

- Tomas, A. (1995). *Conducta Tipo A y habilidades sociales en estudiantes del primer al quinto año de Psicología de una Universidad Nacional de Lima*. (Tesis de licenciatura). Lima: Universidad Federico Villarreal.
- Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalá, E., Casero-Martínez, A., & Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 55-63.
- Valero, D. (2001). *Hablando se entiende la gente, ¿o no? Comunicación intergéneros según Deborah Tannen*. Castellón: Universitat Jaume.
- Villareal, N. (2016). *Las habilidades sociales, una herramienta indispensable en la educación de hoy: una experiencia significativa en la Institución Educativa Fidel de Montclar*. (Boletín informativo). Colombia: Universidad Mariana.
- Zaldívar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de Psicología*, 12(3), 99-107.
- Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321-338.

Coherencia sistémica en escuelas y UGEL:
implementación del proyecto Comunidades
de Aprendizaje en el Perú en el año 2019

Systemic Coherence in Schools and Districts:
The implementation
of the Learning Communities Project in Peru

Roberto BARRIENTOS¹
Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú
rbarrientosm@umch.edu.pe

Recibido: 2020.01.08
Aprobado: 2020.02.03

1 El autor desea agradecer a todo el equipo de coordinadores de la universidad que han hecho posible la implementación del proyecto: Cecilia Saavedra, en Piura; Gustavo Alarcón, en Junín; Jesús Huamán e Ysmael Sulca, en Cusco; Paola Riveros, Yuri Cavero, Mónica Ataucusi, Linda Lucana y Vilma Tanillama, en Lima; y a todos los docentes y directivos que son parte del mismo.

Resumen

El presente artículo es una sistematización de las estrategias de implementación realizadas en el proyecto Comunidades de Aprendizaje en el año 2019. El proyecto inició su implementación en el año 2015. El principal objetivo del mismo es insertar en los salones de clase del Perú prácticas dialógicas, para ello se ha utilizado las estrategias de implementación de la corriente teórico-práctica de mejora y eficacia escolar, así como enfoques y estrategias de la investigación sobre movimientos sociales. Además, se introduce el enfoque de aprendizaje profundo para fortalecer el trabajo de las escuelas de la red. Para la realización de la misma se han realizado entrevistas al equipo de implementadores y directivos que son parte de la red de escuelas del proyecto. Se concluye que el marco de coherencia sistémica es una herramienta útil para movilizar a las escuelas a mejores resultados y que el aprendizaje profundo es un marco orientador de las acciones de mejora escolar.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, escalonamiento, política pública, mejora escolar, cambio educativo, aprendizaje profundo, planificación estratégica, teorías de la acción

Abstract

This article is a systematization of the implementation strategies carried out in the Learning Communities project in the year 2019. The project began its implementation in 2015. The main objective of the project is to insert dialogic practices into classrooms in Peru. For this purpose, the strategies for the implementation have been used theories of the School Effectiveness and School Improvement research, as well as approaches and strategies of research on social movements. In addition, the deep learning approach is also introduced to strengthen the work of the schools in the network. In order to carry it out, interviews have been carried out with the team of implementers and managers who are part of the project's school network. It is concluded that the systemic coherence framework is a useful tool to mobilize schools to better results and that deep learning is a guiding framework for school improvement actions.

Keywords: Learning Communities, Scaling-up, public policy, advocacy, school improvement, educational change, Deep learning, Strategy planning, Action Theories

La inequidad en el mundo va en aumento, diversos análisis muestran que esta situación no mejorará con los años (Wilkinson & Pickett, 2020) y la educación tiene el potencial de cerrar brechas de inequidad. Por ello es necesario desarrollar propuestas educativas que tengan como centro la inclusión y el cierre de brechas. El propósito del proyecto Comunidades de Aprendizaje es insertar en las escuelas públicas prácticas dialógicas, inclusivas y de participación educativa de la comunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Elboj et al., 2002). Este trabajo viene siendo impulsado en Latinoamérica por la empresa Natura Cosméticos. El proyecto consiste en un conjunto de estrategias que fomentan la participación educativa de la comunidad y la convivencia democrática en las escuelas llamadas Actuaciones Educativas de Éxito (Aubert et al., 2011). Las mismas que han sido desarrolladas por el *Community of Research on Excellence for All* (CREA) de la Universidad de Barcelona, España. Para lograr el propósito trazado se han aplicado estrategias de implementación de la corriente de investigación teórico-práctica de Mejora y Eficacia Escolar (Murillo, 2003) así como aportes de la investigación en movimientos sociales (Ferree et al., 2003). Una de las estrategias de participación educativa de la comunidad que trabaja el proyecto son las «comisiones mixtas», que funcionan como espacios de coordinación y participación educativa de la comunidad y son parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje. En dichas instancias participan miembros de la comunidad, padres de familia, estudiantes y docentes (Elboj et al., 2002). Nacen en función a los sueños propuestos por las escuelas. Generalmente, se forman tres comisiones mixtas: de aprendizajes, de infraestructura y de convivencia. Para la aplicación del marco de coherencia se trabajó con la Comisión Mixta de Aprendizajes, por estar directamente relacionada con el sueño de mejorar los logros y aprendizajes y conseguir mayores niveles de equidad.

Para la mejor implementación de proyectos y cambios educativos teóricos City, Elmore y Fiarman (2009) recomiendan la construcción de una teoría de la acción. Por ello, una de las primeras acciones de planificación estratégica del proyecto fue construir y afinar continuamente la teoría de la acción del mismo.

