



LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UNA ESTRATEGIA DE MEJORA PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE ESCUELA

Gabriela J. Krichesky y F. Javier Murillo Torrecilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación: 27 de diciembre de 2010
Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2010



“Con tanta gente comprometida en una misión compartida por tantos, en un espacio y un tiempo tan compactos, es tal vez una de las mayores ironías -y una de las grandes tragedias de la enseñanza- que tanto trabajo se desarrolle en un aislamiento profesionalmente consagrado” (Lieberman y Miller, 1984:11).

No es fácil dar aquello que no se recibe. Una de las incoherencias más grandes (y tal vez más devastadoras) en educación es pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes (Mitchell y Sackney, 2000). Entonces cabría preguntarse *¿Está la escuela preparada para brindar a los profesores las condiciones necesarias para que éstos puedan ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad?*

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado innumerables planes y programas de mejora escolar: a pequeña y a gran escala, de manera aislada o desde un enfoque sistémico, con una mayor o menor autonomía de los centros. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas no han conseguido, desde una u otra vertiente, alcanzar mejoras sustanciales en la calidad de los centros y, con ello, en el aprendizaje de los estudiantes (p.e. Murillo, 2002; Fullan, 2002; Stoll, Bollam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Hopkins, 2007). Es evidente que, en los albores de la segunda década de este siglo, se necesita de un enfoque que condense todas las lecciones aprendidas en los últimos años y que contribuya eficazmente a una mejora cuantitativa y cualitativa de los centros escolares.

En esa dirección, merece la pena destacar algunas condiciones que hoy se saben elementales para que cualquier proceso de cambio escolar resulte eficaz. Entre ellas, la necesidad por establecer una mayor articulación entre los niveles de centro y aula de modo que se contemplen todas las dimensiones que inciden en el rendimiento de los alumnos, o el desarrollo de la capacidad interna de los centros para que cada escuela pueda impulsar y sostener sus propios procesos de cambio. Asimismo, resulta imprescindible garantizar una vinculación más estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como también favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas que efectivamente impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Por último, es imperativo generar una cultura escolar que facilite el cambio y cuya principal finalidad sea convertir al centro en una escuela para la Justicia Social: que trabaje por conseguir una sociedad más justa, a través de una educación más inclusiva, equitativa y de mayor calidad.

El desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en las escuelas y, en última instancia, la transformación de la escuela en su conjunto en una gran CPA consiste en una estrategia de mejora que por su propia naturaleza incorpora los elementos mencionados. Constituye, igualmente, una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros.

Es indudable que hoy se precisa de un nuevo enfoque para emprender el cambio en las escuelas. El modelo de las CPA ofrece un muy buen ejemplo de cómo la comunidad escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces (Bolívar, 2000; Stoll *et al.*, 2006; Hopkins, 2007). Desde esta perspectiva, resulta fundamental comenzar por ampliar, en primera medida, los márgenes de actuación profesional de los docentes. Es imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no sólo en términos de su trabajo de aula, sino también desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos, mediante una fuerte implicación con el resto del plantel y con un sólido

compromiso frente a la mejora de la institución. En las CPA los esfuerzos de mejora nacen desde la propia práctica reflexiva de los profesores, y esto no sólo les otorga un especial protagonismo, sino que, a la vez, puede proveer de una gran satisfacción (hoy, muchas veces, ausente) en el desarrollo de su tarea.

No obstante, está claro que primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas y, por sobre todo, culturales de las escuelas, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000). De esta forma, transformar a las escuelas en CPA las convertirá de por sí, en instituciones con el potencial de brindar una "mejor calidad de vida" para docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.

El desarrollo de las CPA presupone entonces una nueva forma de pensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir a la escuela. En tiempos ávidos por definir estrategias de mejora más satisfactorias y procesos de cambio más eficientes, las mismas pueden resultar una alternativa interesante como modelo a seguir frente a los desafíos que hoy enfrenta el escenario educativo.

1. UN POCO DE HISTORIA (O DE DÓNDE VIENE LO QUE AHORA SABEMOS)

La reacción a los procesos de cambio de carácter fundamentalmente curricular impulsados desde las Administraciones con un enfoque "de abajo a arriba" propio de los años 60, en el que los docentes jugaban un papel de consumidores pasivos, de meros aplicadores de propuestas externas, generó en la década de los 70 el nacimiento del Movimiento de Mejora de la Escuela (Murillo, 2002, 2003). En esos momentos se generalizó la idea de que el centro debe erigirse en el eje del cambio, en tanto se comprobó que las transformaciones impuestas no garantizaban una mejora significativa de los centros y, por consiguiente, de los resultados de aprendizaje (Fullan, 1982).

Así, frente al modelo IDDA (Investigación-Desarrollo-Difusión Adopción) propio de la década de los 60, los procesos de cambio educativo avanzaron hacia una nueva perspectiva. El modelo sucesor podría definirse de la siguiente manera: Iniciación <-> Implantación <-> Continuación <-> Productos (Murillo, 2005). De esta forma, el primer paso consistía en iniciar algún tipo de cambio por parte del centro o la adopción de una iniciativa externa al mismo. Posteriormente, la implantación refería al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluía la institucionalización del cambio una vez generado este impulso inicial, proceso que pretendía sostener y solidificar los resultados en el centro. Las flechas de doble sentido -propias de este modelo- sugieren que el proceso no es completamente lineal, y que las fases más importantes son las situadas en la zona central: la implantación y la continuación.

