red de 65 escuelas de kínder a 12vo, de rápido crecimiento, altamente centralizada y de bajo costo que busca abordar problemas de larga trayectoria de la calidad educativa en Perú y otros países de Latinoamérica. La asociación de investigación hizo esfuerzos por explorar formas en las que la red podría apoyar el cambio pedagógico para ayudar a sus estudiantes a participar de manera más efectiva en el aprendizaje basado en la indagación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, o lo que llamamos de manera general en este reporte como aprendizaje profundo. Mehta y Fine (2019) señalan la escasez de un aprendizaje profundo en las escuelas de EE. UU., incluso cuando hay muchos recursos disponibles. Señalan que el aprendizaje superficial o de memoria tiende a ser el predeterminado, particularmente en las materias académicas principales. Pero, ¿por qué es tan difícil cultivar un aprendizaje profundo en las escuelas? y ¿Qué oportunidades hay para avanzar hacia un aprendizaje profundo basándose en el compromiso y buen trabajo que ya está siendo realizado por los educadores?

Comenzar a entender estas preguntas requiere observar de cerca los contextos y culturas educativas específicas. En el transcurso de cuatro años, nuestro equipo de investigación obtuvo una mejor comprensión del contexto y la cultura de las escuelas Innova Schools de Perú y las formas en que la red escolar evolucionó continuamente durante nuestra colaboración, incluso durante la pandemia de Covid-19. Debido a que en diferentes periodos de la investigación observamos diferencias notables en las prácticas de la

red, hemos optado por centrar este reporte en el trabajo realizado de marzo a diciembre de 2021 que involucró a 28 coaches instruccionales y coordinadores académicos (en adelante denominados colectivamente como "participantes"). Mediante un proceso de indagación colaborativa, facilitado por el equipo de investigación a través de una serie de talleres en línea, estos participantes exploraron cómo incorporar más autonomía e indagación en sus propias prácticas cotidianas y en las de los docentes a quienes apoyaban, con el objetivo final de promover un aprendizaje profundo en las aulas de Innova Schools. En lugar de prestar atención a las políticas o marcos, esta investigación prestó atención especial a los educadores como impulsores del cambio pedagógico. A lo largo de los cuatro años del proyecto, escuchamos atentamente a los educadores participantes (docentes, coaches,

*Esta investigación sugiere que fortalecer las prácticas y posturas interrelacionadas de **indagación**, **autonomía** y **colaboración** puede ayudar a todos en un sistema educativo a "**profundizar, juntos**", es decir, a aprender de maneras que impliquen desarrollar una comprensión que va más allá del recuerdo superficial del contenido y que es personalmente significativa, mientras que al mismo tiempo se construye una comunidad intelectual.*

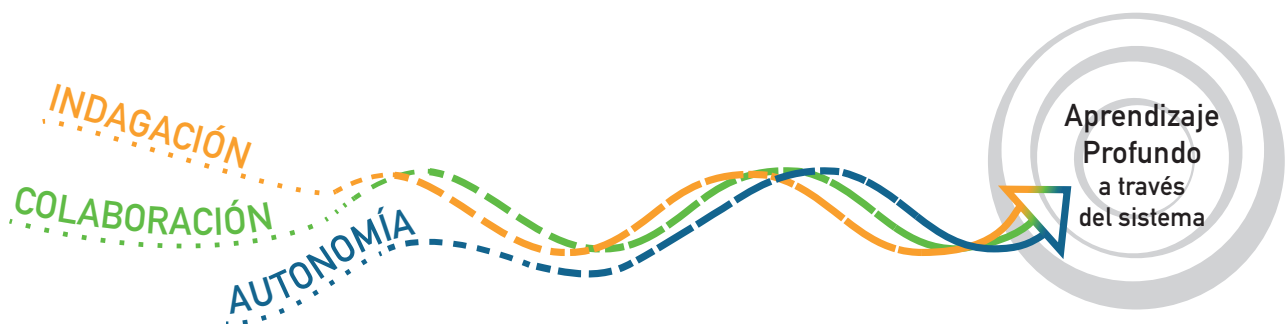
coordinadores académicos y miembros del Back Office de Innova Schools), de tal manera que sus voces y experiencias forman la base de nuestros Hallazgos.

¿Qué hemos aprendido? Entre otros hallazgos que detallamos en este reporte, esta investigación sugiere que fortalecer las prácticas y posturas interrelacionadas de **indagación**, **autonomía** y **colaboración** puede ayudar a todos en un sistema educativo a “**profundizar, juntos**”, es decir, a aprender de maneras que impliquen desarrollar una comprensión que va más allá del recuerdo superficial del contenido y que es personalmente significativa, mientras que al mismo tiempo se construye una comunidad intelectual. Además, los inevitables desafíos que se encuentran a lo largo de un camino como este pueden ser importantes para promover el crecimiento y el desarrollo, tanto individual como colectivo, si se apoya a los participantes para que reflexionen sobre su aprendizaje a lo largo del tiempo. Dada la importancia de reformar la enseñanza y el aprendizaje en muchas partes del mundo,

consideramos que nuestros hallazgos son importantes y alentadores.

Tres elementos clave: Autonomía, indagación y colaboración

A finales de 2017, mientras que contemplábamos con Innova Schools un enfoque inicial de investigación, juntos decidimos centrarnos en un proyecto que llamamos “[Creando Comunidades de Indagación](#)” para explorar cómo la enseñanza y el aprendizaje basados en la indagación podrían integrarse ampliamente en toda una red de escuelas. Dado este enfoque, la **indagación** y **colaboración** fueron temas clave y fueron parte de la investigación desde el principio. Si bien el concepto de “aprendizaje profundo” surgiría más adelante en el trabajo, desde el inicio nuestra investigación buscó explorar formas de fortalecer la práctica educativa en toda la red en formas que estuvieran alineadas con muchos marcos del aprendizaje profundo (por ejemplo, Fullan et al., 2017; Mehta & Fine,



*La **indagación**, la **colaboración** y la **autonomía** se pueden fomentar simultáneamente para promover un aprendizaje profundo a través del sistema.*

2019; Ortega Díaz & Hernández Pérez, 2015; William and Flora Hewlett Foundation, 2013). A principios de 2021, después de tres años de llevar a cabo una investigación colaborativa, los líderes de Innova pidieron al equipo de investigación que también se incorporara en el trabajo el concepto de autonomía. En lugar de representar un cambio importante en el enfoque de la investigación, el concepto de autonomía complementó el trabajo y en muchos sentidos ya estaba integrado en nuestro interés en promover la indagación y la colaboración entre educadores y estudiantes. De hecho, la autonomía y el aprendizaje profundo están íntimamente conectados: el aprendizaje profundo requiere que los educadores disfruten de al menos cierta autonomía en su práctica para que puedan responder a las preguntas, necesidades e intereses emergentes de los estudiantes. A su vez, los educadores deben ofrecer a los estudiantes al menos cierta autonomía para que puedan crecer como aprendices e ir más allá de formas superficiales de aprendizaje, como memorizar o replicar contenido (Padilla Beltrán et al., 2013). Curiosamente, vimos surgir un tipo de autonomía entre nuestros participantes y los docentes con los que trabajaban que estaba profundamente ligada al proceso de colaboración, un fenómeno que no anticipamos pero que resonaba

con el concepto de autonomía colectiva de Little (1990). La autonomía colectiva no solo se trata de que los docentes y estudiantes disfruten de una mayor libertad individual; implica una forma distribuida de autonomía que enmarca la enseñanza como una responsabilidad compartida y el aprendizaje como colaborativo e interdependiente (Sandoval Mena et al., 2021).

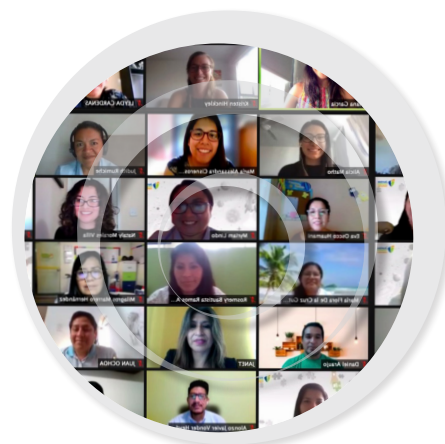
Cada uno de estos tres "hilos" (indagación, colaboración y autonomía) se pueden encontrar entrelazados tanto en el diseño de la investigación como en los hallazgos resultantes presentados en este reporte.

Una mirada a las siguientes páginas

En lugar de presentar un marco o una serie de pasos para "llegar" a un aprendizaje profundo, este reporte tiene como objetivo reconocer la complejidad de trazar caminos hacia una búsqueda continua de un aprendizaje profundo. También ofrece algo nuevo al presentar hallazgos de un contexto latinoamericano que ha atraído la atención internacional, pero que aún no ha sido investigado formalmente y del cual hay mucho que aprender. La **Parte 1** define los términos clave de indagación, colaboración



Participantes de Innova participando en indagación colaborativa en diferentes puntos de los cuatro años del proyecto de investigación.



y autonomía, describe el contexto del trabajo y establece la justificación y los métodos de investigación. La **Parte 2** del reporte analiza algunas de las condiciones favorables y los desafíos para promover la indagación, la colaboración y la autonomía que surgieron a medida que nuestros participantes trabajaban para crear caminos hacia un aprendizaje profundo. Si bien muchos de los desafíos se han encontrado en otros lugares, esperamos que al nombrarlos se proporcione un punto de partida para que otros reconozcan elementos similares dentro de sus propios contextos y los ayude a lidiar con la complejidad y los matices involucrados en este tipo de trabajo. La **Parte 3** destila en un formato utilizable lo que encontramos que son los enfoques y herramientas más impactantes en este trabajo; algunos de estos enfoques y herramientas son nuevos, mientras que algunos han sido adaptados o tomados de otras fuentes. En la **Parte 4**, examinamos los tipos de crecimiento y desarrollo experimentados por los participantes, destacando los impactos positivos que puede tener trabajar hacia un aprendizaje profundo no solo en los estudiantes, sino también en los docentes y quienes los apoyan. Esperamos que mencionar las formas en que los participantes se desarrollaron a lo largo de este viaje revele oportunidades para el crecimiento y desarrollo de educadores en otros contextos. Finalmente, la **Parte 5** ofrece reflexiones sobre algunas limitaciones e interrogantes de este trabajo, así como futuras vías para desarrollar esta investigación.

Si bien este trabajo es de alguna manera específico para los contextos educativos latinoamericanos y el modelo de Innova

Schools en particular, los hallazgos (y el trabajo y los procesos que los condujeron) probablemente tendrán relevancia para los educadores en una amplia gama de contextos y en sistemas de diferentes tamaños, que van desde aulas individuales hasta redes o distritos completos. Nuestros hallazgos se pueden utilizar para mejorar las buenas prácticas existentes entre los educadores o para ayudar a planificar un cambio ambicioso y a largo plazo, con el objetivo final de mejorar las experiencias educativas y los resultados para todos los estudiantes y las comunidades a las que pertenecen. Apoyar el desarrollo de la autonomía, la indagación y la colaboración puede abrir caminos para identificar y desarrollar enfoques poderosos de enseñanza y aprendizaje y para fomentar el crecimiento profesional de los educadores involucrados. Además, nuestra investigación sugiere que el desarrollo de una mayor autonomía e indagación en la práctica educativa de uno debe promoverse y experimentarse de maneras que estén basadas en la cultura y contextos locales, y debe experimentarse colectivamente en lugar de como un esfuerzo individual. Los hallazgos también implican que los inevitables retos y preguntas que se encuentran a lo largo de ese viaje pueden ser importantes para promover el crecimiento y el desarrollo, tanto individual como colectivo. Cultivar la autonomía colectiva, la indagación y la colaboración para avanzar en un aprendizaje profundo en contextos educativos se trata, en última instancia, de "profundizar, juntos".

Para comenzar a situar algunas de estas ideas en contextos más amplios, ahora exploraremos algunos conceptos y lenguaje clave que sustentan el estudio.

PARTE 1:

Descripción del estudio

Definición de términos clave

APRENDIZAJE PROFUNDO

El aprendizaje profundo es un término definido de diversas formas pero cada vez más común en el campo de la educación. Por lo general, se usa para distinguir el aprendizaje significativo y participativo que prepara a los estudiantes para la vida del siglo XXI (William and Flora Hewlett Foundation, 2013) o el “florecimiento humano” (Fullan & Langworthy, 2014) de las formas de aprendizaje más superficiales o memorísticas que a menudo prevalecen en las aulas de kínder a 12vo, incluyendo aquellas aulas ricas en recursos (Mehta & Fine, 2019). Las formas superficiales de aprendizaje tienden a ser “transitorias” (Fullan et al., 2017) porque los estudiantes retienen poco de lo que aprenden y no reciben apoyo para transferir lo que aprenden a otros contextos (Pellegrino & Hilton, 2012). En contraste, el aprendizaje profundo implica que los estudiantes “luchen productivamente con ideas complejas que son importantes para ellos dadas sus experiencias vividas. Los estudiantes exploran estas con curiosidad, imaginación, colaboración y usando su propia voz”. (Mintrop et al., 2022).

El aprendizaje profundo generalmente se refiere a que los estudiantes obtienen una comprensión más profunda del contenido académico básico; aplican esa comprensión a nuevos problemas y situaciones; y

desarrollan una variedad de competencias y habilidades que incluyen la colaboración, la creación de conexiones, el pensamiento crítico, la reflexión y la regulación de su propio aprendizaje (Bitter & Loney, 2015; Mehta & Fine, 2019; Vanegas Ortega et al., 2021; Wiske, 1998). Estos aspectos del aprendizaje, que implican algún tipo de autonomía, fueron los que buscamos promover a través de nuestro proyecto de investigación.

INDAGACIÓN

Como se describió en la [Introducción](#), el impulso inicial de esta investigación fue explorar cómo y con qué fin se podría promover la indagación en un contexto altamente centralizado y con recursos limitados. Descubrimos que algunos de nuestros colegas de Innova entendían la palabra “indagación” de una manera que los llevó a malinterpretar nuestro uso general del término, pues lo equipararon estrechamente con la metodología del currículo de ciencias de la red o con productos áridos de investigación académica que están desconectados de práctica del día a día.

A través de un proceso iterativo y colaborativo, que involucró la participación de personas que desempeñaron diferentes roles en Innova, desarrollamos nuestra propia [definición de indagación](#) para el proyecto, una que otros educadores o redes podrían usar potencialmente como punto de partida para desarrollar su propia definición. Definimos la indagación tanto como una actitud hacia el mundo como un proceso en el que se trata de comprender y transformar el mundo haciendo preguntas, observando con detenimiento, reflexionando, probando

cosas y desarrollando ideas, productos o soluciones. Todo esto, con el objetivo general de promover el desarrollo de personas críticas, reflexivas, empáticas y empoderadas. La curiosidad, la atención y la reflexión surgieron como las cualidades centrales de la indagación. Luego también destacamos la intencionalidad, para reconocer la importancia de que los educadores tengan un propósito claro al usar prácticas basadas en la indagación. La autonomía o la agencia en el aprendizaje está implicada en todos los aspectos de esta definición de indagación.

COLABORACIÓN

La colaboración va más allá de la mera comunicación, coordinación o cooperación con otras personas: en las escuelas la colaboración involucra a grupos de educadores que trabajan en un aspecto de su práctica de tal manera que los resultados de aprendizaje para los educadores y/o sus estudiantes no podrían haberse logrados por cualquiera de los miembros del grupo trabajando solo (Allen & Blythe, 2015; Parrilla Latas, 2021). Cuando empezamos a trabajar con Innova, los docentes y coaches estaban acostumbrados a cooperar amigablemente entre sí, pero tenían pocas oportunidades de participar juntos en un "trabajo conjunto" (Little, 1990). Vangrieken et al. (2015) afirman que la "colaboración competente" entre educadores se encuentra en los sistemas escolares de mayor rendimiento en el mundo y es una condición necesaria (aunque no suficiente) para promover el aprendizaje innovador y los métodos de aprendizaje centrados en el estudiante, que son marcadores potenciales de un aprendizaje profundo.

*Al combinar la colaboración y la indagación, la **indagación colaborativa** implica esencialmente que los educadores se involucren en la investigación-acción dentro del contexto de grupos de estudio o comunidades de aprendizaje profesional, con participantes que aprenden con y de los demás a medida que prueban cambios en su práctica diaria, investigan cómo fueron esas experiencias y reflexionan y aprenden de esas experiencias.*

Mientras tanto, la *indagación colaborativa* implica enfocar intencionalmente los esfuerzos colaborativos para realizar una indagación, incluso si las aproximaciones hacia la indagación colaborativa varían (Deluca et al., 2014). Combinar la colaboración y la indagación implica esencialmente que los educadores se involucren en la investigación-acción dentro del contexto de grupos de estudio o comunidades de aprendizaje profesional, con participantes que aprenden con y de los demás a medida que prueban cambios en su práctica diaria, investigan cómo fueron esas experiencias y reflexionan y aprenden de esas experiencias. Como describimos a continuación, encontramos que la indagación colaborativa es un vehículo eficaz para promover la *autonomía colectiva* en este contexto, especialmente cuando a los grupos se les brindan oportunidades auténticas para establecer sus propios

objetivos y planes de trabajo, en lugar de verse o sentirse forzados a trabajar juntos sin que haya un sentido (Hargreaves & Fullan, 2012; Rivera Medina, & Aparicio Molina, 2020).