Las teorías de la acción como metodología de planificación estratégica

Argyris y Schon (1978) afirman que los cambios en las conductas y consecuencias de los profesionales ocurren dependiendo del uso del tipo de

aprendizaje: aprendizaje de bucle simple y aprendizaje de doble bucle. El aprendizaje de bucle simple es aquel que revisa las acciones y consecuencias de las mismas, mientras que el de doble bucle va más allá pues revisa las creencias y valores que están detrás de esas acciones. Esta segunda manera de aprender es más efectiva puesto que solo explicitando los supuestos de por qué y cómo actúan las personas y organizaciones es que se puede cambiar de perspectivas para tener mejores y mayores resultados. City et al. (2009) mencionan que las teorías de la acción deben de ser lo más detalladas posibles, para así poder explicitar todos los supuestos y realizar mejores iteraciones y pivoteos necesarios (Ries, 2012). En el periodo 2015-2018 (Barrientos, 2019), las acciones del proyecto se centraron en el desarrollo de capacidades en los docentes con un acompañamiento semanal o quincenal a las escuelas para que apliquen de manera efectiva las estrategias llamadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE); y en el 2018 se realizó un mayor acercamiento a los órganos de gobierno intermedio en educación del Perú llamados Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). En este periodo se puso el acento en acompañar el desarrollo de capacidades de manera directa en las escuelas. En el año 2019 se empezó a migrar hacia un desarrollo de capacidades en los órganos intermedios como las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Esta decisión se basó en el supuesto de que la sostenibilidad es posible si se instalan capacidades en los órganos intermedios. La teoría de la acción del 2019 se centró en estos dos grandes supuestos (ver figura 1). Una buena teoría de la acción tiene las siguientes características: estar redactada con el predicamento «Si... entonces...», estar abierta a cuestionamientos, estar redactada en primera persona, ser lo más detallada posible y evaluable al final de un año escolar (Fowler-Finn, 2013).

Supuesto 1: Si las escuelas de referencia, siguiendo el marco de coherencia sistémica, aplican con amplitud e intensidad las AEE, se acelerará la mejora de aprendizajes y resultados de convivencia.

- Conformaremos la Comisión Mixta de Aprendizaje de la escuela que implementará el marco de coherencia.
- Acompañaremos a la Comisión Mixta en el diseño e implementación del plan a cien días de la escuela.
- Se fortalecerán redes entre escuelas mediante encuentros interesuelas, foros regionales, foro nacional, encuentro de red por UGEL.
- Garantizaremos sostenibilidad con el enfoque de movimiento social y de movilización entre pares.
- Realizaremos las formaciones y capacitaciones lideradas por pares docentes y directivos.

Supuesto 2: Si formamos y ayudamos a que las UGEL y oficinas del gobierno nacional se organicen en torno al marco de coherencia e inserten orgánicamente nuestras estrategias se garantizará una expansión y sostenibilidad del proyecto.

- Para ello acompañaremos y haremos de facilitadores en las UGEL respectivas una vez por semana o más, ofreciendo todas las herramientas y materiales que necesiten.
- Crearemos y fortaleceremos una red de organismos intermedios para que se enriquezcan mutuamente mediante encuentros presenciales, pasantías y comunicación virtual continua.
- Tendremos las UGEL y entidades que no sobrecargan, fragmentan ni generan confusión y parálisis en los directores y docentes.
- Fomentaremos que los funcionarios de órganos intermedios visiten las escuelas referencia de manera periódica.

Figura 1. *Teorías de la acción de Comunidades de Aprendizaje del año 2019.*

La elaboración y revisión continua de la teoría de la acción ayudó a hacer revisiones y cambios en el camino en aquellas acciones cuyos supuestos resultaron equivocados.

Contexto

El contexto del sector educación en el Perú en el año 2019 estuvo marcado por cambios diversos. A nivel del gobierno nacional, en marzo de dicho año asumió una nueva Ministra de Educación y se renovaron los viceministerios. Cambios similares ocurrieron en las direcciones generales, que son los espacios de más alto nivel donde se diseñan y desarrollan las políticas del país. Todo ello genera cambios a nivel de las políticas y estrategias del Ministerio de Educación en todos sus niveles.

A nivel de los gobiernos regionales, que son la segunda instancia de toma de decisiones en el país, el 2019 empezaron su gestión los nuevos gobernadores. El año 2002 inició el proceso de descentralización en el Perú (Ley 27783, 2002) que otorga y transfiere cada vez más competencias del gobierno central, entre ellas la educación, proceso no acabado y aún por mejorar (Vásquez & Oliart, 2004). Al respecto afirma Valdivia (2013, p. 16) que aún subsiste «el desorden y la incoherencia del marco normativo que orienta y regula la descentralización educativa». Una de las potestades del gobernador es la designación del director regional de educación. Este último es la máxima instancia de gobierno educativo en una región, el mismo que tiene un rol de orquestación de actividades con sus respectivas Unidades de Gestión Educativa Local. El rol del director regional de educación es un cargo de confianza, los otros cargos directivos de las direcciones regionales y UGEL son por concurso público, con una duración mínima de tres años y sometidos a evaluaciones continuas. Es un dato importante a tener en cuenta puesto que las direcciones de las UGEL en la visión de los gobernadores electos el 2018 pertenecen a otra gestión. Situación que ha generado no pocas tensiones en las mismas, con las consecuentes distracciones para la implementación de reformas educativas. A manera de ejemplo de esta situación es necesario decir que algunos directores de UGEL, en el periodo 2019-2020, se encuentran sancionados y con procesos administrativos, por lo que han sido separados de su cargo por varios meses. Esta situación influye en la implementación del proyecto puesto que dificulta el desarrollo de capacidades en los directores de UGEL. A nivel de implementación del proyecto, en el año 2019 se cumplen cinco años de su implementación en el Perú, por lo que se tiene más experiencia y conocimiento de la realidad y el contexto del país.

Desarrollo de la experiencia

El marco de coherencia sistémica

La decisión fue implementar el marco de coherencia (Fullan & Quinn, 2016) como un «ordenador» de la vida de las escuelas y las UGEL para que las estrategias del proyecto tengan un mayor impacto en la vida institucional (véase tabla 1). El marco cuenta con cuatro dimensiones: una dirección enfocada, desarrollo de culturas colaborativas, aprendizaje en profundidad y desarrollo de una cultura de rendición de cuentas. La dimensión de enfoque de la dirección se refiere a la concentración de energías y esfuerzos en pocos elementos para tener mayores resultados. La segunda dimensión se refiere al desarrollo de una cultura organizacional basada en la colaboración docente que desarrolla el capital social de la mano del capital individual y decisional (Hargreaves & Fullan, 2012). La tercera dimensión, aprendizaje profundo, se refiere a que la institución tenga claridad sobre lo que significa un aprendizaje potente y cuáles son aquellas estrategias que lo garantizan. Estas prácticas pedagógicas deben ser conocidas y aplicadas por todos los docentes. Por último, el desarrollo de una cultura de rendición de cuentas busca cambiar la lógica de la evaluación externa punitiva por una responsabilidad interna y entre pares por los resultados educativos.