Hay que destacar que una de las lecciones aprendidas más importantes, de esa primera etapa del Movimiento de Mejora de la Escuela, fue la importancia otorgada a la necesidad por establecer una formación más amplia y más adecuada para el profesorado.

Sin embargo, a pesar de los avances conseguidos, los procesos de cambio no llegaban a ser tampoco completamente exitosos en estos casos. Resultaba relativamente "fácil" que un centro mejorara el rendimiento de los estudiantes si, por ejemplo, se le dedicaba mayor atención o más recursos a dicha escuela, o si se destinaban más profesionales a la tarea asignada. El problema era que cuando la atención o los recursos disminuían se hacía habitual que los centros volvieran a su situación de partida o incluso

que empeoraran. De ahí que en la década de los 90, el foco de atención estuvo dirigido a los esfuerzos de cambio. Si antes se buscaba que los centros mejoraran, en esta fase se procuró centrar la atención en que los centros tuviesen la suficiente capacidad para sostener el cambio. A esta segunda época se le llamó la fase de “la gestión del cambio” (Hopkins y Lagerweij, 1997) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998). Según Hopkins y Lagerweij (1997), esta etapa se caracterizó, por un lado, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que lograran integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional. Y, por otro, en la existencia de unas nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los centros para que éstos pudieran asumir sus propias decisiones.

En esta fase se enmarcaron muchos de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el desarrollo de este movimiento. Entre ellos se encuentran el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de Reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el famoso proyecto *Improving the Quality of Education For All* (IQEA) (Hopkins, Ainscow y West, 1994); así como el denominado *Schools Make a Difference* (Myers, 1996); y el proyecto *Success for All* (Slavin y Madden, 2001). Todos y cada uno de estos programas nos han legado una serie de lecciones a tener en cuenta para iniciar un proceso de cambio exitoso en los centros educativos.

Centrados en el tema del aprendizaje del profesorado, la principal lección obtenida consistió en entender que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evolucionó hacia un concepto de aprendizaje colectivo.

Por otra parte, en 1990 se publica un libro no orientado al mundo educativo pero que encuentra en la escuela su principal escenario para el desarrollo y que marca los siguientes años de la Mejora de la Escuela: *la Quinta Disciplina* de Peter Senge (1990). Con él se popularizó el prometedor concepto de “Organizaciones que aprenden”; ésta focalizó gran parte de la literatura sobre desarrollo organizativo en los últimos años de la década de los 90 y en los primeros del nuevo siglo (Argyris, 1992, Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner, 1994; Bolívar, 2000). Como señala Bolívar (2008), la idea del aprendizaje organizativo se ha movido desde una concepción en la que una organización fomenta el aprendizaje continuo a una en la que éste se utiliza para la mejora y el cambio mismo. A su vez, se ha pasado de pensar a las relaciones como un modo de compartir el conocimiento, a comprender la importancia de fomentar estas relaciones por sí mismas a lo largo de toda la organización. Desde esta perspectiva, las instituciones aprenderán verdaderamente cuando otorguen más capacidad y mayores niveles de poder a los grupos y los individuos que los componen.

Por otro lado, en la última década del pasado siglo, se desarrollaron algunos importantes estudios sobre modelos de trabajo colaborativos entre los docentes (Little, 1990). Desde estos y otros planteamientos similares fue surgiendo paulatinamente la idea de “comunidad” como elemento discursivo y propuesta de trabajo en las escuelas, que apuntaba a combatir la alienación y a facilitar la tarea frente a las crecientes complejidades con las que se fueron enfrentando los profesores en su trabajo diario.

En conclusión, los nuevos enfoques de formación docente unidos a la noción de “organizaciones que aprenden” y a la idea de comunidad en las escuelas tuvieron una significativa impronta en la conformación de la propuesta de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO (O ALGUNOS ANTECEDENTES TEÓRICOS)

La convivencia de múltiples interpretaciones de lo que son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje hace que sea realmente complejo aportar una definición mínimamente consensuada (Mitchell y Sackney, 2000; Hord, 2004; Stoll y Louise, 2007; Escudero Muñoz, 2009). Algunas de las ideas más difundidas sobre el significado y naturaleza de las CPA, organizadas en función de su principal enfoque, son las siguientes:

- *Desde una visión centrada en los profesores:* la CPA puede definirse como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam *et al.*, 2006).
- *Desde una visión centrada en la escuela:* según Pankake y Moller (2002) una CPA es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos.
- *Desde una visión de comunidad escolar más amplia:* Hargreaves (2008) entiende que las CPA son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las CPA son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado pero también por el bienestar de todos los miembros de una comunidad. Por ello destaca que las CPA deben ser comunidades inclusivas, que sepan dar respuesta a la diversidad que traen los alumnos, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión.