AUTONOMÍA

No partimos con una definición estricta de qué es la autonomía en este proyecto, especialmente porque ésta surgió con el tiempo como un enfoque de investigación. Dentro de Innova, la autonomía se consideraba generalmente tanto deseable como necesaria. Sin embargo, no estaba claro qué significaba y, en realidad, había oportunidades limitadas para la autonomía, independientemente de la definición. Encontramos que la distinción que hace Vangrieken et al. (2017) entre autonomía reactiva y reflexiva es esclarecedora. La "autonomía reactiva" se caracteriza por nociones de independencia, de no depender de los demás, e individualismo, es decir, la libertad de hacer lo que uno quiere. Por otro lado, la "autonomía reflexiva" (Deci y Ryan, 1991) implica interdependencia, sentimientos de agencia y la capacidad de tomar decisiones informadas basadas en la conciencia de las propias necesidades, intereses, valores y conexión con los demás. Nos interesó el concepto de autonomía reflexiva por su compatibilidad con la colaboración.

El concepto de autonomía colectiva (Little, 1990), relacionado con el de autonomía reflexiva, también resonó fuertemente con nuestro proyecto porque capturó las experiencias de nuestros participantes de desarrollar la autonomía a través de un proceso de indagación colaborativa y en

relación con los demás (Jaramillo, 2021). Intencionalmente, ofrecimos a nuestros participantes opciones auténticas para que elijan cómo querían participar en el proyecto; también escuchamos atentamente sus opiniones y comentarios y les mostramos cómo estábamos utilizando sus aportes para dar forma a nuestro trabajo colectivo. Como Juan, el coach a quien citamos al inicio, lo describió, tomar decisiones por uno mismo es relativamente sencillo; trabajar en equipo requiere sopesar diferentes ideas y llegar a un consenso: "una persona autónoma no es dependiente. Si tú eres autónomo tomas tus decisiones, pero, cuando es un trabajo en equipo, es un poco más, no complicado, sino que genera mucha más responsabilidad. ¿Por qué? Porque tenemos que tomar las ideas de todos y llegar a un consenso."

Cada uno de estos términos clave ofrece tanto el lenguaje como los marcos conceptuales con los que ayudar a analizar la complejidad y comprender mejor la singularidad del contexto de investigación para este trabajo. Sin embargo, también es fundamental obtener una mejor visión del entorno y el período de tiempo en el que se llevó a cabo el trabajo. Ahora dirigimos nuestra atención a algunos de estos factores contextuales clave.

Antecedentes de la colaboración de investigación

La educación formal se lleva a cabo en sistemas, desde el microsistema de un aula individual hasta los sistemas a nivel escolar, como la gestión del plan de estudios o las conexiones entre la familia y la escuela, y los macrosistemas, como distritos escolares completos o incluso regiones enteras o

países. Innova Schools, nuestro contexto de investigación está situado dentro y entre muchos de estos sistemas, cada uno de los cuales viene con sus propias historias, normas y culturas. Aquí, nos enfocamos en solo algunos de esos sistemas para establecer algunos antecedentes históricos y contexto, comenzando con una visión general de la educación en los países de Latinoamérica.

Durante décadas, ha habido una variedad de formas de brindar educación a los jóvenes en los países de Latinoamérica y el Caribe que van desde sistemas estrictamente controlados, cuyo currículo y administración están a cargo del Estado, hasta sistemas descentralizados, que son administrados a nivel local o por proveedores privados. Las desigualdades en las opciones educativas abundan en Latinoamérica, y Perú no es la excepción. Sin embargo, es importante destacar que también ha habido algunos avances recientes en el número de niños que acceden a la educación, tanto en los países de Latinoamérica y el Caribe, como en Perú en particular. Hunt (2014) señala que durante el siglo XX, la tasa de alfabetización y los años de escolaridad del Perú aumentaron significativamente. Sin embargo, muchos señalan que un mayor acceso a la educación no equivale a una mayor calidad educativa, la cual sigue siendo baja para la gran mayoría de los estudiantes en los países de Latinoamérica y el Caribe, según lo medido por evaluaciones internacionales y también algunas evaluaciones internas. Centrándonos en Perú, un informe del Banco Mundial de 2007 propuso que Perú tenía un “problema de calidad” educativa (p. xiii), y resumió: “En PISA [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos], los puntajes de Perú fueron

los más bajos de Latinoamérica... y estaban muy por abajo de los de otros países de ingresos medianos con crecientes logros educativos... Solo alrededor del 5 por ciento de los estudiantes de Perú se desempeñan en el promedio de la OCDE. Las propias evaluaciones nacionales de estudiantes de Perú arrojan resultados desalentadores, con solo un 20 por ciento de los estudiantes rindiendo al nivel deseado” (pág. XIII). Los desafíos históricos específicos en términos de condiciones políticas y económicas en el Perú, sin duda han sido una parte clave de esta historia, y estas estadísticas también tienen limitaciones y de ninguna manera son el único indicador de qué tan bien está un sistema educativo.

Sin embargo, es justo decir que hay un espacio considerable para el crecimiento en la calidad del sistema educativo de Perú, en gran parte debido a los desafíos sistémicos para reclutar, desarrollar y retener docentes de alta calidad. Hunt (2014) recuerda el contexto en Perú a principios de los años 90, cuando Perú apenas comenzaba a recuperarse de un período de extrema agitación política y depresión económica. Muchos docentes huían del sistema educativo y trabajaban en múltiples trabajos para mantenerse. Desde la década de 1990, ha surgido un importante sector privado en respuesta a las deficiencias percibidas del sistema de educación pública del país: antes de la pandemia, aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes peruanos asistían a esas escuelas privadas, e incluso las familias de ingresos relativamente bajos se sentían obligadas a pagar por la educación de sus hijos. Sin embargo, según una variedad de criterios, la mayoría de estas escuelas privadas han tenido problemas para ofrecer



Imágenes de escuelas Innova Schools seleccionadas que participaron en la cohorte de investigación en el transcurso de cuatro años. Cada escuela en la red está diseñada para tener una apariencia similar, así como espacios de aprendizaje que respalden los objetivos educativos de la red.

una educación de mayor calidad que sus contrapartes públicas (Balarin et al., 2019). Descubrir formas de efectuar un cambio significativo en este contexto, y rápidamente, es donde comienza la historia de Innova Schools.

LAS ESCUELAS INNOVA SCHOOLS DE PERÚ

Innova Schools fue fundada por Jorge Yzusqui Chessman y el empresario Carlos Rodríguez Pastor en 2011, con el grupo de diseño estadounidense IDEO encargado de diseñar el sistema general y los edificios escolares (IDEO, s.f.; Martin, 2014). Esta red tiene como objetivo ofrecer oportunidades educativas de bajo costo y de “clase mundial” a las familias de clase media emergente en Perú y, más recientemente, a aquellas en otros países de Latinoamérica. Después de un rápido crecimiento inicial, Innova (al momento de escribir este reporte) opera 65 escuelas en una variedad de ubicaciones, llegando a la mayoría de las regiones de Perú. Las escuelas tienen un aspecto y una arquitectura distintivos y han sido diseñadas para facilitar el aprendizaje colaborativo basado en la indagación y un entorno de aprendizaje enriquecedor para los estudiantes.

Mientras tanto, en un esfuerzo por solucionar la escasez de docentes altamente capacitados en Perú, se desarrolló un modelo organizacional centralizado en Innova para tratar de mantener estándares educativos uniformes y consistentes en todas las escuelas. Todas las escuelas están supervisadas por el Back Office de Innova, que distribuye a los docentes currículos detallados y criterios de evaluación a través de una plataforma

en línea llamada TRC (centro de recursos para los docentes). Los coaches de materias específicas trabajan en todas las escuelas para asesorar y evaluar a los docentes, mientras que los coordinadores académicos son responsables dentro de las escuelas de monitorear el rendimiento de los estudiantes, apoyar a los docentes y llevar a cabo ciertas tareas administrativas. El diagrama (abajo) muestra cómo los coaches y coordinadores académicos, cuya posición central dentro de la estructura está resaltada en verde, sirven como una especie de intermediario entre el Back Office y los docentes en las escuelas.

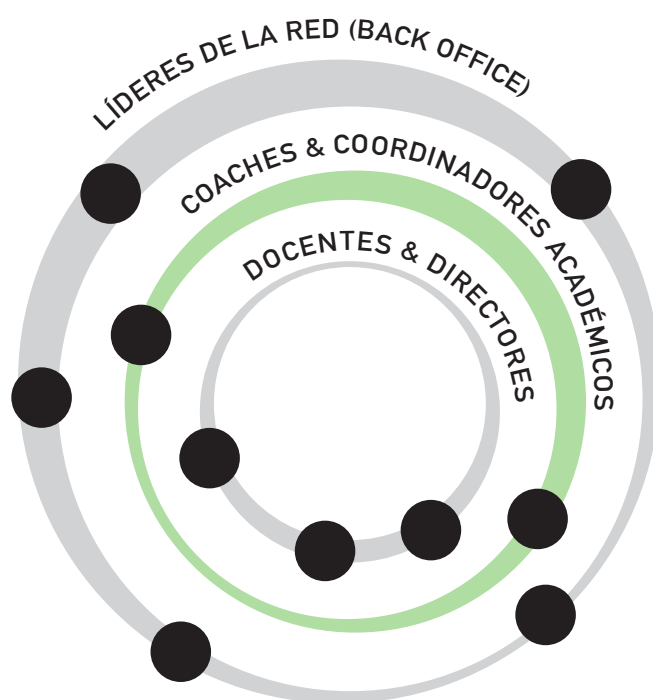


Diagrama: Tres niveles del sistema Innova Schools.

Los logros de Innova hasta la fecha son impresionantes: han creado entornos de aprendizaje seguros y positivos para muchas familias peruanas que antes no tenían acceso a los tipos de opciones educativas que

querían; sus puntajes en las pruebas desde muy temprano han sido notablemente más altos que la mayoría de las otras escuelas en Perú; y su modelo ha atraído una importante atención internacional (Martin, 2014; Weller, 2017). Nos impresionó desde el principio la cultura de trabajo cálida y amistosa dentro de Innova, y la comodidad de los docentes al tener observadores en sus aulas. También quedó claro que los docentes se preocupan profundamente por sus estudiantes y están atentos a sus necesidades socioemocionales, así como a su progreso académico. Sin embargo, Innova enfrenta desafíos en términos de hacer realidad su visión de ofrecer lo que podría describirse como un aprendizaje profundo a escala. De hecho, existe una tensión inherente en el corazón de la estructura de Innova: si bien podría decirse que ha sido necesario un modelo altamente centralizado para apoyar a los docentes sin experiencia e introducirlos en un corto período de tiempo a nuevas prácticas pedagógicas, en muchos sentidos esto mismo ha limitado la capacidad de los docentes para innovar y adaptarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes en sus aulas. Además, ha habido poco espacio para que los estudiantes experimenten la autonomía en su aprendizaje: los estudiantes producen trabajos muy similares entre sí, en el contexto de lo que generalmente ha sido un plan de estudios muy cargado y muy centrado en el contenido.

En el momento de este estudio, Innova estaba abordando activamente esta situación mediante la creación de nuevas unidades de trabajo interdisciplinarias inspiradas por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), diseñadas para brindar a los estudiantes más

opciones y oportunidades para colaborar entre sí. Estas innovaciones curriculares fueron parte del plan Innova 5.0, un plan audaz diseñado para revisar y profundizar la enseñanza y el aprendizaje dentro de Innova. Innova 5.0 comenzó a entrar en vigencia durante el período en el que se centra este reporte (marzo a diciembre de 2021) e implicó aflojar el control del Back Office y promover oportunidades más auténticas para la indagación, la colaboración y la autonomía en todos los niveles del sistema de Innova. Desafortunadamente, Perú se vio particularmente afectado por la pandemia de Covid-19 y, al momento de escribir este reporte, gran parte del trabajo de Innova 5.0 se ha suspendido, ya que Innova se está enfocando en estabilizar su red después de caídas significativas en la inscripción de estudiantes como resultado de la pandemia. Sin embargo, el plan para el futuro cercano es hacer un esfuerzo concertado para llevar a Innova Schools “al siguiente nivel”, y se espera que los coaches y coordinadores académicos con los que trabajamos en nuestra colaboración de investigación desempeñen un papel importante.

La colaboración de Project Zero con Innova Schools

Como se señaló, el trabajo sobre el que se informa aquí fue la culminación de una colaboración de investigación de cuatro años entre Project Zero e Innova Schools llamada [Creando Comunidades de Indagación](#) (CCI). El mandato general de este proyecto fue investigar formas de cambiar las prácticas pedagógicas en todos los niveles de la red para incorporar más indagación y promover un aprendizaje más profundo. Si bien este

reporte se enfoca en el trabajo que hicimos con coaches y coordinadores académicos durante el cuarto año del proyecto, ese trabajo se basó directamente en lo que se aprendió durante los tres años anteriores de colaboración. Por lo tanto, ofrecemos una breve descripción de la totalidad de los cuatro años del proyecto para proporcionar un contexto adicional y mostrar cómo trabajamos de manera intencional en diferentes niveles del sistema para promover un cambio en todo el sistema.

En el 1er año, nuestro equipo de investigación trabajó con cinco grupos de estudio basados en las escuelas para explorar cómo podrían ser la enseñanza y el aprendizaje basados en la indagación en el contexto de Innova: los grupos de estudio estaban compuestos por cuatro docentes y la directora de la escuela o la coordinadora académica y siguieron una secuencia de desarrollo profesional colaborativo basado en la indagación. Esta secuencia involucró talleres para todo el grupo dirigidos por Project Zero y sesiones en las escuelas facilitadas por los participantes en las que se introdujeron varias estrategias o prácticas diseñadas para promover la indagación. Luego, los participantes probaron estas prácticas en su trabajo diario y reflexionaron colectivamente sobre lo que aprendieron. En el 2do año, los participantes desarrollaron, implementaron, documentaron y compartieron proyectos individuales que investigaron más profundamente cómo sería si se incorporara la indagación en un aspecto de su práctica, por ejemplo, usando regularmente uno o más de [las Rutinas de Pensamiento de Project Zero](#) para promover la curiosidad, el cuestionamiento y la voz de los estudiantes. Paralelamente, nuevos

grupos de estudio formados por colegas del Back Office de Innova participaron en una secuencia de desarrollo profesional abreviada y desarrollaron sus propios proyectos para explorar cómo se podría incorporar la indagación en sus roles como coaches, diseñadores curriculares o gerentes regionales.

Inicialmente, el 3er año tenía la intención de trabajar de forma más cercana con los coaches de la red, con la idea de que estaban mejor posicionados para “liderar desde el medio” en términos de prácticas pedagógicas cambiantes dentro de Innova (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016), es decir, extendiendo su influencia tanto “hacia arriba” como “hacia abajo” dentro del sistema. Sin embargo, la aparición abrupta de Covid-19 y el giro hacia el aprendizaje en línea nos llevaron a trabajar con el equipo de diseño curricular que tenía la tarea de desarrollar el currículo para la red de Innova. Específicamente, apoyamos

al equipo que desarrollaba un currículo en línea inspirado en ABP que tenía como objetivo ofrecer a los estudiantes de Innova oportunidades para un aprendizaje profundo. Finalmente, en el 4to año, trabajamos con los 28 coaches y coordinadores académicos en formas que se basaron el trabajo de los tres años anteriores, con el objetivo de explorar cómo podrían incorporar más indagación y autonomía en su práctica y permitir que los docentes que apoyan hagan lo mismo.

Si bien el enfoque y los métodos de investigación se mantuvieron en su mayoría consistentes a lo largo de cuatro años de trabajo, las áreas de enfoque enfatizadas en nuestras preguntas de investigación evolucionaron en el 4to año. A continuación, explicamos nuestro enfoque de investigación en 2021 y ofrecemos más información sobre los métodos de investigación, participantes, diseño y actividades con respecto a la recopilación y el análisis de datos.