La mayoría de escuelas aplicó herramientas para mejorar su organización, como el revisar las actividades que realizan y desarrollar un plan estratégico reducido y simple, lo que se llamó «plan de una página». Además, se realizó una autoevaluación de los catorce indicadores que plantea el marco de coherencia, pero cuya operacionalización no tuvo mucha duración. Dicha autoevaluación generaba un plan a cien días para lograr una mayor coherencia.

Tabla 1

Distribución de escuelas y UGEL que aplicaron el marco de coherencia

Escuela /UGEL	Región	Nivel /modalidad
Institución Educativa 1	Lima	Primaria
Institución Educativa 2	Lima	Secundaria
Institución Educativa 3	Lima	Primaria
Institución Educativa 4	Lima	Primaria y secundaria
Institución Educativa 5	Lima	Inicial, primaria y secundaria
Institución Educativa 6	Piura	Primaria y secundaria
Institución Educativa 7	Cusco	Secundaria en alternancia
Institución Educativa 8	Cusco	Secundaria en alternancia
Institución Educativa 9	Lima	Básica alternativa
Institución Educativa 10	Junín	Primaria multigrado
UGEL A	Lima	-
UGEL B	Lima Provincias	-

La coherencia sistémica fue un fenómeno descubierto por Fullan y Quinn (2016) al constatar que los funcionarios de diversos niveles y modalidades educativas en Ontario tenían un discurso común sobre el propósito de la reforma, las estrategias de la misma y el rol que le correspondía a cada uno. La reforma de Ontario empezó en el año 2003 y comprendió un conjunto de acciones y estrategias que generaron mejoras de aprendizaje a gran escala (Barrientos, 2008). Esta sincronía de respuestas es lo que llamó la atención a los cientos de visitantes de decenas de países cuando conversaban con los diversos actores del sistema, sean estos docentes, directivos de escuelas, directores de distrito o ministros de educación. Como se sabe, Ontario ha sido para muchos un modelo de reforma educativa con altos logros de aprendizaje y equidad en tiempos cortos (Barber & Mourshed, 2008; Barrientos, 2008; Levin, 2008; Mourshed et al., 2012). A esta comprensión compartida del propósito y la estrategia la llamaron «coherencia» y la definen como la «comprensión compartida profunda de la naturaleza del trabajo» (Fullan & Queen, p. 23) en todos los actores del sistema. Según los autores, en un sistema educativo con coherencia todos los actores saben lo que se busca y qué le toca a cada uno en el mismo. La coherencia sistémica no es articulación

ni alineación. Es por ello que «la solución más profunda requiere coherencia compartida por parte de los implementadores, la alineación se trata de estructuras, mientras que la coherencia se trata de mentalidades» (Fullan, 2013, p. 76).

Fullan, Quinn y Adam (2016) han desarrollado una guía de acción que es el fruto de sus asesorías a sistemas educativos de todo el mundo. Esta guía permite a las organizaciones operacionalizar los conceptos de coherencia. La guía consta de treinta y dos protocolos de acción para los equipos líderes de organizaciones (véase tabla 2). El equipo de Fullan, entre noviembre del 2018 y enero del 2019, hicieron algunas recomendaciones al equipo de Perú para la implementación del marco de coherencia en las escuelas y UGEL del Perú:

- Estudio del libro de *Coherencia* por parte del equipo de facilitadores.
- Cada uno de los equipos líderes de las escuelas también deberían de leer el libro. Estas dos acciones garantizan una comprensión compartida.
- Se debe trabajar previamente los protocolos con los facilitadores o acompañantes de escuelas antes de empezar con la escuela.
- Trabajar con los grupos líderes de escuelas por *cluster* de escuelas o por áreas. Es recomendable trabajar por redes de escuelas utilizando los protocolos para que aprendan unos de otros.

En otro momento se realizaron las siguientes recomendaciones para el funcionamiento de las redes de escuelas y el equipo de facilitadores del proyecto:

- Todas las escuelas que implementarán el enfoque necesitan desarrollar un plan de cien días para lograr una mayor coherencia. Esto se conoce como el Protocolo de Planificación Coherencia número 33. Las escuelas deben tener un adecuado equipo de planificación durante cada una de las sesiones. Este tiempo les permitirá construir un mejor conocimiento a partir del uso de los protocolos y pensar en la coherencia en lo que respecta a sus escuelas.
- En cada sesión los equipos líderes de las escuelas deben compartir su progreso, las estrategias y las acciones realizadas para avanzar hacia la coherencia con otras escuelas. Es una medida de rendición de cuentas,

pero también es una estrategia potente para que las escuelas puedan aprender unas de otras.

- El plan de cien días se convierte en la guía del facilitador en su visita a las escuelas para monitorear el progreso, ofrecer apoyo y recursos para alentar a los nuevos desafíos (E. Adam, comunicación personal, 15 de noviembre, 2019).

En conversaciones con el equipo de Fullan se recomendó el uso de algunos protocolos para iniciar el trabajo con la red de escuelas para una implementación adecuada del marco de coherencia. Se recomendó el uso del Protocolo 32, que consiste en una rúbrica de evaluación organizacional de catorce indicadores para la revisión institucional (véase tabla 2) y el Protocolo 33, un formato de planificación estratégica para que se revisa cada cien días para evaluar el cumplimiento de las actividades propuestas para el logro de mayores niveles de coherencia en la organización. Además, se recomendaron otros protocolos lo que se dejó a criterio de cada equipo para su desarrollo. Luego de la revisión de uso de estos, el equipo de facilitadores de Comunidades de Aprendizaje eligió aplicar el protocolo ocho, por su alto nivel de practicidad para la vida escolar.

Tabla 2

Indicadores del marco de coherencia sistémica. Adaptado de Fullan et al., 2016

Dimensión	Indicadores
1. Enfocando las fuerzas.	<p>1. Un propósito compartido que guía la acción.</p> <p>2. Un pequeño número de objetivos guían las decisiones ligados al aprendizaje estudiantil.</p> <p>3. Una estrategia clara para lograr los objetivos es conocida por todos.</p> <p>4. Un liderazgo distribuido y que genera confianza atraviesa la organización</p>
2. Cultiva culturas colaborativas.	<p>5. Una mentalidad de crecimiento subyace la cultura institucional.</p> <p>6. Los líderes son modelo de aprendizaje y configuran una cultura del aprendizaje.</p> <p>7. Se fomenta una construcción de capacidades colectiva sobre el desarrollo individual.</p> <p>8. Las estructuras y procesos apoyan el trabajo colaborativo intencional.</p>
3. Profundizando en el aprendizaje.	<p>9. Los objetivos de aprendizaje son claros para todos y guían la enseñanza.</p> <p>10. Un conjunto de prácticas pedagógicas efectivas es conocido y usado por todos los profesores.</p> <p>11. Se usan procesos rigurosos como la indagación colaborativa y la revisión del trabajo de los estudiantes para mejorar la práctica.</p>
4. Cultura de rendición de cuentas.	<p>12. Los docentes asumen la responsabilidad colectiva por mejorar los resultados continuamente.</p> <p>13. El bajo desempeño es una oportunidad para crecer, no para quejarse.</p> <p>14. Se usan indicadores claros y transparentes para la rendición de cuentas externa.</p>

A continuación, se desarrolla la explicación y justificación del protocolo ocho.

La estrategia para reducir, reestructurar y reformular (3R)

La estrategia de las 3R es una de las cuatro etapas que recomiendan Fullan y Quinn (2016) para reducir el problema de la *iniciativitis* que se viven en los sistemas educativos. La *iniciativitis* se refiere a la sobrecarga de acciones y objetivos que se viven y que, al final, hacen inefectivo el trabajo de todos. Esta sobrecarga hace que muchos de los objetivos no se puedan cumplir. Además se genera fragmentación porque los docentes no descubren la conexión entre ellos. Las cuatro etapas para enfrentar la *iniciativitis* son las siguientes: 1) ser transparente, 2) crear un método de colaboración, 3) elaborar una estrategia para reducir, reestructurar y reformular (3R) y 4) cultivar el compromiso. El protocolo tiene como objetivo el identificar un enfoque o dirección central para la organización y desarrollar una estrategia para abordar la sobrecarga y la fragmentación.

Este proceso es un vehículo para reducir la sobrecarga de demasiadas iniciativas, disminuyendo el volumen y la superposición de indicaciones, para centrarse en la identificación de un número pequeño de objetivos centrales. Existe evidencia de la importancia de la focalización para lograr resultados (Reeves, 2011; Schmoker & Schmoker, 2011). Además, permite replantear las conexiones y la integración de las iniciativas o programas que respaldan el pequeño número de objetivos, para evitar la fragmentación y, por último, eliminar los distractores que toman tiempo de los objetivos importantes. Para ello es necesaria la explicitación de las actividades que viene realizando la organización, para ser analizadas y discutidas. En un segundo momento los miembros de la organización construyen su propósito junto con la declaración de dos o tres objetivos concretos junto con sus estrategias. En un tercer momento se realiza una revisión de cada actividad para evaluar si apoya o no al cumplimiento de los objetivos y las estrategias, para ser reformuladas, reducidas o removidas.

Los equipos líderes de las escuelas participantes estudiaron y aplicaron estas herramientas. Se descubrió que estas tuvieron un mayor sentido en aquellas instituciones que necesitaban un mayor orden interno, mientras que aquellas que tenían hábitos y culturas con mayor desarrollo de colaboración

se constituía en un apoyo, mas no en una herramienta de transformación. Además, algunos de los indicadores del marco de progresión de coherencia no eran adecuados para la vida de la escuela. Dicho marco fue desarrollado para la mejora de sistemas enteros, sin embargo, según los autores, puede ser utilizado por escuelas.

El recojo de información se hizo mediante entrevistas al equipo de facilitadores y directivos de las escuelas, así también se efectuó la revisión de diarios de campo del equipo de facilitadores y actas de reuniones de planificación con los mismos.

En palabras de una directora la coherencia:

Es una dimensión profunda de cómo hacer para que los chicos aprendan. Vivir un conjunto de acciones que les lleven a ese aprendizaje profundo que tanto esperamos en nuestros estudiantes, a un aprendizaje libre que movilice capacidades para que puedan demostrar esos desempeños que nosotros queremos que los chicos evidencien las competencias. (Entrevista 1).

Para esta directora, el marco de coherencia es una herramienta para lograr el aprendizaje profundo. Para otra directora, el uso de marco fue más un ordenador de la vida de su institución educativa:

[...] es una manera de ordenarnos, como su propio nombre dice, es ser coherentes con lo que queremos ser, para ello es necesario enfocarnos en el propósito de la institución y darnos cuenta qué ayuda y qué no ayuda. Antes la institución estaba desorganizada, en el desorden hemos avanzado y el orden que se generó, se aprovechó para realizar actividades que antes no realizamos. (Entrevista 2).

Como se puede ver, cada quien utilizó la herramienta según el nivel o estadio de desarrollo de la organización. En el segundo caso se observaron más transformaciones y mejoras. Las mejoras observadas para esta directora fueron:

Un cambio objetivo fue el orden. Lo cual se evidenció de manera muy concreta con la construcción de la *pared de datos*, que nació después de leer *Coherencia*. Para empezar, los profesores pasaron por el proceso de conocer y reconocer quiénes eran los alumnos, antes se ponía las

notas sin reconocer a los estudiantes, no se reconocía la cara ni características del estudiante. Cuando se ponía los datos del estudiante, los docentes comenzaron a indagar sobre los alumnos, se reconoció ciertos conflictos, se pudo ver qué docentes tienen interés y quiénes no. [...] Esta herramienta permitió una evaluación más personalizada. Mayor organización de los docentes y de la coordinadora, administrativamente hablando, se dio rendición de cuentas del año frente a todos. [...] Mejor visualización hacía afuera, [...]. Mayor involucramiento de los docentes, al menos se sientan a ver qué falta y qué no falta, ahora ellos se involucran con las actividades de los docentes. Los chicos se involucran más, quieren saber de las actividades, ser partes de las actividades, tienen mayor interés, y exigen más a los docentes. (Entrevista 2).