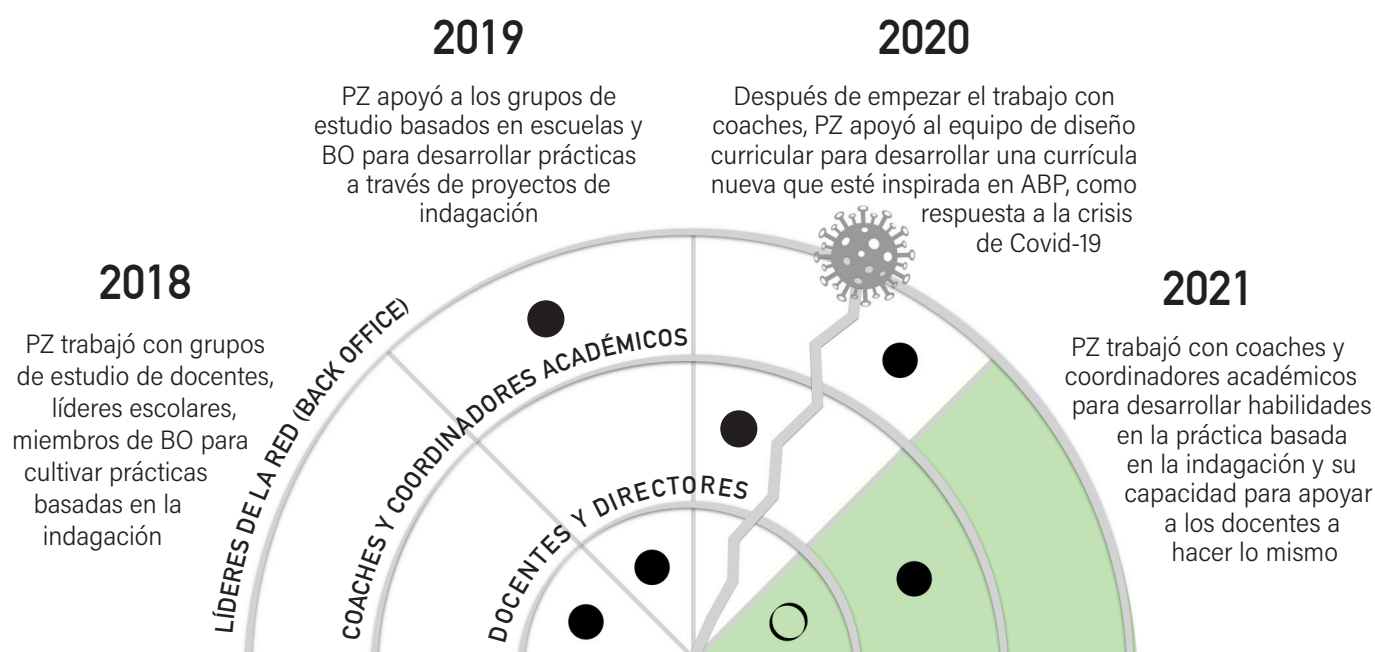


Diagrama: Descripción general de la colaboración de Project Zero con personas en diferentes partes del sistema de Innova Schools.

*Esta investigación implicó investigar **estructuras, recursos y herramientas** que fueron eficaces para promover **la autonomía, la indagación y la colaboración** entre coaches, coordinadores académicos y los docentes a los que apoyaban. También implicó examinar **los cambios en su pensamiento y práctica**, así como **los desafíos** que encontraron.*

La justificación de la investigación (4to año)

Nuestro mandato en 2021, cuando comenzamos a trabajar con los coaches y coordinadores académicos, fue ayudarlos a ser más autónomos y que su práctica estuviera impulsada por la indagación para que, a su vez, pudieran ayudar a los docentes a promover la autonomía y la indagación en su práctica con los estudiantes. Los líderes de Innova reconocieron que es difícil promover la indagación o el aprendizaje profundo dentro de un sistema centralizado con poco espacio para que las personas puedan maniobrar, y que necesitaban determinar cuánta autonomía era posible o deseable para las personas dentro de su sistema, sin perder los beneficios más importantes de la estructura que habían creado. Sin embargo, a pesar de este importante desarrollo de políticas en Innova, se entendió que esto demandaría un cambio sustancial en el pensamiento o la mentalidad de nuestros participantes si querían volverse más

autónomos e impulsados por la indagación, y que tal cambio requeriría construir sobre las fortalezas existentes de los participantes como profesionales y sobre el conocimiento de sus docentes y estudiantes.

Con el entendimiento de que este trabajo contribuiría a un cambio a largo plazo en todo el sistema de Innova, las preguntas de investigación que guiaron nuestro estudio fueron:

- ¿Cómo se puede apoyar a los coaches y coordinadores académicos de Innova para que experimenten y desarrollen la autonomía y la indagación en su propia práctica?
- ¿Cómo se puede apoyar a los coaches y coordinadores académicos de Innova para que desarrollen su capacidad de ayudar a los docentes a experimentar y desarrollar la autonomía y la indagación en su práctica?

Se entendió que aprender a colaborar de manera efectiva entre sí era parte integral de este esfuerzo. Las preguntas subsidiarias incluyeron:

- ¿Cómo se pueden adaptar las estructuras y los recursos existentes para realizar este trabajo?
- ¿Qué herramientas y estrategias son más efectivas en este contexto y por qué?
- ¿Qué aspectos de este trabajo son particularmente desafiantes y por qué?
- ¿Cómo se puede lograr un equilibrio apropiado entre dar suficiente espacio para que las personas desarrollen estas capacidades, y brindarles suficiente estructura y orientación para garantizar

estándares mínimos y un enfoque pedagógico coherente? ¿Cómo pueden los individuos saber cuánta autonomía e indagación promover y cuándo es el momento más adecuado para hacerlo?

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA BASADA EN EL DISEÑO

Este proyecto siguió principios de investigación colaborativa basada en el diseño. Es decir, en lugar de "probar" ideas preexistentes, este trabajo involucró a investigadores y profesionales que construyeron juntos conocimiento nuevo y utilizable de maneras que tomaron en consideración e incluso aceptaron el desorden y la complejidad del mundo real y el contexto específico de Innova (The Design-Based Research Collective, 2003). Dada la naturaleza aparentemente duradera y generalizada de los desafíos que implica promover un aprendizaje profundo en las escuelas, este proyecto exploró lo que podría ser posible, con la esperanza de avanzar en la práctica tanto en Innova como en otros contextos. Un diseño inicial para el arco de desarrollo profesional de los coaches y coordinadores académicos se basó en teorías e investigaciones previas, incluido el trabajo realizado anteriormente por Project Zero durante las fases anteriores de este proyecto y en escuelas de otros países. Luego, el equipo de investigación investigó de manera continua lo que parecía estar funcionando bien o no, y este proceso incluyó la recopilación de ideas y aportes de los participantes de la investigación. Luego, el diseño de desarrollo profesional se adaptó con el tiempo, con el objetivo de promover la autonomía, la indagación y la colaboración de la manera más efectiva posible en Innova,

tanto a lo largo del proyecto como en el futuro. Al mismo tiempo, la investigación buscó generar nuevos conocimientos y herramientas que pudieran ser útiles en contextos más allá de Innova.

APROVECHAR LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL EFICAZ

Este proyecto fue informado directamente por un proyecto "hermano" anterior llamado [Creating Communities of Innovation](#) ("Creando Comunidades de Innovación") que involucró la promoción de la indagación colaborativa entre las escuelas estadounidenses, británicas, indias y de bachillerato internacional en los Emiratos Árabes Unidos (Dawes Duraisingh & Sachdeva, 2021) y que condujo al desarrollo de un marco, un plan de trabajo y un conjunto de herramientas para promover la *innovación impulsada por la indagación* en las escuelas. Los coaches y coordinadores académicos siguieron un plan de trabajo similar para la investigación colaborativa y algunas de las herramientas se incorporaron en los materiales de sus talleres. También hay resonancias



Participantes del proyecto trabajando juntas en sesiones de aprendizaje profesional dirigidas por el equipo de investigación.

entre este trabajo y el marco de "Espirales de indagación" (Halbert & Kaser, 2022), que de manera similar aprovecha la indagación colaborativa como una herramienta para mejorar la práctica honrando los contextos, la experiencia y los intereses locales. Empoderar a los educadores sobre el terreno para llevar a cabo indagaciones que sean significativas para sus comunidades implica que experimenten y desarrollen autonomía, indagación y colaboración, y refleja un cambio general que se aleja de los talleres que se dan una única vez por expertos externos y que generalmente hacen poco para promover un crecimiento intelectual significativo y una mejora en la práctica (Breakspear & Rylie Jones, 2021; Nelson et al., 2008; Weinbaum et al., 2004).

De hecho, varios estudios han demostrado que el desarrollo profesional colaborativo basado en indagación puede mejorar las habilidades y el conocimiento de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitirles encontrar una comunidad y apoyarlos para desarrollar una mayor autonomía o liderazgo (Butler et al., 2014; Nelson, 2009). Después de este tipo de desarrollo profesional, también es más probable que los docentes asuman riesgos y persistan en probar innovaciones en su práctica (un indicador de autonomía), aunque esto no está garantizado (Nelson, 2009; Wood, 2007). Otros estudios han notado un cambio en el diálogo entre los docentes a través de la participación en la indagación colaborativa. Al darse un "diálogo colegiado", los docentes están "indagando, criticando y participando activamente en el aprendizaje y el trabajo de los demás" para avanzar en el aprendizaje de los estudiantes, en lugar de simplemente compartir

información recibida (Deluca et al., 2014). En relación con esto, el concepto de *sprints de enseñanza* ha ido cobrando fuerza como una forma de promover un desarrollo profesional incremental y poderoso y un cambio positivo en las escuelas a través de la indagación y la colaboración, pero de maneras realistas, dadas las presiones muy reales que enfrentan los docentes (Breakspear & Rylie Jones, 2021). Si bien algunas de las "fases" o prácticas del sprint de enseñanza resuenan con las que usamos en esta investigación colaborativa, posiblemente estábamos haciendo un trabajo más profundo que requería un ritmo más sostenido y constante, de hecho a veces lento, al menos al principio. Al mismo tiempo, existe un interés creciente en las redes de aprendizaje profesional que conectan a los educadores tanto dentro como entre las escuelas (Brown & Poortman, 2018). Si bien los coaches en este trabajo formaban parte de la misma red de Innova Schools, estaban ubicados en diferentes regiones de Perú y tenían diferentes especialidades y roles, lo que les permitió beneficiarse de las diferentes experiencias y perspectivas que son un sello distintivo de las redes de aprendizaje profesional.

Métodos de investigación

PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestros participantes estaban compuestos por coaches (n=20) y coordinadores académicos (n=8). Los coaches juegan un papel importante en Innova en cuanto a la difusión del currículo y las ideas pedagógicas que surgen del Back Office. Son especialistas en materias. Casi todos ellos fueron docentes anteriormente dentro del sistema Innova y fueron promovidos porque

*En el 4to año, trabajamos con los
**20 coaches y 8 coordinadores
académicos** en el sistema
Innova Schools.*

fueron reconocidos por ser particularmente efectivos en el aula. Si bien sus roles cambiaron debido a la necesidad que surgió en la pandemia de apoyar el aprendizaje en línea e incluso diseñar nuevos currículos, generalmente viajan entre escuelas en su región geográfica designada, observan clases y realizan consultas individuales con los docentes. No todos los docentes de Innova tienen acceso regular a un coach; en su mayor parte, los coaches solo trabajan con docentes en su primer o segundo año en Innova. En 2021, se hizo un esfuerzo por replantear el trabajo de los coaches para que “acompañen” o “aprendan con” los docentes en lugar de simplemente evaluarlos o hacer cumplir la política de Innova; sin embargo, es justo decir que los coaches eran vistos como expertos dentro del sistema y que los docentes los buscaban para pedir consejos y tener seguridad de que estaban haciendo las cosas “bien”. Esta fase de la investigación se centró en trabajar con coaches por su potencial para liderar el cambio pedagógico “desde el medio” (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016) y servir de puente entre el back office y la práctica del día a día en escuelas.

Los coordinadores académicos, en cambio, estaban ubicados en escuelas particulares. Si bien también tenían la tarea de implementar políticas pedagógicas a nivel local, su papel era principalmente administrativo y apoyaban de cerca al director de la escuela

en la gestión de la escuela. Suelen brindar apoyo a todos los docentes en vez de a docentes de áreas específicas, aunque como ex docentes ellos mismos habían recibido anteriormente capacitación específica. Antes de este proyecto, los coaches y los coordinadores académicos rara vez tenían contacto directo entre sí, por lo que estaban interesados en conocer sobre los roles de los demás y explorar lo que podían aprender unos de otros.

La mayoría de los participantes del proyecto eran mujeres (n= 23 de 28), lo que refleja el desglose por género de la fuerza laboral general de Innova. Los coaches participantes estaban especializados en ciencias (n=7), comunicaciones (español) (n=8) o estudios sociales (n=5), siendo los estudios sociales el equivalente general de historia, geografía y economía, con la incorporación adicional de educación cívica y para el bienestar. Estas tres áreas temáticas se integraron en los nuevos currículos inspirados en ABP que se desarrollaron durante el punto álgido de la pandemia, y se seleccionaron coaches de estas áreas específicas para la colaboración de investigación porque se consideró que los docentes necesitaban un apoyo particular para implementar los nuevos currículos. Además, estos currículos se percibieron como un vehículo importante para promover la indagación o el aprendizaje profundo en Innova y como un prototipo para futuros currículos de Innova. A partir de este momento, este reporte utilizará las siguientes abreviaturas para denotar los roles específicos que desempeñan las personas: coordinador académico (CA); coach de ciencias (C, Cie); coach de comunicaciones (C, Com); y coach de ciencias sociales (C, Soc). Además, Mariale,



Los grupos de estudio sirvieron como un espacio para hacer preguntas, mirar de cerca la evidencia, resolver problemas, desarrollar conocimientos, reflexionar y apoyarse mutuamente.

que estaba ubicada en el Back Office y se cita a continuación, sirvió como enlace de nuestro proyecto y apoyó la ejecución diaria del proyecto.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a la naturaleza de esta investigación que está basada en el diseño, desarrollamos un arco de desarrollo profesional basado en la indagación colaborativa para los coaches y coordinadores académicos. Los detalles del arco se desarrollaron iterativamente en conjunto con nuestros participantes y con otros colegas de Innova. El trabajo del equipo de investigación implicó:

1. **Establecer siete grupos de estudio de cuatro personas cada uno.** En cada grupo se incluyó al menos un coordinador académico. También nos

esforzamos por lograr diversidad en términos de las áreas temáticas en las que se especializaban los coaches y las ubicaciones geográficas de los participantes. Por razones logísticas, un grupo luego se dividió en dos grupos de dos, lo que significa que finalmente hubo ocho grupos de estudio en total.

2. **Modelar prácticas y estrategias para promover la indagación, la autonomía y la colaboración a través del diseño y facilitación de sesiones semanales en línea.** Estas sesiones se alternaban entre talleres de Zoom para todo el grupo facilitados por el equipo de investigación (con salas de grupos pequeños organizadas por grupo de estudio) y sesiones independientes facilitadas por cada grupo de estudio, que siguieron pautas claras proporcionadas por el equipo de investigación. Las primeras sesiones se centraron en la práctica de la "mirar despacio" (vea la página 31 para obtener más información), el uso de rutinas de pensamiento (vea la página 32) y protocolos de retroalimentación (vea la página 35), y la práctica de la documentación (vea la página 34).
3. **Apoyar a los grupos de estudio para desarrollar e implementar proyectos de indagación.** Siguiendo un modelo de indagación colaborativa, los grupos de estudio se centraron en desarrollar y explorar prácticas particulares introducidas por el equipo de Project Zero.

Trabajando en pequeños grupos, los participantes eligieron un enfoque para su “proyecto de indagación” y desarrollaron una teoría de acción para promover la indagación y la autonomía en Innova. Estos proyectos de indagación grupales involucraron tanto probar las prácticas como recopilar evidencia de su impacto a través de la documentación.

Cada grupo de estudio desarrolló un video corto que destilaba su trabajo para la exposición.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Los hallazgos reportados en este reporte se destilan de una variedad de datos recopilados entre marzo y diciembre de 2021: encuestas periódicas y conversaciones con los 28 participantes; entrevistas semiestructuradas que invitaron a los participantes a hablar sobre sus respuestas a la encuesta con mayor detalle (n=14); documentación de talleres y otras sesiones de aprendizaje; y proyectos de indagación grupales de los participantes (n=8). Un protocolo de entrevista se puede encontrar en el Apéndice.

4. **Organizar una exposición virtual de fin de año.** Este evento en línea de celebración permitió a los participantes compartir ideas, desafíos y posibles próximos pasos de sus proyectos de indagación con la comunidad de Innova en general.

VIÑETA DEL TRABAJO EN LA PRÁCTICA: PROYECTO GRUPAL DE INDAGACIÓN

Los coaches y coordinadores académicos de un grupo de estudio buscaron fortalecer la indagación y la autonomía en la práctica de un grupo de docentes al promover el uso de una rutina de pensamiento de Project Zero llamada “Ver, Pensar, Preguntarse”. Este breve protocolo está diseñado para usarse de forma rutinaria para apoyar el pensamiento y el aprendizaje e incluye tres preguntas: ¿Qué ves? ¿Qué piensas sobre eso? ¿Qué te hace preguntarte?. En este proyecto grupal, esta rutina de pensamiento se utilizó para que los docentes miren detenidamente un extracto de una grabación de una de sus clases. Con base en las observaciones, pensamientos y preguntas que surgieron a través del uso de la rutina, los docentes identificaron áreas para mejorar y desarrollaron planes relacionados para cambiar o mejorar su práctica. Después de probar estos cambios o mejoras en su práctica, los docentes volvieron con sus colegas y

nuevamente utilizaron la rutina de pensamiento para reflexionar sobre la nueva acción que acaban de implementar, lo que dio lugar a un nuevo ciclo de reflexión, ideas y soluciones para mejorar su práctica. El grupo de estudio se entusiasmó al observar cómo los docentes que usaban la rutina de pensamiento comenzaron a ser más autónomos, tanto al usar la rutina con sus estudiantes como al tomar decisiones sobre su propia práctica.

• Ver el video y usar la rutina de pensamiento VEO-PIENSO-ME PREGUNTO.
• TOMAR NOTA: persona encargada toma nota de las respuestas del equipo.