En esta institución el equipo líder realizó los pasos anteriormente mencionados: estudio, discusión, autoevaluación con la rúbrica de coherencia y realización de planes de mejora de cien días, en los que se plantearon acciones para desarrollar mayores espacios de aprendizaje profundo entre los estudiantes y la generación de culturas colaborativas entre los docentes. Dentro de las acciones que se realizaron estuvo la elaboración de una pared de datos (Sharratt & Fullan, 2012). La pared de datos es una estrategia que busca mejorar la evaluación para el aprendizaje, consiste en disponer en una pared, de manera visible, pequeñas fichas con indicadores de aprendizajes clave de todos los estudiantes de la escuela, con una foto del mismo para personalizar el aprendizaje. La pared de datos se ubicó en la sala de profesores y tuvo dos tipos de datos: uno que contenía el estatus de los alumnos dentro de la institución, y otro con el nivel de progreso de cada estudiante.

Para otro directivo del distrito de Villa María del Triunfo, en Lima, coherencia es:

[...] que, en la escuela y el aula, sobre todo los docentes y los estudiantes, encuentren sentido a los que vienen haciendo y generen aprendizajes permanentes, profundos, en cada acción y actividad que realizan. Las herramientas fueron útiles, pero desmenuzadas. (Entrevista 3).

Otra directora de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima, resalta la importancia de la comprensión compartida profunda o lo que llaman determinación conjunta (Fullan, 2018):

Aprendí que hay fuerzas incorrectas y fuerzas correctas y que la coherencia es la relación que existe entre lo que pensamos como propósito y hacemos individualmente, pero sobre todo en forma colectiva, encontrarle el sentido a lo que hacemos. (Entrevista 4).

La realización del marco de coherencia y los respectivos dispositivos ayudaron a que la escuela pueda enfocarse en acciones clave de mejora de aprendizaje, además se tuvo impacto en la mejora de los resultados de las evaluaciones. Así mismo se favorecieron discusiones colegiadas sobre evidencia de aprendizajes. El desarrollo de discusiones colegiadas y espacios de formación conjunta como las Tertulias Pedagógicas, en opinión de los docentes y directivos, mejoró el clima y cultura escolar. Se puede afirmar que la aplicación del marco de coherencia sistémica es aún incipiente al ser su primer año de implementación en las escuelas. Se esperaría que las escuelas logren un mayor manejo y dominio del mismo en un segundo año.

El aprendizaje profundo

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

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

En la tabla 3 se realiza un comparativo entre las competencias planteadas por The William and Flora Hewlett Foundation, el marco de coherencia de Fullan & Quinn y el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación, 2017).

Tabla 3

Comparación de tres visiones de competencias para el siglo XXI

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

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

Una definición aún más sintética es la de Rincón-Gallardo, para quien el aprendizaje profundo es «el proceso y resultado de dar respuesta a preguntas que nos importan» (2019, p. 48). En esta definición se resaltan tres elementos: 1) la motivación intrínseca del estudiante y el empoderamiento del mismo sobre el proceso de aprendizaje, 2) el aprendizaje entendido como un proceso de búsqueda de respuestas, y 3) un aprendizaje con resultados y evidencias de su logro.

El enfoque de aprendizaje profundo como una experiencia con sentido y enriquecedora para el estudiante, hace que se replantee la evaluación tal como se conoce hoy en día. Es por ello que existen desarrollos de marcos de evaluación del aprendizaje profundo en las aulas (Conley & Darling-Hammond, 2013; Darling-Hammond & Oakes, 2019).

Dominio, identidad y creatividad.

Mehta y Fine (2019) realizaron un estudio de siete años en el que trataron de identificar el aprendizaje profundo en las mejores escuelas en contextos desafiantes. Descubrieron que el aprendizaje profundo no se encontraba dentro del sistema sino en los márgenes del mismo, en las actividades extracurriculares. En los pocos espacios donde visualizaron el aprendizaje profundo había tres elementos en común: dominio, identidad y creatividad. El dominio se refiere a la existencia de espacios y momentos donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar el conocimiento y la competencia. Este captura las dimensiones del aprendizaje más profundo, vinculadas al conocimiento sustantivo del contenido, la transferencia de este conocimiento, el reconocimiento de patrones y la experiencia, y la comprensión de la estructura de un campo o disciplina. La identidad captura la forma en que el aprendizaje profundo es impulsado por la motivación intrínseca, la forma en que se nutre de las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia del contenido y la forma en que el aprendizaje se vuelve más profundo a medida que se convierte en una parte central del ser. En esta los estudiantes se involucran de manera profunda y personal con ese dominio, llegan a ver la esencia del mismo y generan una conexión vital con lo que están aprendiendo y haciendo. La creatividad se refiere al cambio que ocurre cuando se recibe el conocimiento acumulado de un sujeto o dominio y se llega a ser capaz de hacer algo dentro de ese campo. En los espacios de aprendizaje profundo los estudiantes tienen la oportunidad de tratar de hacer o, efectivamente, hacer algo nuevo en ese dominio en lugar de simplemente recibir conocimiento de forma pasiva.

Características del aprendizaje profundo.

En otro estudio realizado por Farrell, Manion y Rincón-Gallardo (2017), en propuestas educativas exitosas a gran escala del Sur Global o países en vías de desarrollo identificaron ciertas características comunes. Rincón-Gallardo (2019, p. 65) sintetiza en ocho estas características de buen aprendizaje,

que llama *aprendizaje liberador*. 1) Existe una relevancia del punto de vista del aprendiz, dado que «solo podemos aprender en profundidad cuando estamos interesados en aprender» (p. 65). 2) El aprendizaje es dirigido por el estudiante, por lo que se debe generar las condiciones y oportunidades para que cada uno conduzca su propio proceso. 3) La precisión del propósito. El aprendizaje ocurre cuando se define con claridad el qué y el para qué; de esta manera los estudiantes se involucran profundamente en las actividades diarias. 4) La liberación del aprendizaje como punto de partida y llegada, es decir, se busca un empoderamiento real del estudiante en el proceso, para que asuma su rol de aprendiz experto. 5) La práctica del aprendizaje es transparente para estudiantes y docentes. Esto ocurre cuando:

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

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

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

Primeras experiencias de aprendizaje profundo.