¿Qué VES en esta imagen?	¿Qué PIENSAS sobre lo que has visto? ¿Qué ideas te surgen?	¿Qué TE PREGUNTAS observado o pensando?
- Se genera un clima positivo que genera confianza. - Se maneja una relación amable.	- Pienso que se hubiera podido distribuir de otra manera la estructura de las sesiones. - La sesión de planificación debe ser una sola. - Cómo se está coordinando con los demás compañeros de proyecto. - Se pueden hacer ajustes según las características del grupo	¿Qué espacio le da a los productos? ¿Cómo nos aseguramos de comprender los cr? ¿Cómo podemos d actividades durante dictado? ¿El cuadro de plani otra distribución?

Los datos se analizaron de manera continua a lo largo del año como parte de la práctica de documentar y hacer visible el aprendizaje grupal (Krechevsky et al., 2013): el proceso de modelado involucró solicitar de manera regular retroalimentación de los participantes, destilar y compartir los aspectos que resaltaron más de la retroalimentación, y mostrar cómo estábamos ajustando nuestro trabajo colaborativo en respuesta a esta retroalimentación. Las encuestas finales y las entrevistas individuales, realizadas a finales de año, pedían a los participantes que reflexionaran sobre lo que habían aprendido o cómo había cambiado su forma de pensar o su práctica. Estos datos se analizaron de manera detallada (Deterding & Waters, 2018), prestando especial atención a los siguientes temas: cambios o desarrollos en el pensamiento de los participantes sobre la indagación, la autonomía y la colaboración; aspectos de la secuencia de desarrollo profesional basada en la indagación colaborativa que habían encontrado particularmente útiles o desafiantes; y evidencia de cambios en su comportamiento o práctica, especialmente los que reflejan una mayor autonomía. Nuestro análisis también se vio informado por una revisión que se hizo en paralelo de la literatura existente sobre la autonomía colectiva y los diferentes tipos de colaboración.

Inicialmente se analizaron seis transcripciones de entrevistas y se desarrollaron categorías temáticas emergentes que reflejaban nuestros intereses de investigación; estas transcripciones y las transcripciones restantes luego se volvieron a analizar, con más ajustes realizados en las categorías. A continuación, se invitó a todos los participantes a través de una

encuesta de Qualtrics a dar su opinión sobre lo que habíamos identificado como temas importantes con respecto a las oportunidades y los desafíos que encontraron y los cambios en su pensamiento y práctica durante el transcurso de su participación en el proyecto. Diecinueve participantes respondieron. Esta retroalimentación condujo a algunos ajustes adicionales, como fusionar las categorías de "falta de tiempo" y "prioridades ambiguas", y resaltar la importancia de la reflexión crítica.

A continuación, se presentan los aprendizajes que surgieron en términos de las condiciones favorables y desafíos para desarrollar la autonomía, la indagación y la colaboración en el camino hacia un aprendizaje profundo en Innova; las herramientas, actividades y prácticas efectivas para promover la autonomía, la indagación y la colaboración; y los avances resultantes en el pensamiento y la práctica de los participantes.

PARTE 2:

Condiciones favorables y desafíos para desarrollar la autonomía, la indagación y la colaboración

Condiciones favorables para el cambio pedagógico

Las condiciones específicas de Innova fueron propicias para promover el cambio pedagógico. La existencia misma de nuestro proyecto refleja el deseo de los líderes de Innova de luchar por un aprendizaje profundo dentro de su organización: habiendo ya establecido una estructura destinada a replicar ciertos estándares de enseñanza y aprendizaje en todas las escuelas, ahora estaban listos para “llevar las cosas al siguiente nivel” en términos de promover un aprendizaje profundo. Además, el modelo de Innova 5.0 era compatible con nuestros esfuerzos para promover la indagación, la autonomía y la colaboración en todo el sistema y significó que las personas ahora sintieran que tenían permiso para cambiar cosas en su práctica, especialmente dado el reciente desarrollo de unidades de estilo ABP dentro del currículo centralizado. Asimismo, fue valiosa la familiaridad del equipo de investigación con diferentes partes del sistema de Innova: ya habíamos probado varias herramientas y estrategias con diferentes partes interesadas y podíamos anticipar algunas oportunidades

y desafíos. Además, hubo una cohesión notable y un fuerte sentido de misión entre los educadores con los que trabajamos. Esto es algo que también informó un investigador en psicología organizacional positiva (Pino Benites, 2021), quien realizó una encuesta entre 75 docentes Innova seleccionados al azar.

Sin embargo, promover un aprendizaje profundo o profundizar en la propia práctica no es fácil, incluso en contextos que ya son “fuertes” o que cuentan con buenos recursos (Mehta & Fine, 2019; Mintrop et al., 2022) y es especialmente difícil en aquellos con menos recursos (Reinish, 2020), particularmente si los sistemas y prácticas establecidas no son propicios para promoverlo. Debido a que todos los profesionales, independientemente de su nivel de experiencia, pueden esperar encontrar desafíos como los que se encuentran en el contexto de Innova, creemos que es útil nombrarlos. La mayoría de estos desafíos nos fueron informados por los participantes, otros fueron observados por nosotros. Los desafíos estaban interconectados y situados a nivel individual, organizacional y social. El contexto de una pandemia mundial exacerbó algunos de ellos, al aumentar la incertidumbre para todos y generar nuevas demandas de tiempo y energía de las personas. Si bien reportamos diferentes tipos de retos, nos enfocamos particularmente en las perspectivas y experiencias de los participantes, que a menudo incluían comentarios sobre los desafíos que enfrentaron los docentes a los que apoyaron. Es importante destacar que, aunque describimos los desafíos que encontraron los participantes en términos de incorporar más autonomía, indagación o colaboración en su práctica, ellos estaban

agradecidos por el nivel de capacitación y apoyo que recibieron de Innova como organización. De hecho, mencionaron que la oportunidad de trabajar en este proyecto era evidencia de por qué apreciaban trabajar en Innova. Si bien hubo algunos desafíos específicos de la pandemia y la necesidad de hacer todo en línea, este reporte se enfoca en desafíos más duraderos.

1. Falta de tiempo y tener demasiadas actividades

Muchos educadores de todo el mundo, si no la mayoría, sienten la presión del tiempo, y esto era particularmente cierto en Innova, donde una parte clave de su misión era tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en Perú lo más rápido posible. De hecho, el fenómeno de sentirse constantemente apurado es endémico en muchas sociedades contemporáneas (Szollos, 2009). Notamos que habían largas horas de trabajo y múltiples iniciativas implementadas en cualquier momento, y se esperaba que los educadores hicieran malabares con muchas actividades diferentes. Algunos de los coaches mencionaron que la mayoría de los currículos proporcionados por el equipo central de desarrollo curricular de Innova esperaban que los docentes cubrieran muchas actividades diferentes en una sola sesión, algo que también observamos. Algunos participantes señalaron también una amplia tendencia cultural a juzgar a las personas según la cantidad de trabajo que

parecían estar haciendo. Los padres, por ejemplo, esperaban que sus hijos e hijas recibieran cantidades sustanciales de tarea todas las noches y que tengan el mayor tiempo posible de contacto con los docentes, en gran parte porque para muchas familias esta era la primera vez que pagaban la educación de sus hijos y necesitaban estar seguros de que su inversión o sacrificio valiera la pena.

Es difícil fomentar un aprendizaje profundo en una cultura de trabajo acelerada, donde los educadores y los estudiantes sienten que ya tienen demasiadas cosas que hacer, incluyendo apresurarse para cubrir grandes áreas de contenido (Mehta & Fine, 2019). Descubrimos que algunos educadores estaban nerviosos por asumir más trabajo o responsabilidad porque ya se sentían sobrecargados; Milagros (CA)

señaló: "entre profesionales es un poquito difícil porque muchos lo toman como 'es más trabajo'. Me estás dando más trabajo de lo que ya tengo". Además, los educadores de Innova estaban acostumbrados a completar las tareas lo más rápido posible, algo

que estaba en desacuerdo con el tiempo que generalmente se necesita para desarrollar la comprensión y la capacidad necesaria para promover indagación y autonomía, y establecer un nivel de confianza suficiente para sentirse cómodo asumiendo riesgos. Juan (C, Com) señaló que, a pesar de que había señales de una mayor indagación y autonomía entre los docentes, a menudo optaban por la opción más fácil de simplemente seguir las guías



o materiales disponibles cuando estaban ocupados: “Y a veces porque no hay tiempo, [los docentes] hacen el menor esfuerzo y se quedan con lo que está aquí, y no dan el otro paso de probar nuevas cosas”. Al mismo tiempo, cuando a los coaches y coordinadores académicos se les introdujeron por primera vez las rutinas de pensamiento (protocolos ligeros diseñados para promover la observación cuidadosa, generar nuevas ideas y permitir una variedad de perspectivas), su primer instinto fue apresurarse al usarlas lo más rápido posible. Inicialmente estaban ansiosos porque percibían el proyecto con un ritmo lento, y expresaban su deseo de implementar rápidamente sus proyectos para obtener resultados inmediatos. Crear momentos donde pudieran hacer una pausa y reflexionar fue una tarea esencial, pero no fue fácil.

“

A veces porque no hay tiempo, [los docentes] hacen el menor esfuerzo y se quedan con lo que está aquí, y no dan el otro paso de probar nuevas cosas.

”

- Juan, Coach

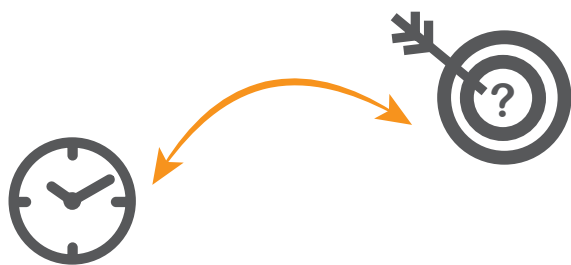
Un desafío común y estrechamente relacionado involucraba a los educadores sintiendo que no tenían claro qué debían priorizar en su trabajo, un desafío que se

vio exacerbado por la falta de tiempo para pensar en lo que estaban haciendo o por qué. En las encuestas completadas por los coaches y coordinadores académicos al final del año, varios de ellos dijeron que las demandas e iniciativas que compiten entre sí habían inhibido su capacidad para promover prácticas impulsadas por la indagación. Cuando comenzamos a trabajar con ellos, no se sabía mucho sobre cómo los objetivos generales, como promover la indagación y la autonomía, deberían o podrían ayudar a dar forma a su propia práctica o la práctica de los docentes que supervisaban, o por qué era importante encontrar tiempo para reflexionar sobre su trabajo o mirar de cerca la documentación o la evidencia para informar los próximos pasos. También notamos que a los coaches y coordinadores académicos les resultó mucho más fácil hablar sobre la falta de claridad de sus docentes con respecto a las metas y prioridades, que hablar sobre sus propias metas y prioridades.

Diana (C, Com) y Lorena (CA) comentaron sobre el reto de los docentes que avanzan en sus clases en piloto automático, sin detenerse para preguntar o considerar cómo iba la clase. Diana dijo: “a veces cuando (los docentes) dan sus clases ellos no lo observan, como que hacen la clase, acabó la clase, entran en otra sesión y acaba el día y no hay un espacio para que reflexionen acerca de ello”. Piero, (C, Com) señaló que a veces simplemente no era posible que los docentes se detuvieran para preguntar o reflexionar y que “si estamos en ese piloto automático va a ser bien complejo poder tener esa curiosidad o ser reflexivo”. Los docentes que participaron en un proyecto de investigación similar en los Emiratos Árabes Unidos comentaron que, por lo general, se

encontraban estancados completando listas de tareas y el ajetreo de la vida escolar, con poco tiempo para la reflexión (Dawes Duraisingh & Sachdeva, 2021).

El desafío de sentir falta de tiempo para hacer su trabajo parecía estar estrechamente relacionado con el desafío de no tener claros los objetivos y las prioridades



Gabriela (C, Cie) mencionó que a veces se programaba explícitamente un tiempo para que los docentes reflexionaran sobre su trabajo o para ver juntos el trabajo o los resultados de los estudiantes; sin embargo, no siempre se usó el tiempo para ello. Gabriela concluyó que necesitaban que alguien los guiara y que "ahora falta que los maestros sean autónomos". También mencionó que, si bien era cierto que los docentes tenían mucho que hacer, se podía encontrar espacio en sus horarios para incluir más reflexión o indagación: "Sí era un montón de trabajo y nunca tenían tiempo para nada. Pero cuando veía su horario, su carga no era tan pesada tampoco, había espacios que podían aprovecharse". Es decir, había una *percepción* de que todos estaban demasiado ocupados

para reflexionar, cuando en realidad se trataba de un caso de necesidad de hacer o encontrar el tiempo. A continuación, mostramos cómo, por ejemplo, reflexionar sobre las prioridades y los objetivos y probar el principio de "menos es más" ayudó a los participantes a replantear la cuestión del tiempo.

2. Una cultura vertical, y una preferencia por adherirse a planes conocidos

Como se señaló anteriormente, el sistema de Innova es altamente centralizado y los docentes de aula reciben un currículo estandarizado con pautas detalladas. A pesar de que recientemente se les había dejado claro a los docentes que estos materiales curriculares estaban destinados a ser utilizados como un punto de referencia general, muchos seguían sintiéndose en sujetos a ellos o, como dijo Amalia (C, Cie), "ellos [los docentes] lo tomaban como si era la Biblia". Diana (C, Com) señaló que romper con el currículo del TRC fue particularmente difícil para los docentes veteranos de Innova que estaban acostumbrados a seguir las instrucciones sin cuestionarlas ni reflexionar sobre ellas: "Creo que es más complicado para [los docentes experimentados en Innova] porque están acostumbrados a hacer lo mismo y no hay este proceso de reflexión... a veces ahí el hacer cambios es un poco más complicado porque son muy reacios" Esta renuencia a asumir una mayor autonomía frente al uso del currículo era comprensible dado que los educadores estaban acostumbrados a que les dijeran qué hacer y ellos mismos habían sido educados dentro de un sistema jerárquico, donde había poco

tiempo para que los estudiantes reflexionaran, consideraran sus propias ideas, hicieran preguntas, crearan algo nuevo, o tuvieran oportunidades de encontrar respuestas en sí mismos, en otros o en su entorno.

Había un miedo asociado a cometer errores. Milagros, por ejemplo, lo vio como el problema más fundamental, sobre todo porque los docentes eran constantemente evaluados y recibían una “puntuación” por su desempeño: “Siento que [equivocarse] es mayoritariamente la dificultad que tienen los maestros. Que se van a equivocar, que tienen temor a equivocarse o que alguien les diga ‘eso no es así, hay eso y aquello, y eso te baja tu puntuación’”. Milagros describió cómo ella trató de ayudar a los docentes a sentir que podían cometer errores para aprender de esos errores. Sin embargo, sus comentarios reflejaron su propio sentido de un sistema jerárquico en el que ella es la última responsable de lo que hacen sus docentes, incluso cuando trabajan juntos. Ella le decía a la docente: “¿Te vas a equivocar? Algunas veces sí, pero de cada equivocación aprendes. Yo voy a estar siempre atenta para poder ayudarte y orientarte acerca de cómo vamos a salir adelante juntas y juntos, porque si tú caes, yo también caigo. Si tú te equivocas, juntas vamos a salir adelante”. Mariale (el enlace del proyecto) también vio que el fuerte énfasis de Innova en la evaluación de docentes y estudiantes contribuía a un miedo generalizado a cometer errores. Escuchó a un docente decir que tenía miedo de perder su trabajo si hacía algo incorrecto. Mariale se dio cuenta de que, a pesar de los cambios recientes en las prácticas de evaluación, la docente estaba acostumbrada a ser observada y evaluada de

una manera restrictiva, en la que las cosas se consideraban correctas o incorrectas.

Dada la cultura vertical o altamente centralizada, se esperaba que las personas con autoridad tuvieran todas las respuestas. Los padres, docentes y colegas veían a los coaches como expertos, por ejemplo, que deberían saber y dar las respuestas correctas a las personas que están “debajo” de ellos en la estructura de Innova; por lo tanto, era difícil para los coaches (y los docentes a su vez) ponerse en una posición en la que pudieran decir que no sabían algo o expresar interés en aprender algo de sus compañeros. Este desafío no se limita de ninguna manera a Innova o Perú. Por ejemplo, McLaughlin et al. (2015) encontraron en su trabajo

“*Siento que [equivocarse] es mayoritariamente la dificultad que tienen los maestros... Y yo les digo '¿Te vas a equivocar? Algunas veces sí, pero de cada equivocación aprendes.'*”

- Milagros,
Coordinadora Académica



en Kazajistán que la colaboración entre educadores era difícil de lograr dentro de un sistema jerárquico y competitivo donde los educadores más experimentados no esperaban recibir aportes o sugerencias de los miembros jóvenes y donde se esperaba que los docentes fueran expertos en lugar de aprendices que se esfuerzan continuamente por mejorar su práctica. A continuación, mostramos cómo el reformular su trabajo para que se enfoque en *aprender* en lugar de instruir, y en *indagar* sobre prácticas efectivas en lugar de simplemente ejecutar planes conocidos, fueron cambios útiles en el pensamiento y la práctica para nuestros participantes.

3. Poca experiencia personal de un aprendizaje profundo

La mayoría de los docentes, coaches y otras personas a cargo de llevar a cabo la visión de Innova habían tenido pocas oportunidades previas de experimentar por sí mismos experiencias de aprendizaje poderosas, ya sea en su propia educación o en su vida profesional. Por esta razón, les resultó difícil comprender del todo o promover teorías de enseñanza y aprendizaje que diferían profundamente de las más tradicionales que habían experimentado. Como en muchos tipos de trabajo, puede ser difícil romper formas arraigadas de hacer las cosas; Mehta (2015, enero) incluso diría iría que a menudo se necesita un “desaprendizaje” significativo para promover un aprendizaje profundo, lo que implica un costo emocional e intelectual. Lorena (CA) habló sobre los desafíos que enfrentan los docentes con experiencia cuando se unen a Innova y les piden cambiar

Como en muchos tipos de trabajo, puede ser difícil romper formas arraigadas de hacer las cosas; Mehta (2015, enero) incluso diría iría que a menudo se necesita un “desaprendizaje” significativo para promover un aprendizaje profundo, lo que implica un costo emocional e intelectual.

su forma de trabajar: “Les cuesta porque cambiar esa forma de trabajo, ese hábito que ya lo ha arrastrado durante muchos años en su experiencia laboral, es muy difícil.”

También notamos que a los coaches y coordinadores académicos les costó, al menos inicialmente, profundizar en sus reflexiones. Por ejemplo, cuando les pedíamos que compartieran una idea o algo interesante que habían aprendido al final de una sesión del taller, sus respuestas, tal vez para evitar decir algo que se consideraría incorrecto, a menudo eran muy vagas y no explicativas, como “la importancia de la reflexión” o “la documentación es muy valiosa para aprender”. También vimos ejemplos de cómo comprendían recursos o enfoques que compartimos con ellos a través de su propio lente interpretativo (Coburn, 2004). Por ejemplo, algunos participantes inicialmente reelaboraron las rutinas de pensamiento para que parecieran plantillas de hojas de trabajo lo cual les permitía, como facilitadores, mantener el control de cualquier discusión. La falta de ejemplos de prácticas con las que

pudieran relacionarse y aprender también fue un desafío: preferían ver un ejemplo de algo en acción en un contexto identificable antes de probarlo ellos mismos o pedirles a sus docentes que hicieran lo mismo. Este desafío destaca la importancia de construir un conjunto de casos de estudio, viñetas y videos en español que muestren prácticas efectivas integradas en prácticas diarias que sean reconocibles y realistas. En este caso, un replanteamiento necesario implicó que buscaran activamente experimentar un aprendizaje profundo de primera mano, en lugar de simplemente aprender “sobre” las mejores prácticas, para que a su vez pudieran facilitar un aprendizaje profundo para sus docentes, quienes luego podrían hacerlo para sus estudiantes.

4. Falta de confianza y seguridad

A pesar de la aparente confianza que los individuos le tienen a Innova como organización, no necesariamente tenían confianza en sus colegas o en ellos mismos. Por ejemplo, la cultura y la estructura de Innova hicieron que al principio se sintiera inusual para los coaches y coordinadores académicos, y los docentes a los que apoyaban, escuchar atentamente las perspectivas de sus colegas o buscar activamente construir sobre las ideas de los demás. Estos son desafíos que están documentados en otros sistemas escolares (p.ej., Mehta, 2015; Mintrop et al., 2022). Lorena (CA) habló sobre la incomodidad inicial de los docentes al recibir retroalimentación de sus compañeros: “a veces es muy difícil que los docentes acepten retroalimentación de otra docente”. De hecho, a pesar de la aspiración dentro de Innova de promover el

aprendizaje colaborativo, la cultura acelerada y vertical significaba que había poco tiempo para una colaboración significativa dentro de la organización, incluso en las aulas. Lorena notó que a los estudiantes les resultó difícil colaborar u ofrecer retroalimentación constructiva entre ellos. Para avanzar en este frente, los docentes de Innova primero necesitaban más experiencia en la colaboración y la retroalimentación constructiva entre ellos.

Los docentes también parecían indecisos acerca de enseñar de formas dirigidas a fomentar la indagación, la autonomía y la colaboración. Gabriela (C, Sci) señaló que podría ser intimidante para los docentes promover un pensamiento o aprendizaje profundo en sus aulas porque podría llevar a los estudiantes a hacer preguntas que no podrían responder fácilmente. Ella describió a una docente a la que apoyaba: “había mucho temor e inseguridad por el contenido

Gabriela describió a una docente a la que apoyaba:

“*Había mucho temor e inseguridad por el contenido que manejaba y sobre las preguntas que los chicos hacían. Entonces ella prefería no profundizar para no generar mayores preguntas y simplemente dejarlo.*”

que manejaba y sobre las preguntas que los chicos hacían. Entonces ella prefería no profundizar para no generar mayores preguntas y simplemente dejarlo". Mariale señaló que pedirle que cambie la forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje podría ser "impactante", lo que llevaría a los docentes a que "se cuestionan su propia habilidad y se vuelven más resistentes como una especie de mecanismo de defensa".

Fue difícil para nosotros interpretar lo que estaba pasando en el contexto de las sesiones en línea donde nadie estaba en el mismo espacio físico. Pero algunos grupos de estudio parecían tener dificultades para trabajar en colaboración, al menos inicialmente, teniendo a una persona asumiendo un papel de liderazgo, por ejemplo, o miembros del grupo dividiendo el trabajo y tratando de unir el trabajo sin escucharse atentamente ni aprender unos de otros. Sin embargo, con el tiempo, los participantes se sintieron cómodos explorando y experimentando con ideas en contextos de grupos pequeños. De hecho, la oportunidad de colaborar significativamente con colegas fue vista por los participantes como uno de los aspectos más importantes de su crecimiento profesional. El replanteamiento aquí fue que el poder de promover un aprendizaje profundo yacía en ellos mismos y que, con las herramientas y los recursos adecuados, estaban en la mejor posición para evaluar cómo promover un cambio pedagógico significativo para los aprendices de Innova.

En general, a pesar de una variedad de desafíos que probablemente serán reconocibles para los educadores que trabajan en muchos contextos diferentes,

los coaches y coordinadores académicos pudieron comenzar a superar estos desafíos e incluso pensar de manera diferente sobre lo que estaban haciendo. La siguiente sección describe algunas de las herramientas, actividades y prácticas más efectivas para promover la indagación, la autonomía y la colaboración en su práctica.

PARTE 3: Herramientas, actividades y prácticas efectivas para promover la indagación, la autonomía y la colaboración

En esta sección destacamos herramientas, actividades y prácticas concretas que ayudaron a los 28 coaches y coordinadores académicos a integrar más indagación, autonomía y colaboración en su práctica diaria y, a su vez, a apoyar a los educadores con los que trabajaron para hacer lo mismo. Estas son herramientas, actividades, prácticas u oportunidades que los coaches y coordinadores académicos destacaron como particularmente útiles y/o que sentimos que avanzaron nuestro trabajo colectivo de manera importante. En muchos casos, proporcionamos hipervínculos a recursos que se pueden usar o adaptar en diferentes contextos. Hemos agrupado estas herramientas, actividades, prácticas y oportunidades en tres categorías amplias: (1) modelando prácticas y valores fundamentales; (2) proporcionando andamios para promover la observación, el análisis y la reflexión; y (3) creando oportunidades para la indagación y la colaboración sostenidas.

1. Modelando prácticas y valores fundamentales

A lo largo de nuestra colaboración con los coaches y coordinadores académicos de Innova, tratamos de modelar formas de profundizar el aprendizaje en todo el sistema Innova. La premisa misma del desarrollo profesional basado en la indagación colaborativa es que los docentes deben recibir los tipos de experiencias de aprendizaje poderosas que vigorizarán su práctica y que pueden facilitar a sus estudiantes. Ritchhart (2015), citando a Vygotsky, habla de "aprender a aprender" como "un aprendizaje en el que no aprendemos tanto de otros como aprendemos con otros en medio de actividades auténticas" (p.20): asumimos que el desarrollo profesional efectivo no debe tratarse *solo* acerca de la indagación y la autonomía colectiva, sino que debe *incorporar e involucrar naturalmente* la indagación y la autonomía colectiva. Sin embargo, como equipo de investigación también modelamos varias prácticas y posturas de manera más explícita. Al final del proyecto, varios participantes notaron que la forma en que facilitamos los talleres y el proyecto en su conjunto les había causado una de las mayores impresiones, y que nuestro modelado había sido fundamental para avanzar en su comprensión de cómo se podrían ver la indagación y la autonomía en la práctica. Parte de este modelado involucró la incorporación de herramientas y prácticas específicas en los talleres, como crear un espacio para la reflexión, documentar nuestro aprendizaje colectivo y ofrecer retroalimentación constructiva. Esperábamos que estas estrategias, que están descritas a continuación, los participantes las usaran con los docentes, quienes luego las usarían

con los estudiantes. También encontramos importante modelar de manera más amplia los tipos de valores, principios o prácticas que estábamos tratando de promover a través de nuestro trabajo colectivo, que los participantes pudieran incorporar en su

propio trabajo con los docentes. La siguiente tabla resume algunos de esos valores, principios o prácticas, y las acciones de modelado relacionadas realizadas por los miembros del equipo de investigación.

Descripción general de las acciones del equipo de investigación para modelar prácticas y valores fundamentales	
<i>Valor, principio o práctica</i>	<i>Acciones de modelado</i>
Atender el propósito	▪ Ser explícito y transparente sobre el propósito del proyecto y las sesiones y actividades específicas del taller. ▪ Curar, adaptar y desarrollar recursos para ayudar a los participantes a comprender el valor potencial y el propósito de varias estrategias. ▪ Invitar a la reflexión continua y al sondeo sobre el propósito de su práctica y de sus proyectos de indagación.
Ir más despacio: "menos es más"	▪ Demostrar en tiempo real cómo usar estrategias que promueven el mirar despacio y la escucha atenta. ▪ Atender al ritmo y el flujo de los talleres para evitar que los participantes se sientan apurados y ajustarse si es necesario. ▪ Disminuir la velocidad para concentrarse en el aprendizaje y la reflexión, en lugar de completar tareas o terminar una agenda. ▪ Brindar a las personas suficiente espacio y tiempo para reflexionar sobre lo que estaban pensando y aprendiendo.
Documentar nuestro aprendizaje colectivo	▪ Recopilar documentación de cada sesión del taller y reflexionar sobre ella para informar los próximos pasos. ▪ Compartir nuestro proceso de documentación con los participantes, mostrando cómo lo usamos para avanzar en el aprendizaje colectivo.
Ser receptivo a las ideas, necesidades y opiniones de los participantes	▪ Buscar formas de escuchar tantas voces como sea posible durante las sesiones. ▪ Usar encuestas y conversaciones regulares para monitorear las experiencias de los participantes. ▪ Mostrar cómo las decisiones que estábamos tomando en el proyecto fueron informadas por las voces de los participantes. ▪ Construir sobre los entendimientos o aclarar conceptos erróneos a medida que surgen en lugar de apegarse rígidamente a un plan establecido.

Descripción general de las acciones del equipo de investigación para modelar prácticas y valores fundamentales <i>(continuación)</i>	
Atender al bienestar	▪ Incorporar actividades de calentamiento que alienten a los participantes a conectarse como seres humanos. ▪ Averiguar de manera continua sobre el bienestar de las personas. ▪ Ofrecer suficiente tiempo en grupos pequeños para forjar lazos entre los participantes.
Mostrar humildad intelectual e incertidumbre	▪ Reconocer nuestros errores y mostrar cómo estábamos aprendiendo de ellos. ▪ Usar un lenguaje y un tono que enfatice que estamos generando entendimiento con los participantes, no solo capacitándolos para que hagan las cosas a nuestra manera. ▪ Compartir con los participantes nuestras preguntas e incertidumbres.
Crear oportunidades para la autonomía	▪ Dar a los participantes la libertad de probar estrategias de formas que tengan sentido para ellos dadas sus funciones y prácticas existentes. ▪ Ofrecer a los grupos de estudio opciones sobre el enfoque y el formato de sus proyectos de indagación. ▪ Crear tiempo para que los participantes trabajen solos o determinen cómo usaron su tiempo.
Ofrecer retroalimentación constructiva	▪ Abstenerse de dar retroalimentación que sea demasiado directiva; hacer preguntas para ayudar a los participantes a desarrollar su propio pensamiento. ▪ Modelar cómo usar la Escalera de la Retroalimentación en la retroalimentación que damos a los participantes. ▪ Crear oportunidades para que los participantes participen en la retroalimentación entre pares.

2. Proporcionando andamios para promover la observación, el análisis y la reflexión

Las siguientes herramientas o prácticas fueron presentadas a los participantes a través de los talleres y luego integradas por ellos, de acuerdo con sus necesidades e intereses, en su trabajo diario.

MIRAR DESPACIO

Nuestra colega Shari Tishman (2017) ha desarrollado la práctica de Mirar Despacio, es decir, prestar mucha atención a algo para verlo con ojos frescos y percibir una nueva riqueza y complejidad que podría estar más allá de las impresiones inmediatas. Antes de trabajar con Innova, habíamos adaptado el concepto de Mirar Despacio para promover

prácticas de indagación colaborativa en las escuelas (Dawes Duraisingh & Sachdeva, 2021). En contraste con el ritmo acelerado de las escuelas y las formas en que los educadores están condicionados para evaluar rápidamente lo que sucede en un salón de clases o en una escuela (Kahneman, 2011), el mirar despacio, incluso si se hace por breves momentos de tan solo diez minutos, demostró ser muy útil para los educadores de Innova. La práctica les permitió notar cosas nuevas y evitar saltar demasiado rápido a suposiciones, desarrollar curiosidad sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, cuestionar el propósito y las prioridades en su práctica, y sentar las bases para una mayor indagación.



[Enlace a un protocolo para probar Mirar Despacio en su propia práctica.](#)

RUTINAS DE PENSAMIENTO

Usamos repetidamente la rutina de pensamiento de Project Zero “[Ver, Pensar, Preguntarse](#)” como un medio para desarrollar la práctica de mirar despacio y alentar a los educadores a escucharse atentamente unos a otros y aprender a construir sobre las ideas de los demás. Encontramos importante modelar esta rutina de pensamiento en el espíritu con el que se desarrolló, por ejemplo, suspendiendo inicialmente el juicio para evitar sacar conclusiones precipitadas durante el paso de “Ver”, y manteniendo la conversación genuinamente abierta en lugar de tratar de dirigirla en una dirección particular o hacia la respuesta “correcta”. A los participantes también les resultó útil

considerar el ejemplo de una docente de Innova, Vanessa, de la Fase 1 del proyecto, que usó la rutina de pensamiento “Ver, Pensar, Preguntarse” en su clase de tercer grado. Se les pidió que identificaran dónde Vanessa usaba la rutina para crear oportunidades para que sus alumnos experimentaran autonomía e indagación, y qué podría hacer ella a continuación para desarrollar aún más su práctica.



Mire una viñeta de práctica del salón de clases de Vanessa en la página siguiente.

Diez participantes mencionaron aprender sobre [rutinas de pensamiento](#), como “Ver, Pensar, Preguntarse”, como lo más importante o una de las cosas más importantes que obtuvieron del proyecto. Piero, (C, Com) dijo que había notado un cambio en sí mismo al pasar de considerar las rutinas de pensamiento como meras actividades, a comprender su propósito y cómo usarlas. Con este fin, compartimos a nuestros participantes un recurso existente (vea el siguiente enlace de la Matriz de Rutinas de Pensamiento) para ayudarlos a ser intencionales en su selección de qué rutinas de pensamiento probar.

Otros participantes hablaron sobre profundizar su comprensión y el uso de las rutinas de pensamiento: Laura, (C, Soc) habló sobre “Conocer a mayor profundidad las rutinas de pensamiento y cómo usarlas en diferentes contextos”. Leyda, (CA) habló sobre

(el texto continúa en la pág. 34)

VIÑETA DEL TRABAJO EN LA PRÁCTICA: EL SALON DE CLASES DE VANESSA (3º GRADO)

Vanessa García, una docente de 3er grado en las escuelas Innova Schools, usó la herramienta de [Mirar Despacio](#) en su salón de clases. Observó que, a pesar de sus estudiantes eran curiosos y estaban comprometidos, tendían a compartir ideas rápidamente sin reflexionar ni cuestionar. También observó que sus estudiantes se sentían más cómodos trabajando individualmente que en grupo y que acudían rápidamente a ella cuando tenían preguntas o problemas. Vanessa quería que fueran más reflexivos y críticos sobre lo que estaban aprendiendo y que trabajaran más en colaboración con sus compañeros. Durante varios meses, ella exploró formas de implementar la rutina de pensamiento "[Ver, Pensar, Preguntarse](#)" de Project Zero como una forma de promover más indagación en su salón de clases.