Para la aplicación del aprendizaje profundo en las escuelas se usó la operacionalización realizada por Rincón-Gallardo (2018), que recoge los últimos aportes de investigación al respecto (Bellanca, 2014; Fullan, Hill, & Rincón-Gallardo, 2017; Mehta & Fine, 2019; Rincón-Gallardo, 2020). Este presenta siete características: 1) es duradero, se queda con uno a lo largo del tiempo; 2) es exigente puesto que requiere periodos prolongados de concentración; 3) implica una elección personal dado que surge del deseo personal de explorar asuntos que a uno le importan; 4) es alimentado por la motivación intrínseca; 5) es emocional e intelectual puesto que involucra aspectos intelectuales y afectivos; 6) desarrolla metacognición y habilidades cognitivas superiores y, por último, 7) genera transferibilidad a nuevas situaciones o contextos. En un salón de clase donde se vive el aprendizaje profundo el estudiante será capaz de decir qué está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo lo está haciendo, y qué está aprendiendo, lo puede hacer además en sus propias palabras. Para ello se desarrolló un checklist de autoevaluación de una sesión de aprendizaje profundo (véase figura 2), un póster en el que se resumió a seis las características (véase figura 3) y una rúbrica de evaluación de sesiones de aprendizaje para los docentes, tomando en cuenta estas características. Se invitó a cada escuela a diseñar una sesión de aprendizaje profundo basada en esa definición y a realizar iteraciones durante el año sobre las mismas. La mayoría de escuelas llegó a realizar dos o tres experiencias de sesiones de aprendizaje con dichas características durante el año.

Autoevaluación de sesión de Aprendizaje Profundo														
Colegio: Grado y sección: Docente:							Turno: Nivel: Año: 2019							
Fechas	AP 1		AP 2		AP 3		AP 4		AP 5		AP 6		AP 7	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Organización														
P1	¿Se realiza con regularidad la experiencia de Aprendizaje Profundo (mensual o bimensual)?													
P2	¿La experiencia de Aprendizaje Profundo es planeado con el equipo que conforma el COMIX?													
P3	¿Se tomó en cuenta la rúbrica de Aprendizaje Profundo para el diseño de la actividad?													
P4	¿Las actividades fueron planeadas dentro del horario regular de la escuela?													
Realización														
P5	La propuesta contiene entre 3 y 4 características de Aprendizaje Profundo como mínimo.													
P6	El diseño incluye actividades para que los estudiantes puedan expresar en sus propias palabras qué está haciendo y porqué lo está haciendo, qué le falta para aprender y qué planes tiene para dominar eso que le falta.													
P7	Cada estudiante eligió libremente el tema que quiere trabajar y cómo lo quiere trabajar.													
P8	El estudiante ayudó a desarrollar criterios para ser evaluado, ofreciendo argumentos claros.													

Figura 2. Checklist de autoevaluación de una sesión de aprendizaje profundo.



El Aprendizaje profundo es

- 1** **DURADERO**
Se queda con uno a lo largo de tiempo.
- 2** **EXIGENTE**
Requiere periodos de concentración prolongada.
- 3** **ELECCIÓN PERSONAL**
Produce y es alimentado por la motivación intrínseca. Surge del deseo personal de explorar asuntos que a uno le importan.
- 4** **METACOGNICIÓN**
Pone en juego habilidades cognitivas superiores
- 5** **EMOCIONAL**
Involucra aspectos intelectuales y afectivos, involucra la emoción.
- 6** **TRANSFERIBILIDAD**
Genera una transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

¿Cómo se evidencia? En un salón de aprendizaje profundo el estudiante va a ser capaz de decir qué está haciendo, por qué lo está haciendo, cómo lo está haciendo, qué está aprendiendo y lo puede hacer en sus propias palabras.

Figura 3. Póster con las características del aprendizaje profundo.

Siguiendo las recomendaciones del equipo Fullan de generar espacios de intercambio de experiencias entre los equipos líderes de las escuelas en torno a la aplicación de las herramientas es que se realizaron encuentros entre la red de escuelas. En agosto de 2019 se realizó un encuentro entre los equipos líderes de cada escuela de Cusco, Junín, Piura y Lima para compartir sus planes a cien días y las experiencias de aplicación de sesiones de aprendizaje profundo. Durante el proceso se descubrió que las escuelas venían desarrollando experiencias previas que cumplían con las características del aprendizaje profundo. Estas experiencias habían empezado mucho antes del 2019: por ejemplo, una institución educativa situada en el distrito Villa María del Triunfo aplica el Aprendizaje Basado en Proyectos, uno de ellos es una campaña de desparasitación y esterilización de perros y gatos en la zona, con la involucración de la comunidad y estudiantes de todas las edades. Esta iniciativa nació de la preocupación de los estudiantes por los animales abandonados que deambulaban por la comunidad. El plan e implementación lo lideran los estudiantes.

Otro caso es el de una institución educativa situada en el distrito de Jesús María. Es un colegio público de mujeres con una población de 450 estudiantes provenientes de contextos desafiantes. Algunas estudiantes son hijas de trabajadoras del hogar y otras provienen de escuelas privadas cuyas familias tuvieron dificultades económicas, por lo que tuvieron que cambiar de colegio. Una de las experiencias que desarrolla aprendizaje profundo es *El Café Literario*, que se realiza hace algunos años y consiste en la demostración pública, frente a los padres de familia y compañeras de otros grados, del dominio de diversos poemas de Gabriel Mistral. Las estudiantes días antes seleccionan, comprenden, discuten y memorizan los textos de la poetisa chilena que más les ha llamado la atención. Además reciben una retroalimentación continua de sus pares y del docente. El padre de familia elige luego uno de los poemas que la joven recita con alto nivel de desempeño y explica con alto nivel técnico literario. Es un espacio de autodomínio puesto que vencen sus miedos y temores. En la demostración las estudiantes utilizan vestuario, objetos y música, comenzando por explicar qué quiso decir Gabriela Mistral y cuál es su opinión al respecto.

Es parte de la experiencia del aprendizaje profundo cuando los estudiantes eligen el tema, tienen claro el propósito y realizan una demostración pública de lo aprendido. Además, hace cuatro años el colegio emite cada semana

un programa radial de dos horas, de alcance nacional, en el que estudiantes de diversas edades se juntan para diseñar, preparar y dirigir el programa.

En conclusión, el aprendizaje profundo está presente en los esfuerzos pedagógicos de las escuelas, en algunos casos de manera incipiente, en otros de manera más desarrollada. El acento del mismo proyecto permitió dar más visibilidad y protagonismo a este tipo de actividades. Es por ello que es importante mejorarlas y, como afirman Prahalad y Hart (2002) respecto a la próxima buena práctica, de lo que se trata es de «amplificar señales débiles, y conectar cabos. La próxima práctica es imaginación disciplinada» (p. 54). Es decir, la próxima buena práctica o *next practice* (Hannon, 2007) necesita aún un mayor desarrollo y cuidado para su madurez y consolidación.

Fortalecimiento del liderazgo intermedio

El liderazgo intermedio es un concepto reciente en la literatura académica, se le puede definir como:

[...] estrategia deliberada que aumenta la capacidad y la coherencia interna del medio a medida que se convierte en un aliado más efectivo hacia el estado y hacia abajo a sus escuelas y comunidades, en busca de un mayor rendimiento del sistema. El objetivo del Liderazgo desde el Medio (LdM) es desarrollar una mayor coherencia general del sistema al fortalecer el enfoque del medio en relación con los objetivos del sistema y las necesidades locales. (Fullan, 2015, p.1).

Para Harris y Jones (2017) el liderazgo desde el medio es clave para la mejora y la transformación escolar. Para el desarrollo de esta capacidad y coherencia interna es necesario el desarrollo de espacios de colaboración entre dichos órganos intermedios. Los espacios de colaboración deben tener como fin el «compartir recursos, ideas, experiencia y desarrollen la responsabilidad colectiva para el éxito de los estudiantes» (Andy Hargreaves & Ainscow, 2015, p. 44). Diversos estudios muestran que el fortalecimiento de los órganos intermedios generan impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y mejora la calidad de las prácticas docentes (Fleming, 2013; Leask & Terrell, 2014).

En los años de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú, así como en la interacción con los órganos de gobierno intermedio como las UGEL, se descubrió la necesidad de estas de nuevas ideas y experiencias para mejorar su desempeño. Por esa razón el 2019 estuvo marcado por una asistencia técnica directa a los directores de UGEL, Jefes de Gestión Pedagógica y especialistas que, por ser los cargos más estables, son los funcionarios educativos responsables de las escuelas en un conjunto de distritos (véase tabla 4). La interacción con dichos órganos también estuvo marcada por el enfoque de coherencia. Se invitó a las Unidades de Gestión Educativa Local que habían asumido la propuesta de utilizar las herramientas del marco de coherencia. Las UGEL invitadas son aquellas que tienen la intención de implementar las estrategias dialógicas de Comunidades de Aprendizaje en toda su jurisdicción. En el 2019 se trabajó con cinco regiones del Perú (véase tabla 5).

Tabla 4

Nivel de estabilidad de los funcionarios de alto rango en el Perú

Cargo	Nivel de estabilidad
Ministro de Educación	Bajo
Gobernador Regional	Alto
Director Regional de Educación	Bajo
Director del Área de Gestión Pedagógica	Alto
Director de UGEL	Alto
Director del Área de Gestión Pedagógica	Alto
Especialistas de UGEL	Alto
Directores de escuelas	Medio

Tabla 5
Distribución de las UGEL que participan de las estrategias

Región	UGEL
Piura	Sullana
Cusco	Paruro
Lima Provincias	08 - Cañete
Junín	Concepción
Lima Metropolitana	03 - Lima, Cercado

El marco de coherencia se trabajó con las UGEL 03 (Lima) y 08 (Lima Provincias). El desafío fue la aplicación y persistencia en los objetivos definidos en el plan de una página. Las demandas y pedidos del día a día han impedido su cumplimiento. Durante marzo y abril de 2019 se realizaron talleres para trabajar la alineación de actividades de la misma. Las UGEL 03 y 08 desarrollaron el plan de una página.

Así como se generó espacios de intercambio de aprendizajes a las escuelas que venían aplicando el marco de coherencia y el aprendizaje profundo, fue necesario generar espacios similares para las UGEL y otros órganos de gobierno para así desarrollar un liderazgo distribuido (Harris, 2014) a nivel de órganos intermedios, de esta manera se creó la Red de Gobiernos por la Transformación Educativa. La red es una iniciativa para fortalecer los gobiernos educativos locales en torno a criterios comunes de las comunidades de aprendizaje: inclusión, participación educativa de la comunidad y enfoque dialógico. El sistema educativo tiene muchas prioridades, sin embargo, para la Red estas tres son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía y democracia robusta. Es por ello que se considera importante la creación de una iniciativa que permita a los gobiernos locales, provinciales o nacionales aprender entre ellos para implementar exitosamente este tipo de políticas, y convertirse realmente en una comunidad de aprendices que inspire y denote emoción como las estrellas que juntas resplandecen con mayor intensidad.

El 2019 se realizaron dos encuentros (octubre y noviembre) entre los directores de UGEL con sus respectivos jefes de gestión pedagógica, en los que estuvieron presentes directores de gestión pedagógica de las Direcciones Regionales de Educación y representantes del Ministerio de Educación. Se

constituyó en un espacio de intercambio de experiencias y planificación de acciones conjuntas para el 2020 como son: pasantías, visitas entre distintas UGEL y realización del primer congreso de especialistas de DRE y UGEL.

Se entiende por prácticas dialógicas aquellas relaciones igualitarias entre docente y estudiante en presencia del contenido o currículo. Es decir, dejar atrás las prácticas verticalistas en la que el docente era la única fuente del conocimiento y pasar a una búsqueda comunitaria de la verdad, en la que todos son aprendices permanentes. Las prácticas inclusivas son aquellas que generan integración y unidad en la diversidad dentro del sistema educativo. Y la participación educativa de la comunidad implica el desarrollo de alianzas entre escuela y los diversos actores de la comunidad para la mejora de los aprendizajes y formación integral de los estudiantes.

Se puede concluir que el acento en el fortalecimiento de los órganos intermedios responde a una necesidad concreta de los mismos. Por lo que es importante continuar con dichas acciones y espacios de aprendizaje de dichas entidades.