En una de sus clases, en lugar de seguir el currículo predefinido que le pedía que hablara sobre las causas y consecuencias de varios desastres naturales en Perú, Vanessa probó algo nuevo. Quería darles a sus estudiantes la oportunidad de experimentar un espacio colaborativo donde podrían explorar, pensar, cuestionar, escucharse unos a otros y construir ideas en grupo. Cada grupo de estudiantes recibió una imagen de un desastre natural y se les pidió que miraran cuidadosamente la imagen y usaran la rutina Ver, Pensar, Preguntarse para pensar más profundamente sobre el desastre natural que les había tocado. Esta rutina de pensamiento les pide a los estudiantes que primero describan cuidadosamente lo que ven o notan; para luego comentar lo que esas observaciones les hacen pensar; y, por último, generar una lista de preguntas o dudas que ahora tienen sobre la imagen. Esta es una de las conversaciones que sucedieron entre los estudiantes que estaban usando la rutina de pensamiento para mirar de cerca una imagen de las secuelas de un terremoto:

- **Estudiante 1:** "¡Veo un edificio caído, mira los ladrillos!"
- **Estudiante 2:** "¿Qué es, crees que es una escuela?"
- **Estudiante 1:** "No sé, de pronto...¿qué puede ser?"
- **Estudiante 3:** "Veo que detrás de la pared que ha caído, hay otra pared que ya se había caído"
- **Estudiante 2:** "¿Cómo sabes?"
- **Estudiante 3:** "¿Ves que las dos paredes caídas tienen distintos colores y que se ven diferente? Una parece más vieja que la otra"
- **Estudiante 2:** "Parece que este edificio cayó antes..."
- **Estudiante 1:** "¿Por qué será que construyeron un edificio en el mismo lugar donde otro ya había caído? ¿Por qué permite esto el alcalde?"

Al final de la clase, los estudiantes tuvieron tiempo de compartir entre ellos lo que habían aprendido al mirar de cerca una imagen de un desastre natural. Vanessa usó algunos movimientos del kit de las [Herramientas de Diálogo](#) de Project Zero para ayudar a los estudiantes a comentar sobre las ideas de los demás y dar su opinión a través de post-its.

Al finalizar el año, Vanessa compartió estas reflexiones:



"Mi trabajo antes de iniciar CCI estaba basado en cumplir ciertas actividades con la finalidad de llegar a las metas propuestas ... Todo lo hacía de forma estructurada, pauteada, sin incorporar momentos de indagación ni fomentar la escucha activa o la curiosidad de los estudiantes."

"Aprendí a sentirme libre, a disfrutar mis clases, a no vivir esperando algo sino dejarme sorprender por algo nuevo. Ahora disfruto más lo que me comparten mis estudiantes y mi carga como docente ha bajado considerablemente, pues ellos son más autónomos. Se cuestionan entre ellos, pero también se apoyan mucho. El aprendizaje lo generan ellos según sus necesidades."

(el texto continúa de la pág. 32)

el uso de las rutinas de pensamiento de maneras que fomentaron su comprensión u objetivos más amplios como coach: "Aprendí en este proceso a utilizar la rutina de pensamiento que me permitió conocer y recoger de manera más objetiva las impresiones de las docentes sobre las formas de aprender de sus estudiantes."



[Enlace al Conjunto de Rutina de Pensamiento de Project Zero.](#)

[Enlace a la Matriz de Rutinas de Pensamiento.](#)

DOCUMENTAR EL TRABAJO DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES

Inspirada en las prácticas dentro de las escuelas preescolares Reggio Emilia de Italia, y desarrollada por investigadores de Project Zero durante muchos años (Krechevsky et al., 2013), la documentación es la práctica de observar, registrar, interpretar (ya sea por cuenta propia o, idealmente, en un grupo), y compartir a través de diferentes medios los procesos y productos del aprendizaje con el fin de profundizar el aprendizaje. Es una práctica fundamental para hacer visible el aprendizaje y apoyar el aprendizaje posterior. Si bien algunos participantes ya estaban familiarizados con el concepto, descubrimos que teníamos que proceder con cuidado y despacio para ayudar a los participantes a desarrollar la documentación como una práctica efectiva, particularmente porque inicialmente asociaron el concepto con tareas administrativas tediosas, es decir, estaban acostumbrados a recolectar muchas evidencias en su trabajo diario sin saber el

propósito o tener tiempo suficiente para hacer algo con ellas.

Modelamos el uso de la documentación y les dimos a los participantes varias oportunidades para recopilar documentación que reflejara algo en lo que les gustaría trabajar, compartirlo con colegas y discutir sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Hicimos hincapié en la necesidad de tener claro lo que esperaban aprender a través del proceso de documentación. Tres de los 14 participantes que entrevistamos mencionaron específicamente la documentación como algo particularmente valioso que obtuvieron de su participación en el proyecto. Por ejemplo, Gabriela (C, Cie) dijo que había llegado a usar la documentación para informar sus próximos pasos y, en general, mejorar su práctica.

He ganado mucho aprendizaje, pero lo más significativo para mí, el tema de la documentación anteriormente solía llenarme de muchas evidencias, para tenerlas "porsiacaso" las necesitaba, pero a veces no terminaba de revisarlas o incluso usarlas, entender que la documentación no solo es juntar evidencias y que además parte de un propósito, me ayudó muchísimo a optimizar mis acompañamientos y planes de mejora.

RÚBRICA DE INDAGACIÓN

Durante la fase inicial del proyecto, nos basamos en las observaciones de aula (y la literatura existente) para desarrollar una rúbrica que ayude en la observación de aula y para reflexionar sobre dónde podría estar ocurriendo la indagación en un aula determinada y cómo podría seguir

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADOS EN LA INDAGACIÓN: Una rúbrica general

	Signos de indagación por el estudiante	Signos de indagación por el docente	Signos de indagación por el docente	Indicadores de indagación por el docente
1	El estudiante muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.
2	El estudiante muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.
3	El estudiante muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.
4	El estudiante muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.	El docente muestra interés por el tema de la indagación y se involucra en la actividad.

El equipo de investigación trabajó con los participantes del proyecto para crear una rúbrica general para la enseñanza y el aprendizaje basados en la indagación.

desarrollándose. La idea, de nuevo, es ofrecer estructuras ligeras que faciliten espacios intencionados de observación y reflexión. Esta rúbrica fue utilizada por algunos de los participantes en sus proyectos de indagación. También ha sido utilizada por educadores en talleres en otros contextos, quienes han encontrado que es una herramienta de reflexión muy útil para identificar cosas específicas que podrían cambiar en su práctica para promover la indagación, o para analizar su práctica como un todo.



[Enlace a "La enseñanza y el aprendizaje basados en la indagación: una rúbrica general" del sitio web de Project Zero.](#)

DAR Y RECIBIR RETROALIMENTACIÓN CONSTRUCTIVA

En este reporte prestamos atención especial a dar y recibir retroalimentación constructiva porque esto surgió como un promotor particularmente poderoso de un aprendizaje profundo en nuestra investigación

colaborativa. Presentamos a los participantes el protocolo [Escalera de Retroalimentación](#) para dar y recibir retroalimentación y lo modelamos repetidamente. La Escalera de Retroalimentación implica una serie de pasos que están diseñados principalmente para usarse en un entorno grupal, con el grupo haciendo preguntas aclaratorias, compartiendo lo que valoran, expresando inquietudes y ofreciendo sugerencias para mejorar o dar los siguientes pasos. Este enfoque de retroalimentación contrastaba con los procesos de retroalimentación prevalecientes en Innova, que generalmente involucraban a una sola persona con autoridad (como un docente o coach) que señalaba qué estaba mal o necesitaba corregirse. Cinco de los 14 participantes que fueron entrevistados mencionaron dar y recibir retroalimentación constructiva como lo más importante o una de las cosas más importantes que obtuvieron del proyecto. Encontraron que la estructura clara del protocolo de la Escalera de Retroalimentación era útil y fácilmente adaptable a diferentes contextos, como para que sea usada entre compañeros, entre coaches y docentes, entre docentes y estudiantes, y entre los propios estudiantes. Tanto los coaches como los docentes a menudo se sorprendieron por la capacidad de los estudiantes para ofrecer retroalimentación de alta calidad. Este protocolo transmite el mensaje de que todos podemos dar apoyo y contribuir con el aprendizaje de los demás.

3. Creando oportunidades para la indagación y la colaboración sostenidas

A partir de una [hoja de ruta](#) y un enfoque de desarrollo profesional desarrollado en

un proyecto anterior (Dawes Duraisingh & Sachdeva, 2021), y en línea con los enfoques de indagación colaborativa establecidos (Deluca et al., 2014), los participantes desarrollaron proyectos de indagación en grupos pequeños durante varios meses para investigar cómo introducir más autonomía e indagación en su práctica. En grupos de cuatro, identificaron un aspecto de su práctica que querían mejorar o cambiar; desarrollaron una "Teoría de la Acción"; probaron nuevas herramientas y estrategias, documentaron su propio aprendizaje y el de docentes y estudiantes; reflexionaron sobre esta documentación; iteraron en su práctica; y desarrollaron un video para comunicar sus aprendizajes a la comunidad de Innova. Si bien los proyectos se acortaron debido a las interrupciones relacionadas con la pandemia, demostraron ser extremadamente importantes para promover la autonomía colectiva entre los participantes: a los grupos se les dio una libertad relativa, pero tenían que llegar a un consenso y escucharse unos a otros de manera que promovieran la responsabilidad profesional, en lugar de una "colegialidad artificial" donde se sienten forzados a trabajar juntos sin que haya un sentido (Hargreaves & Fullan, 2012).

Un grupo, por ejemplo, exploró formas de ayudar a los docentes a ser más receptivos a las necesidades e intereses de los estudiantes. Les pidieron a los docentes que usaran una rutina de pensamiento para reflexionar sobre lo que los estudiantes podrían pensar y sentir en diferentes momentos de una clase y cómo podrían involucrarlos o motivarlos de manera más efectiva. Luego, los docentes entrevistaron a los estudiantes y compararon sus suposiciones con las necesidades

e intereses reales de los estudiantes, aprendiendo que los estudiantes querían una mayor participación y autonomía en su propio aprendizaje. Luego probaron nuevas estrategias para promover la autonomía de los estudiantes, documentaron el aprendizaje y miraron la documentación juntos, usaron la [Escalera de Retroalimentación](#) para ofrecer retroalimentación unos a otros, y utilizaron esta retroalimentación para desarrollar aún más su práctica. Otro grupo se enfocó en promover una mentalidad de crecimiento en docentes y estudiantes al apoyar a los docentes para que incorporaran retroalimentación de estudiante a estudiante en sus clases, mientras que otro grupo usó la rutina de pensamiento "[Ver, Pensar, Preguntarse](#)" de varias maneras para ayudar a los docentes a incorporar más reflexión en su práctica.

PARTE 4: Avances en el pensamiento y la práctica de los participantes

Esta sección se centra en los desarrollos clave que se dieron en el pensamiento y la práctica de los coaches y coordinadores académicos durante el proyecto. Estos surgieron de un análisis detallado de lo que nos dijeron en encuestas y entrevistas, lo cual resonó con lo que observamos en las sesiones grupales y en las presentaciones finales de los grupos de estudio. Estos son los desarrollos clave que notamos: (1) aprendiendo a ser aprendices, en lugar de expertos que poseen todas las

respuestas correctas; (2) reflexionando sobre el propósito y la práctica, en lugar de simplemente completar tareas; (3) aceptando la incertidumbre y aprendiendo a adaptarse, en lugar de apegarse a los planes conocidos; y (4) desarrollando confianza y autonomía, tanto en ellos mismos como en otros colegas y estudiantes. Si bien estas categorías se superponen un poco y, por supuesto, se relacionan con las oportunidades y los desafíos descritos en la Parte 2, esta destilación resume los cambios experimentados a nivel personal por los participantes. Estos cuatro desarrollos generales fueron diferentes para participantes distintos, y los individuos enfatizaron algunos de ellos más que otros. (Mire el Apéndice: Protocolo de entrevista para conocer algunas de las preguntas que ayudaron a evidenciar estos avances en el pensamiento y la práctica.)

Descripción general de los avances en el pensamiento y la práctica de los participantes

Aprendiendo a ser aprendices	Verse a sí mismos como aprendices, no como expertos
	Escuchar y apreciar diferentes perspectivas
	Dar y recibir retroalimentación constructiva
Reflexionando sobre el propósito y la práctica	Establecer y enfocarse en metas y prioridades
	Tomarse el tiempo para observar, analizar y reflexionar
	"Menos es más"
Aceptando la incertidumbre y aprendiendo a adaptarse	Estar abierto a explorar nuevas prácticas e ideas
	Superar el miedo a cometer errores
	Responder a las necesidades, deseos y oportunidades emergentes
Desarrollando confianza y autonomía	Experimentar antes de facilitar
	Ceder el control para permitir que otros experimenten la autonomía
	Encontrar una mayor satisfacción y disfrute en el trabajo.

1. Aprendiendo a ser aprendices

Un cambio fundamental implicó que los participantes renunciaran a una postura y una práctica de comportarse como si ya supieran qué hacer. Este cambio les ayudó a experimentar y modelar una mayor curiosidad y apertura a nuevas ideas y perspectivas.

VERSE A SÍ MISMOS COMO APRENDICES, NO COMO EXPERTOS

Por definición, los coaches y coordinadores académicos eran vistos como expertos dentro de Innova, lo que les dificultaba probar cosas nuevas o compartir con otros las dificultades que encontraban en su práctica; esta dinámica también se replicaba entre los docentes y sus estudiantes. María Flora, (C, Com) dijo que llegó a ver el “aprender a aprender” como la actitud más importante que necesitaba ser reforzada y desarrollada entre los educadores, e informó que trató de modelar la humildad y la apertura al aprendizaje, al decirle a las docentes que apoyaba: “Estoy aprendiendo de ti todos los días”. Piero (C, Com), señaló que estaba tratando activamente de desalentar que los docentes que apoyaba lo vean como la fuente de todo conocimiento. En cambio, los animó a entablar una conversación con él para que juntos pudieran encontrar respuestas o soluciones. En sus presentaciones finales, los participantes se describieron a sí mismos como tratando de aprender más sobre prácticas pedagógicas efectivas en lugar de simplemente compartir su experiencia; también incluyeron imágenes de ellos mismos trabajando junto a sus docentes como compañeros en lugar de decirles qué hacer. Pero también es justo decir que ser el

experto es un hábito difícil de romper: había evidencia de que a veces los participantes le decían a los docentes cómo hacer las cosas o hablaban con los docentes con “una idea determinada” hacia la cual esperaban orientar la conversación.

Piero (coach) señaló que estaba tratando activamente de desalentar que los docentes que apoyaba lo vean como la fuente de todo conocimiento. En cambio, los animó a entablar una conversación con él para que juntos pudieran encontrar respuestas o soluciones.

ESCUCHAR Y APRECIAR DIFERENTES PERSPECTIVAS

En relación con esto, varios participantes enfatizaron la importancia de aprender a escuchar atentamente los diferentes puntos de vista y el valor de trabajar en un grupo donde las personas aportaron diferentes conocimientos y perspectivas. Amalia (C, Cie), por ejemplo, dijo: “He aprendido a escuchar, a saber escuchar para entender”. También notó cuánto había disfrutado vincularse con otros coaches y aprender de sus diversas fortalezas. Lorena (CA) pensó que los espacios colaborativos la habían ayudado a ampliar su perspectiva, conocimiento y pensamiento, y descubrir nuevas formas de hacer las cosas. Leyda (CA) comentó sobre el valor de trabajar

en equipos compuestos por personas que cumplen diferentes roles dentro del sistema y que podrían ofrecer diferentes perspectivas. Estos comentarios resuenan con los hallazgos del trabajo anterior realizado por el equipo donde la "apertura" a nuevas ideas y perspectivas surgió como un impulsor clave del crecimiento en la práctica de los educadores (Dawes Duraisingh & Sachdeva, 2021).

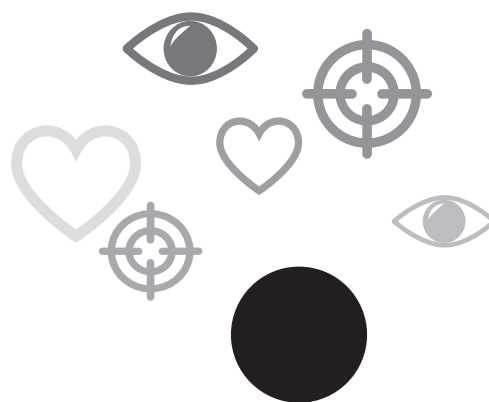
DAR Y RECIBIR RETROALIMENTACIÓN CONSTRUCTIVA

Dar y recibir retroalimentación constructiva fue un área importante de crecimiento para los participantes. Varios participantes hablaron sobre dejar de ver la retroalimentación como una forma de identificar lo que está mal o lo que podría mejorarse para verla como una experiencia más constructiva y positiva que podría mejorar la comprensión de todos. El concepto de que un grupo dé retroalimentación a un individuo como parte de su aprendizaje colectivo también era nuevo para ellos, dado su modelo mental actual donde un único experto es el que brinda retroalimentación. Piero (C, Com) habló sobre la [Escalera de Retroalimentación](#) como una herramienta importante para que los docentes y estudiantes se detengan por un momento y reflexionen sobre lo que se está haciendo bien y además sobre lo que se debe mejorar. Él lo ve como una herramienta para modelar a los estudiantes la importancia de escuchar de verdad y tener en cuenta las perspectivas de otras personas: "el estudiante también puede detenerse y puede ver 'ah no solamente me está evaluando, el profesor me está indicando, o mis compañeros me están dando estas indicaciones quizá de aspectos

de mejora, y también de fortalezas. No había visto eso".