El enfoque de cambio educativo como movimiento social

Comprender el cambio educativo como movimiento social (Rincón-Gallardo, 2019) es una metáfora potente para aproximarse de una nueva manera a la acción educativa y el escalonamiento de innovaciones. El acento de dicho enfoque se encuentra en la identidad, sentido de pertenencia y emociones (Ganz, 2010), centrado en una pedagogía clara. En el año 2019 se continuó trabajando con el enfoque de movimiento social, con acciones que generen identidad y mística entre los docentes por medio de un empoderamiento de los mismos (Ganz, 2009).

Una de las evidencias de la efectividad de dicho enfoque de empoderamiento al docente es la Red de Docentes Voluntarios de Comunidades de Aprendizaje, que consiste en un grupo de más de cuarenta maestros que colaboran voluntariamente en formaciones para otras escuelas en contrahorario. Por ejemplo, en agosto, a pedido de la Dirección Regional de Educación de Lima, se formó en tertulias literarias dialógicas a cerca de cuatrocientos acompañantes del programa Lima Aprende, para que dominen la estrategia como parte de sus herramientas para apoyar a las escuelas. Los docentes que realizaron la formación fueron los docentes de esta red.

Conclusiones

La utilización de una teoría de la acción fue de gran ayuda para la implementación efectiva del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Es necesario mejorar el uso de indicadores claros y accionables (Ries, 2012) para poder tomar decisiones efectivas. Los supuestos de la teoría de la acción se vieron confirmados en algunos casos; en otros ha sido necesario modificar y replantearlos para una mayor efectividad.

El marco de coherencia es una herramienta útil para que la escuela pueda enfocarse en acciones clave de mejora de aprendizaje. Se favorecieron además discusiones colegiadas en base a evidencias sobre los logros de aprendizaje. Si bien la aplicación del marco de coherencia sistémica es aún incipiente, se esperaría que las escuelas y las UGEL logren un mayor manejo y dominio del mismo en el segundo año.

El aprendizaje profundo se encuentra de manera incipiente o más desarrollada en algunas escuelas. Es un concepto y enfoque potentes que requieren más profundización y comprensión por parte de los investigadores e implementadores de políticas. La experiencia del año 2019 ha permitido visibilizar el trabajo sobre el mismo que se viene realizando en escuelas peruanas; sin embargo, los dispositivos y estructura del sistema educativo actual no favorecen el desarrollo del mismo. Por lo que el esfuerzo de implementación aún tiene que ser contracorriente.

El fortalecimiento de los órganos intermedios mediante espacios de colaboración e intercambio de experiencias como es la Red de Gobiernos por la Transformación Educativa es una acción clave para la mejora de los sistemas educativos. Es clave puesto que mediante el intercambio mejoran y aprenden nuevas estrategias para el cambio a gran escala dentro de sus respectivas jurisdicciones. Además, garantiza la implementación y sostenibilidad de las estrategias dialógicas que el proyecto desea insertar en las escuelas y el sistema educativo. Es así que se continuará con la aplicación de dichas acciones y espacios de aprendizaje e interaprendizaje.

Por último, el enfoque de cambio educativo como movimiento social de manera transversal a las actividades del proyecto favoreció la implementación del mismo y se evidenció un empoderamiento de las estrategias por parte

de los docentes. Dicho enfoque es una manera alternativa de implementar políticas públicas, por lo que es necesario seguir profundizando en el mismo para generar más evidencias sobre su impacto en la transformación escolar.

Referencias

- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading (Massachusetts): Addison Wesley.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2011). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Preal.
- Barrientos, R. (2008). La Reforma Esperada: Una Educación para Todos y para Cada Uno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 24-46.
- Barrientos, R. (2019). Interacciones que transforman: implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú durante los años 2014-2018. *Revista EDUCA UMCH*, 13. Recuperado de <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i13.94>
- Bellanca, J. A. (2014). *Deeper Learning: Beyond 21st Century Skills*. Bloomington: Solution Tree Press.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Conley, D. T., & Darling-Hammond, L. (2013). *Creating systems of assessment for deeper learning*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Farrell, J., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2).
- Ferree, M. M., Flacks, R., Ganz, M., Gould, D. B., Koopmans, R., Kurzman, C., . . . Morris, A. (2003). *Rethinking social movements: Structure, meaning, and emotion*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fleming, P. (2013). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. Londres: Routledge.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2013). *Motion Leadership in action. More skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, OPC, Learningforward.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- Fullan, M. (2018). *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Fullan, M., Hill, P., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Deep Learning: Shaking the Foundation*. Ontario, Canada: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. Recuperado de http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/03/npdlcase_study_3.pdf
- Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Ganz, M. (2009). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farm worker movement*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ganz, M. (2010). Leading change: Leadership, Organization, and Social Movements. En Nohria, N. & Khurana, R. (eds.). *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Business School Press, pp. 509-550.
- Hannon, V. (2007). *Next practice in education: a disciplined approach to innovation*. S. d.: The Innovation Unit.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Thousand Oaks (California): Corwin-Sage.
- Leask, M., & Terrell, I. (2014). *Development planning and school improvement for middle managers*. Londres: Routledge.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Ley n° 27783. (2002). Ley de bases de la descentralización. Lima: Congreso de la República.
- Mehta, J., & Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Santiago de Chile: Preal.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2).
- Prahalad, C. K., & Hart, S. L. (2002). The Fortune at the Bottom of the Pyramid. *Strategy + Business*, (26), 2-14.
- Reeves, D. B. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for student results*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ries, E. (2012). *El método Lean Startup: cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua*. Barcelona: Deusto.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). *¿Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes? El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u0CNtig59EA>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning, educational change as social movement*. Londres: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). *The Learning Movement*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Schmoker, M. (2011). *Focus: Elevating the Essentials to Radically Improve Student Learning*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the Data: What Great Leaders Do!* Thousand Oaks (California): Corwin Press.

- Valdivia, N. (2013). *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica*. Lima: Grade.
- Vásquez, T., & Oliart, P. (2004). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2020). *The inner level: How more equal societies reduce stress, restore sanity and improve everyone's well-being*. Nueva York: Penguin Books.