2. Reflexionando sobre el propósito y la práctica

La importancia de ser reflexivo o intencional sobre el propósito y la práctica surgió con frecuencia en los comentarios de nuestros participantes, tal vez como era de esperar dado que enfatizamos la importancia del propósito en nuestros talleres.



El crecimiento profesional de los participantes implicó reducir la velocidad, enfocarse en las prioridades esenciales y reflexionar sobre su entorno, y alentar a los docentes con los que trabajaban a hacer lo mismo.

ESTABLECER Y ENFOCARSE EN METAS Y PRIORIDADES

Gabriela (C, Cie), al igual que otros coaches, enfatizó la importancia de centrarse en

las prioridades, incluso al documentar el aprendizaje: "Siento que liberé [a mis docentes] en el sentido de 'mira, no hay necesidad de documentar todo si no lo vas a usar al final'" Mariale consideraba que aprender a analizar la documentación era vital para que los docentes entendieran hacia dónde iban y por qué estaban usando prácticas o herramientas particulares. Milagros (CA), por su parte, habló sobre la utilidad de tener metas claras para un proyecto de indagación y avanzar hacia ellas, mientras que Amalia (C, Cie) se refirió a la importancia de apoyar a los docentes para que desarrollen su propio sentido de propósito y prioridades, especialmente al navegar por el currículo centralizado de Innova: "Eso siento que he logrado, que el docente no se vuelva dependiente del TRC [currículo centralizado], que tome sus propias decisiones, que sepa hacia donde está apuntando."

TOMARSE EL TIEMPO PARA OBSERVAR, ANALIZAR, REFLEXIONAR

En nuestro proyecto pusimos énfasis en tomarnos el tiempo para observar, analizar y reflexionar antes de pasar a lo siguiente. En algunos casos esto significó crear espacios de reflexión con los docentes. Eva (C, Cie) habló sobre llegar a valorar las rutinas de pensamiento como "un medio que promueve y genera espacios reflexivos". Lorena (CA) habló de la importancia de apoyar a los docentes para que sean reflexivos y se pregunten si realmente han llegado a los estudiantes. Piero hizo un comentario similar, enfatizando la importancia de construir pausas para la reflexión crítica en la práctica regular: "al docente hay que empoderarlo en cómo ir generando [la reflexión crítica],

cómo ir generando preguntas para que no solamente se limite a escuchar y a decir 'ya a ver el siguiente, ya, bien, ahora pasamos a otra actividad.'"

"MENOS ES MÁS"

En nuestros talleres, tomamos prestado el concepto de "Rocas grandes, rocas pequeñas", enmarcado por Stephen Covey (1989), y alentamos a los participantes a pensar en hacer menos cosas y hacerlas bien. Muchos tomaron esto en serio. Diana (C, Com), por ejemplo, dijo que la había ayudado en la toma de decisiones: "Y la frase con la que me quedo del proyecto y que he empleado mucho en mi práctica es 'menos es más...' y esa frase me ayudaba a ir tomando decisiones, evaluándolas y que sean las más adecuadas." Mariale, el enlace del proyecto, también señaló la utilidad de esta frase para establecer prioridades y mantenerse al día. "'Menos es más.' Siento que solo esa frase viene con algo detrás, que por ejemplo es tener la visión de priorizar lo que quieres plantear para tu escuela o para tu clase, o para tu día a día, para tu laboral."

3. Aceptando la incertidumbre y aprendiendo a adaptarse

Un desafío notable para los educadores de Innova fue desviarse de los planes establecidos o conocidos, en parte debido a que habían aprendido a depender del currículo centralizado de Innova y tenían preocupaciones sobre cómo se evaluarían las innovaciones o los cambios en la práctica. Por lo tanto, esta era un área donde se esperaba que haya crecimiento y desarrollo de los participantes.

ESTAR ABIERTO A EXPLORAR NUEVAS PRÁCTICAS E IDEAS

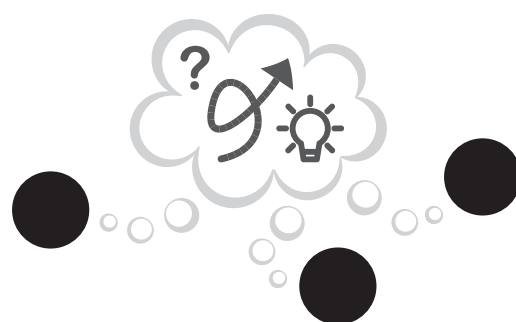
Todos los participantes de nuestra investigación desde el principio expresaron interés en mejorar su práctica y probar nuevos enfoques. Sin embargo, esto no significaba necesariamente que estuvieran preparados para explorar cambios más profundos en su práctica. Mariale, el enlace del proyecto, comentó que en Innova, como en muchos otros lugares, había una mentalidad o costumbre de recibir nuevas ideas o recursos e inmediatamente ponerlos en práctica, sin realmente comprender del todo el propósito, y esperando que se están logrando los objetivos por tan solo haberlo puesto en práctica. Con el tiempo, los participantes se abrieron a explorar nuevas ideas de una manera que cuestionaba aspectos fundamentales de su práctica. Rápidamente se hizo evidente, por ejemplo, como señaló Mariale, que este proyecto iba a exigir un cambio importante en el pensamiento: “Era más un mindset que había que incorporar en nuestro día a día, de manera continua. No es algo que se pueda lograr mágicamente.”

SUPERAR EL MIEDO A COMETER ERRORES

De manera similar, Eva (C, Cie) describió cómo superó su miedo a cometer errores y luego, a su vez, trató de ayudar a sus docentes para que también pierdan el miedo: “Trato de transmitir lo mismo. ‘No tengas miedo a equivocarte, hazlo, intentémoslo. ¿Como te fue? ¿Qué más podemos hacer entonces?’ ... Entonces, lo que ellos también me comentan es que han sentido bastante

“Era más un mindset que había que incorporar en nuestro día a día, de manera continua. No es algo que se pueda lograr mágicamente.”

- Mariale, enlace del Proyecto



el nivel de confianza que hemos depositado en ellos, en la medida en que se sienten más seguros en su toma de decisiones”. Milagros (CA) ahora promueve alejarse de las prácticas evaluativas que cierran la apertura de los docentes a probar cosas nuevas. De manera similar, Juan (C, Com) observa las aulas sin usar el documento estándar de Innova para la observación de aula porque ha notado cosas nuevas cuando no lo usa, y que los docentes se sienten libres de cometer errores porque éstos no aparecerán permanentemente en su registro.

RESPONDER A LAS NECESIDADES, DESEOS Y OPORTUNIDADES EMERGENTES

Más allá de superar los miedos, algunos

participantes también hablaron sobre aprender a escuchar más atentamente los intereses y necesidades de los docentes y estudiantes y a sorprenderse a menudo con lo que aprendieron o descubrieron. Leyda (CA), por ejemplo, habló sobre los docentes que descubrieron que los estudiantes en sus aulas no estaban tan desmotivados como habían imaginado, sino que necesitaban una oportunidad para decirles a los docentes cómo querían aprender: “ellas mismas se sorprendían de que los chicos sí tenían mucho interés por aprender. Ellas pensaban que los chicos no tenían interés en aprender. Pero cuando los comenzaron a escuchar ... entonces se dieron cuenta de que lo que de repente estaba faltando era que nosotros le brindemos a los estudiantes el espacio para

que ellos te digan cómo quieren aprender”. De igual manera, Lorena (CA) señaló cuán rico puede ser el aprendizaje cuando los docentes escuchan y reflexionan sobre las realidades de los estudiantes y construyen sobre eso, sin importar cuán jóvenes sean los estudiantes.

4. Desarrollando confianza y autonomía

Quizás el cambio más importante implicó que los participantes desarrollaran una mayor confianza, tanto en sus colegas como en ellos mismos. Del mismo modo, se volvieron más capaces y se inclinaron a ejercer una mayor autonomía en su práctica profesional.

EXPERIMENTAR ANTES DE FACILITAR

Piero (C, Com) habló sobre lo importante que era para él probar las Rutinas de Pensamiento y las estrategias de la Escalera de Retroalimentación con sus colegas. Él luego se sintió empoderado y motivado para compartir estas herramientas con los docentes, quienes a su vez podrían compartirlas con los estudiantes: “Porque si yo no me hubiera sentido empoderado, no habría tomado de repente esas decisiones de poder compartir estas estrategias con los docentes”. Agregó que ser invitado a experimentar “estos pequeños espacios autónomos” le permitió experimentar y sentir lo que significa que confíen en ti. Cuando Diana (C, Com), cuya voz apareció al comienzo del reporte, comenzó a participar en el proyecto, sintió que el objetivo de incorporar más indagación y autonomía en su práctica era vago. Quería saber exactamente cómo desarrollar la autonomía. Entonces se dio cuenta de que tenía que experimentar la autonomía para entenderla: “Y hasta

“ Los docentes pensaban que los chicos no tenían interés en aprender...

Pero cuando los comenzaron a escuchar ... entonces se dieron cuenta de que lo que de repente estaba faltando era que nosotros le brindemos a los estudiantes el espacio para que ellos te digan cómo quieren aprender.

- Leyda, Coordinadora Académica ”

que comprendí que, al vivir la experiencia, nosotros ya íbamos aprendiendo un poco más sobre la autonomía”.

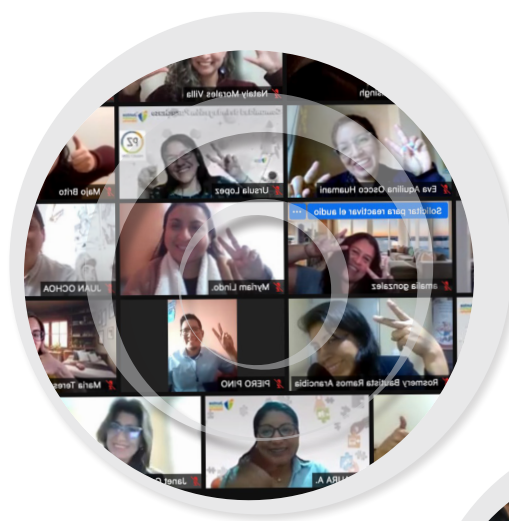
CEDER EL CONTROL PARA PERMITIR QUE OTROS EXPERIMENTEN LA AUTONOMÍA

Una cosa es entender la importancia de promover la autonomía, otra es encontrarla dentro de uno mismo para dar a otras personas el espacio para experimentarla y desarrollarla. Milagros compartió cómo inicialmente no pudo evitar dar a los docentes instrucciones paso a paso sobre cómo usar las rutinas de pensamiento, pero que finalmente aprendió a darles más libertad. De manera similar, Diana señaló lo difícil que era abstenerse de intervenir o tomar el control, aunque se dio cuenta de que, incluso si se cometían errores, esos errores podían ser experiencias de aprendizaje valiosas. También llegó a sentir que era vital cultivar la confianza en los docentes, aunque eso no signifique pensar que siempre harán las cosas bien: “Confía en el potencial de tus maestros, confía y déjalos saber, porque confiar implica reconocerlos cuando hacen las cosas bien, pero también cuando quizás no tomaron buenas decisiones”.

ENCONTRAR UNA MAYOR SATISFACCIÓN Y DISFRUTE EN EL TRABAJO

En última instancia, superar el miedo a cometer errores y aprender a confiar en sus colegas, docentes y estudiantes llevó a una mayor satisfacción y disfrute del trabajo. Diana describe un momento de transición: “Hubo un momento en el año, cuando estábamos trabajando en nuestro proyecto,

que no nos importaba tanto si estaba correcto o incorrecto, si no, lo disfrutábamos”. Los participantes comenzaron a confiar en el proceso de aprendizaje y se enfocaron menos en los resultados inmediatos. Lorena habló con entusiasmo sobre los efectos en los estudiantes, señalando que respondieron positivamente y hasta con alegría al recibir la responsabilidad que conlleva tener una mayor autonomía: “Y cuando les daba esa libertad, por así decirlo, trabajaban más contentos, más felices. Y también, indirectamente desarrollaban otras capacidades, como la autonomía: ‘me están dando esta libertad, pero también tengo la responsabilidad de usarla’”.



PARTE 5: Reflexiones finales

Limitaciones, interrogantes y la necesidad de continuar la investigación

Si bien estamos entusiasmados con lo que hemos aprendido de nuestro trabajo colectivo con Innova y sus alentadoras implicaciones para la práctica del mundo real, reconocemos que aún queda mucho trabajo por hacer y que muchas preguntas quedan sin respuesta.

ASUNTOS PENDIENTES

Promover un aprendizaje profundo en las escuelas requiere un trabajo profundo y continuo: no hay un punto final. Dicho esto, nuestro proyecto llegó a su fin en un momento en que el proceso de implementar el cambio pedagógico todavía era un trabajo en progreso en Innova, tanto entre nuestros participantes como en toda la red, lo cual no es sorprendente, dado el plazo para realizar el trabajo y las demandas involucradas. Los participantes todavía estaban desarrollando su comprensión de cómo usar rutinas de pensamiento o protocolos de retroalimentación de manera efectiva, por ejemplo, y la profundidad y la longevidad de algunos de los cambios en su práctica que documentamos son temas que desconocemos al momento de escribir este reporte. En general, los participantes se sintieron más cómodos con algunas de las prácticas que introdujimos que con

otras: por ejemplo, se sentían con más confianza usando las rutinas de pensamiento, que documentando el aprendizaje de los docentes de manera específica. Los planes de implementación de Innova 5.0, que eran altamente compatibles con los objetivos de nuestros proyectos, se suspendieron temporalmente en 2022 debido a condiciones externas causadas por la pandemia. También es posible que las prioridades de Innova cambien, especialmente dada su propensión como organización a nuevas iniciativas y cambios.

Sin embargo, fue alentador escuchar, después de un casi un año del cierre del proyecto, que todos los coaches y coordinadores académicos que entrevistamos (n=19) todavía estaban incorporando principios y prácticas relacionados con el proyecto en su trabajo diario. Parecían seguir entusiasmados y motivados por promover la autonomía, la indagación y la colaboración para avanzar en un aprendizaje profundo. Y la estructura centralizada de Innova ha significado que hay esperanza de que prácticas como dar y recibir retroalimentación constructiva se lleven a toda la red, especialmente si nuestros participantes las modelan bien y con el espíritu de avanzar en el aprendizaje colectivo.

LA SINGULARIDAD DEL CONTEXTO Y EL MARCO TEMPORAL DE INNOVA

Creemos que muchos educadores reconocerán elementos de los hallazgos de este reporte, incluidos los desafíos que enfrentaron nuestros colegas de Innova en

términos de promover una mayor autonomía, indagación y colaboración para lograr un aprendizaje más profundo. Explorar de cerca el espacio de posibilidades en un sistema escolar específico permite un entendimiento refinado de cómo puede tratarse de promover un aprendizaje profundo sobre el terreno, de una manera que se considere, y no se ignore, el desorden y la complejidad del día a día en las escuelas. Algunas de las prácticas que describimos ya han demostrado ser efectivas en numerosos lugares y, en general, se considera que el enfoque amplio de la indagación colaborativa es el tipo de desarrollo profesional docente más efectivo (DeLuca et al., 2014). Sin embargo, las condiciones en Innova eran en cierto modo inusuales dado el audaz experimento de la red de ofrecer educación de alta calidad a escala para familias y comunidades con recursos limitados. Si bien este reporte se centró en el trabajo que hicimos con los coaches y coordinadores académicos, su trabajo y esfuerzos no se produjeron en un espacio aislado, y fue vital que los participantes sintieran que tenían permiso para experimentar promoviendo la autonomía, indagación y colaboración en su práctica. El fuerte sentido de misión en Innova y la apertura general de los participantes para mejorar su práctica fueron factores positivos y no se puede asumir que estén presentes en todos los contextos. Por otro lado, un factor de complicación en Innova fue que ya usaban términos como "indagación" y "colaboración" en su práctica diaria, en formas que a veces causaban confusión cuando usábamos los términos de diferentes maneras. Por lo tanto, esperaríamos, como siempre ocurre en el

caso de la educación, que algunas de las estructuras y andamios que desarrollamos o usamos para apoyar a los participantes deban adaptarse para ajustarse a las condiciones en diferentes contextos.

El período de tiempo en el que hicimos esta investigación también fue único, debido a las presiones y tensiones imprevistas provocadas por la pandemia. Si bien, en muchos sentidos, la pandemia hizo que nuestro trabajo fuera más desafiante porque no pudimos conocer a nuestros participantes en persona y ellos estaban trabajando en circunstancias inusualmente exigentes e inciertas, también es posible que la perturbación general de la pandemia haya facilitado que nuestros participantes consideraran nuevas formas de hacer las cosas o que volvieran a pensar sobre sus supuestos. Dado que Innova ha regresado a la educación presencial, las prácticas de documentación, por ejemplo, se verán diferentes, dado que las grabaciones de video de las clases ya no están disponibles.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como investigadores, adoptamos un enfoque colaborativo basado en el diseño para nuestro trabajo, que consideramos necesario para desarrollar nuevas prácticas que tengan en cuenta las realidades vividas y las perspectivas de los educadores. Este proceso implicó "construir el barco en el mar". Por lo tanto, este estudio no mide el impacto de aspectos específicos de nuestro diseño ni prueba su eficacia general en relación con otros enfoques. En cualquier caso, hubo múltiples iniciativas y desarrollos en Innova

al mismo tiempo, por lo que habría sido muy difícil aislar los efectos únicos de nuestra colaboración de manera definitiva.

También hubo limitaciones en nuestra investigación, incluso considerando el tipo de investigación que estábamos haciendo. Si bien el formato del taller en línea nos permitió un contacto regular con los participantes, así como oportunidades para documentar su pensamiento a lo largo del tiempo, había muchos aspectos de su trabajo que nos eran desconocidos, especialmente cuando la documentación de su trabajo con los docentes era limitada. Si bien la variedad de datos que recopilamos y nuestro compromiso sostenido con la red y los participantes a lo largo del tiempo agrega credibilidad a nuestros hallazgos, algunos de nuestros datos involucran el auto-reporte de los participantes, con el riesgo de que a veces nos hayan dicho lo que pensaban que queríamos escuchar o sobrestimaran el grado de cambio en su propio pensamiento o práctica. Sin embargo, las entrevistas en particular nos dieron la oportunidad de sondear sus ideas y explorar posibles inconsistencias o discrepancias.

VÍAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Hay muchas vías posibles para futuras investigaciones relacionadas con este trabajo. Dentro del contexto de Innova, sería interesante entender cómo los coaches y coordinadores académicos con los que trabajamos han seguido creciendo profesionalmente y cómo han compartido lo que aprendieron con otros. ¿En qué medida

han podido liderar el cambio pedagógico en toda la red desde el medio? ¿Cómo han navegado la tensión potencial entre ofrecer suficiente estructura y orientación a los docentes que apoyan y permitirles suficiente espacio para desarrollar posturas y prácticas de autonomía, indagación y colaboración? En términos más generales, ¿cómo han ganado fuerza las prácticas basadas en la indagación, incluido el énfasis en el mirar despacio, en un entorno de trabajo acelerado? También sería interesante investigar el grado en que los hallazgos de este proyecto, incluidas las prácticas y los enfoques que desarrollamos, son útiles en otros contextos y sistemas escolares, tanto dentro como fuera de Latinoamérica. Construir sobre este trabajo en nuevos contextos es lo que nuestro equipo de investigación espera hacer a continuación.

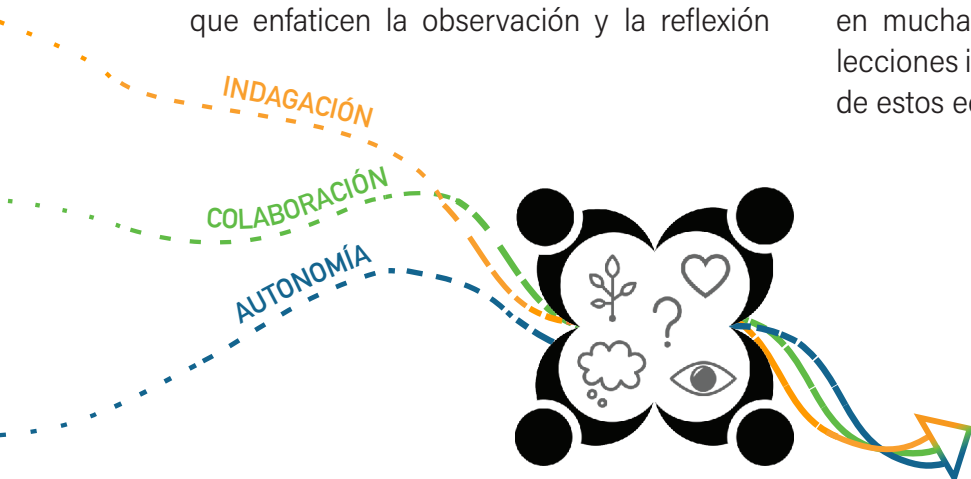
Conclusión: Hacia un aprendizaje profundo

Este trabajo buscó impulsar un aprendizaje profundo al promover la indagación, la autonomía y la colaboración en todos los niveles de la red Innova, en este caso al enfocarse en coaches y coordinadores académicos posicionados en el medio del sistema y capaces de servir como puente entre sus diferentes partes. Algunas de las oportunidades y desafíos que surgieron en ese trabajo fueron específicos de este contexto particular, lo cual es interesante en sí mismo dado que Perú no suele estar representado en la literatura educativa. Sin embargo, muchos de los desafíos que encontramos también se encuentran comúnmente en otros lugares y ayudan a explicar por qué el aprendizaje

profundo tiende a ser la excepción y no la regla en los sistemas educativos de todo el mundo. Por ejemplo, como señaló Diana al comienzo del artículo, no se puede esperar que las personas promuevan la autonomía en los demás si ellos no la han experimentado auténticamente, y no se les puede otorgar simplemente más autonomía y luego esperar que sepan qué hacer con ella. Necesitan los “caminos para reflexionar” a los que se refiere Juan, así como otro tipo de andamios y soportes.

Descubrimos que las herramientas estructuradas, como las Rutinas de Pensamiento y los protocolos de la Escalera de Retroalimentación, son apoyos útiles si se modelan cuidadosa y repetidamente a lo largo del tiempo a través de un proceso de indagación colaborativa y en formas que enfatizan la observación y la reflexión

cuidadosa. El esfuerzo por promover una mayor autonomía, indagación y colaboración en Innova seguía siendo en gran medida un trabajo en progreso al final de nuestro trabajo colectivo. Y, sin embargo, con relativa rapidez, hubo evidencia de cambios perceptibles y significativos en el pensamiento y la práctica de los participantes que los prepararon para apoyar un aprendizaje profundo en las escuelas. Estos hallazgos confirman que promover un aprendizaje profundo no es un trabajo fácil. Sin embargo, también deben inspirar la esperanza de que hay caminos constructivos hacia adelante y que los desafíos significativos se pueden superar, particularmente a través del trabajo de cuestionar, colaborar y cultivar la confianza en uno mismo y en los demás. Dadas las necesidades de nuestro momento contemporáneo y la necesidad de revisar el tipo de enseñanza y aprendizaje que ocurre en muchas escuelas de todo el mundo, hay lecciones importantes que aprender del trabajo de estos educadores de Innova Schools.



Estos hallazgos confirman que promover un aprendizaje profundo no es un trabajo fácil. Sin embargo, también deben inspirar la esperanza de que hay caminos constructivos hacia adelante y que los desafíos significativos se pueden superar, particularmente a través del trabajo de cuestionar, colaborar y cultivar la confianza en uno mismo y en los demás.

Referencias

- Allen, D., & Blythe, T. (2004). *The facilitator's book of questions: Tools for looking together at student and teacher work*. Teachers College Press.
- Balarin, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. F. (2019). Educating on a budget: The subsistence model of low-fee private schooling in Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 27(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4328> This article is part of a special issue, *Globalization, Privatization, Marginalization: Assessing Connections in/through Education, Part 2*, guest edited by D. Brent Edwards and Alex Means.
- Bitter, C. & Loney, E. (2015). *Deeper learning: Improving student outcomes for college, career, and civic life*. Policy Brief. Education Policy Center at American Institutes for Research.
- Breakspear, S., & Jones, B. R. (2021). *Teaching sprints: How overloaded educators can keep getting better* (1st ed.). Corwin Press.
- Brown, C. & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276649>
- Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2014). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1–26.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244.
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. Simon and Schuster.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Dawes Duraisingh, L. & Sachdeva, A.R. (2021). *Inquiry-driven innovation: A practical guide to supporting school-based change*. Jossey Bass.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deluca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., & Klinger, D. A. (2014). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 1–31.
- Deterding, N. & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708–739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. <https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich>

[Seam web.pdf](#)

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin Press.

Halbert, J., & Kaser, L. (2022). *Leading through spirals of inquiry: For equity and quality*. Portage & Main Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hunt, S. (2014, Oct 12). Seeking progress in twentieth-century Peru: What the numbers show. *Revista: Harvard Review of Latin America*.

IDEO (n.d.). <https://www.ideo.com/case-study/designing-a-school-system-from-the-ground-up>

Jaramillo, C. (2021). *Climas de aprendizaje de apoyo a la autonomía y su influencia en la educación superior: Una revisión de la literatura*. 593 Digital Publisher CEIT, 6(1), 219–232.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. & Wilson. (2013). *Visible learners: Promoting Reggio-inspired approaches in all schools*. Jossey-Bass.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.

Martin, C. (2014, July 5). Shaping a system, from the ground up. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2014/07/06/business/>

[international/shaping-a-school-system-from-the-ground-up.html](#)

McLaughlin, C., Cordingley, P., McLellan, R., & Baumfield, V. (2015). *Making a difference: Turning teacher learning inside out*. Cambridge University Press.

Mehta, J. (2015, Jan). Unlearning is critical for deep learning. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-unlearning-is-critical-for-deep-learning/2015/01>

Mehta, J. & Fine, S. (2019). *In search of deeper learning: The quest to remake the American high school*. Harvard University Press.

Mintrop, R., Zumpe, E., Jackson, K. Nucci, J. & Norman, J. (2022). *Designing for deeper learning: Challenges in schools and school districts serving communities disadvantaged by the educational system*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/designing-for-deeper-learning/>

Nelson, T. H. (2009). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? *Science Education*, 93(3), 548–580. <https://doi.org/10.1002/sce.20302>

Ortega Díaz, C. & Hernández Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra ximhai*, 11(4), 213–220. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.15.co>

Padilla Beltrán, E., Vega Rojas, P. L., & Rincón Caballero, D. A. (2013). Concepto de autonomía y colaboración para la formación en TIC del docente en educación superior. *Academia y Virtualidad*, 6(2), 34–55. <https://>

doi.org/10.18359/ravi.408

Parrilla Latas, A. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39—52.

Pellegrino, J.W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.

Pino Benites, P. (2022). Psicología positiva organizacional en los docentes de Innova Schools - Región 5. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(22), 297—310. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.337>

Reinish, A.E. (2020). *Promises and problems: Promoting deeper learning in a high-performing education system*. ProQuest Dissertations Publishing.

Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*.

Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.

Rivera Medina, Y. & Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de

integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 27—44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>

Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., & Dios Pérez, M. J. de. (2021). Creación de una estructura colaborativa entre el alumnado, docentes e investigadores: Impacto en la mejora docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 97—110.

Szollos, A. (2009). Toward a psychology of chronic time pressure. *Time & Society*, 18(2-3), 332—350.

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5—8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>

The World Bank. (2007). *Toward high-quality education in Peru: standards, accountability, and capacity building*. Washington, D.C.: The World Bank.

Tishman, S. (2017). *Slow looking: The art and practice of learning through observation*. Routledge.

Vanegas Ortega, C., Herrera-Seda, C., Maldonado Amaro, K., & Vicencio Callejas, E. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111—133.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising

and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302—315.

Weinbaum, A. et al. (2004). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement*. Teachers College Press.

Weller, C. (2017, July 13). A Peruvian billionaire contracted a world-famous design firm to remake his country's private school system, and the results are stunning. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/innova-schools-peru-education-2017-7>

Wiske, M.S. (1998). *Teaching for understanding*. Jossey Bass.

William and Flora Hewlett Foundation. (2013, April). *Deeper learning defined*. <https://hewlett.org/library/deeper-learning-defined/>

Wood, D. (2007). Teachers' Learning Communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109(3), 699—739.

Participantes del Proyecto

Participantes 2021

Daniel Araujo Quiñones	María Flora De la Cruz Gutierrez	José Luis Miranda Muñoz
Laura Edith Ayre Angulo	María Teresa Fustamante	María Lucía Mocarro Willis
Nathaly Isabel Barrionuevo Ortiz	Fernández	Erika Nolasco Azabache
Rosmery Bautista Ramos Arancibia	Amalia Cecilia Gonzalez Pajuelo	Juan Luis Ochoa De Tomás
María del Rosario Bernedo Pinto	Janet Gutierrez Levano	Eva Aquilina Oscoco Huamani
Sofía Briones Fernández	Evelyn Jara Parra	Piero Pino Benites
Leyda Cárdenas Palomino	Myriam Lindo Huamantínco	Rocío Ramírez Janampa
Carmen Chiu Herrera	Úrsula López Ortiz	Judith Rumiche Valiente
María Alessandra (Mariale)	Milagros Marrero Hernández	Diana Sánchez Zapata
Cisneros Molina	Lorena Méndiz Apahuasco	Alonzo Vonder Heyde Lara
		Gabriela Yllaconza Chulluncuy

Participantes de años anteriores del proyecto (2018 - 2020)

Lucy Gabriela Alayo Dávila	Mercedes Falcón Heredia	Lucía Murillo Sardi
Lourdes Mónica Alvarado Ponte	Rosa María Belén Fernandez	Jacquelin Lissette Niquen Vallvé
Tatiana Gianina Anaya Araujo	Chávez	Zoira Leonor Novoa Flores
Ursula Asmad	Karina Fernandez Mondragón	Adriana Gabriela Pastó Pierna
Geraldine Amelia Ávila Sánchez	Raquel Fuentes García	Jessica Paucar Rojas
Laura Edith Ayre Angulo	Alicia Gamio Carranza	María Jesús Payano Sánchez
Arturo Iván Bravo Romero	Vanessa Elizabeth García	Ileana Magaly Pérez Valencia
Robert Cadillo Pérez	Mechan	Piero Pino Benites
Mila Viviana Canchanya Lujan	Amalia Cecilia González Pajuelo	Pamela Mercedes Querevalú
Claudia Carolina Carrasco	Miryam Herrada Ormeño	Abanto
Seopa	José Carlos Herrera Alonso	Jennifer Liliana Quispe Rivas
Silvana Mirella Chavesta	Eslim Sabino León Panéz	María Romanela Sáenz Casanova
Custodio	Miguel Angel León Quispe	Alejandro Antonio Saldarriaga
Freddy Neisse Chávez Pereira	Juana Ángela Llerena Caballero	Monteagudo
Olga del Carmen Cossío	Stephanie Jean Margetts	Diana Sánchez Zapata
Morales	Gloria Silvana Mirabal Zegarra	Melissa Andrea Sequeiros Matos
Patricia Lyliana Cotillo Mendoza	José Luis Miranda Muñoz	Melissa Tejada Tirado
Plissets Damián Huaroto	María Lucía Mocarro Willis	Claudia Inés Urmeneta Beltrán
María Flora De la Cruz Gutierrez	Lorena Mota do Nascimento	Yimmy Yester Vasquez Lozano

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a los **28 coaches y coordinadores académicos** de Innova que participaron directamente en el trabajo de 2021 reportado en este reporte, incluso en medio de la pandemia y muchas otras presiones. También agradecemos a **María Alessandra (Mariale) Cisneros**, quien se desempeñó como enlace principal con las escuelas de Innova Schools y trabajó con nosotros en esta función durante más de tres años. En particular, hizo un trabajo sobresaliente organizando la exhibición para celebrar el trabajo de los participantes. También agradecemos a **Jessyca Sampe** y **Arlette Fernández**, quienes supervisaron el trabajo desde el lado de Innova y apoyaron con entusiasmo nuestro trabajo. También recibimos la asistencia de **Adriana Pastó**.

En Project Zero, las autoras contaron con el apoyo de un destacado equipo de asistentes de investigación bilingües, los cuales eran estudiantes de la Escuela de Educación de Harvard cuando participaron en esta investigación. **María José Brito, Kristen Hinckley, Alicia Matho** y **Nataly Morales** desempeñaron un papel fundamental para ayudar a planificar, facilitar y traducir durante nuestros talleres de desarrollo profesional en 2021; también participaron en la recopilación y el análisis de datos, la revisión de la literatura y la redacción de informes, y fueron miembros integrales del equipo de investigación. En fases anteriores del proyecto, contamos con la asistencia de los siguientes asistentes de investigación, quienes también fueron destacados y desempeñaron una amplia variedad de funciones: **Dhyan Adler-Belendez, Augusta Milberg, María Juliana Rojas, Alicia Kreikemeier y Walter Suarez**.

El trabajo sobre el que se informa aquí se basó directamente en las fases anteriores del proyecto Creando Comunidades de Indagación, que involucró a **25 docentes de aula y directores de escuela, numerosos coaches y miembros del equipo de Back Office, incluido el equipo de Diseño Curricular dirigido por José Carlos Herrera**. Agradecemos a **Ana Teresa Angulo, Alicia Gamio, Rosario Jiménez, Paloma Linares, Pamela Mendoza y Andrea Portugal** por su liderazgo durante las primeras fases del proyecto. **Ron Gonzales** fue nuestro traductor y nos acompañó en todas nuestras visitas escolares durante los primeros tres años. Además de hacer un trabajo fenomenal al traducir para los miembros del equipo que no hablaban español con fluidez y ayudarnos a comprender el idioma, la historia y la cultura peruana, se involucró profundamente en el trabajo y ofreció observaciones y sugerencias útiles.

Finalmente, agradecemos a **Jorge Yzusqui Chessman**, el visionario y director ejecutivo de Innova Schools, quien hizo el contacto inicial con Project Zero y luego apoyó nuestro trabajo, y a **Carlos Rodríguez Pastor** y **Gabriela Pérez Rocchietti**, quienes generosamente financiaron esta investigación.