Otros autores como Vescio, Ross y Adams (2008) entienden que la noción de CPA brinda un modelo de organización escolar que permite maximizar el tiempo dedicado por un centro al desarrollo profesional de sus profesores. El supuesto que subyace a este modelo, según las autoras, radica en que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas de los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas. En cualquier caso, está claro que las CPA ofrecen un enfoque de desarrollo profesional muy potente y por ende consiste en una estrategia de cambio y mejora escolar sumamente eficaz (Hord, 1997).

3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS (O QUÉ HACE QUE UNA ESCUELA PUEDA CONSIDERARSE COMO UNA CPA)

A pesar de no existir una conceptualización única sobre el término y si bien es posible abordar este fenómeno desde diferentes perspectivas, existen ciertas cualidades que constituyen la esencia de este modelo. Para poder afirmar que una escuela es o contiene una Comunidad Profesional de Aprendizaje deben darse ciertas condiciones (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008). Entre ellas vale la pena mencionar:

1. **Valores y visión compartida:** toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de "comunidad".
2. **Liderazgo distribuido:** en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
3. **Aprendizaje individual y colectivo:** en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo y tal como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
4. **Compartir la práctica profesional:** en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.
5. **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. **Apertura, redes y alianzas:** para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.
7. **La responsabilidad colectiva:** uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una CPA asumen una *responsabilidad colectiva* frente los aprendizajes de todos los estudiantes (Lieberman, 2000;

Hord, 2004). Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

8. **Condiciones para la colaboración:** en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo.

Es importante destacar también que, tal como señala Bolívar (2008), las CPA respetan el “derecho a la diferencia” de sus miembros sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional: la individualidad no supone individualismo. Cada persona aporta apoyo y cuidado a otros miembros de la escuela y es así como la gente llega a formar una comunidad de confianza y respaldo mutuo. Pero es importante destacar que la colaboración no funciona sin conflicto. Y dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, ésta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo-individuo y colaboración-conflicto.

Pero, ¿por qué se habla de comunidades “profesionales”? En un intento por desglosar minuciosamente el concepto, las autoras Stoll y Louise (2007) indican que la palabra “profesional” (de reciente inclusión en el término, antes se hablaba de comunidades de aprendizaje) sugiere que el trabajo de la comunidad se sostiene sobre la base de:

- un cuerpo técnico y especializado de conocimiento,
- una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos,
- una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros, y
- una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

Por otra parte, las CPA, por su misma condición, deberían ser siempre *sistemas abiertos y sensibles* al ambiente externo (Molina, 2005), ya que sólo así se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que la comunidad dirige hacia la escuela. Por ello es tan importante que una CPA se nutra de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, alentando a la participación comprometida de la familia, así como también de todos aquellos actores involucrados (directa o indirectamente) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: personal administrativo, personal no docente, inspectores, etc.

En síntesis, si la principal fortaleza de una CPA radica en su capacidad por incrementar los niveles de conocimiento de todos los participantes de la comunidad educativa y, en consecuencia, mejorar la práctica de todo el centro al mismo tiempo, está claro que para que esto suceda deben darse ciertas condiciones culturales y estructurales dentro de las escuelas. Así pues, las características mencionadas en este apartado pretenden avanzar sobre la demarcación de estas condiciones, brindando así algunas ideas clave que acompañen la implementación satisfactoria de esta estrategia.

4. LAS MODALIDADES DE TRABAJO (O QUÉ DEBERÍA SUCEDER CUANDO LOS PROFESORES SE JUNTAN)

Para que el trabajo colaborativo de los profesores no quede en un mero diálogo retórico, sino que los intercambios sean el núcleo del desarrollo profesional docente de modo que éstos incidan en el aprendizaje de los alumnos, se deben tener en cuenta algunos elementos cruciales a la hora de implementar estos espacios de aprendizaje colaborativo.

En esa dirección conviene rescatar un estudio en el que se examinaron los diálogos desarrollados entre dos pequeños grupos de profesores de diferentes escuelas para determinar de qué manera y bajo qué condiciones estas conversaciones podían generar un aprendizaje profesional que fortaleciera la práctica de enseñanza y, a la vez, reforzara el sentido de comunidad (Little y Horn, 2007). Las autoras encontraron que el proceso de aprendizaje se iniciaba cuando, primero, los profesores asumían que un problema podía clasificarse como algo “normal”, como una situación habitual dentro de la práctica. Una vez identificada la problemática, el aprendizaje se generaba a raíz de una serie de comentarios, reflexiones, interrogantes y consejos que permitían extenderse a algún aspecto del problema, lo cual derivaba en el desarrollo de principios más generales sobre la enseñanza.

En otras palabras, Little y Horn (2007) sugieren que los diálogos colaborativos entre profesores deberían incluir intercambios que permitan identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la práctica. Esto significa que cuando se plantea un problema concreto sobre la práctica se deben formular una gran cantidad de preguntas para poder desentrañar la complejidad y la ambigüedad del caso a medida que se interpreta, se reflexiona y se explica dicho fenómeno. Los “buenos diálogos” son aquellos que se centran en relatos acerca de la experiencia cotidiana de los docentes y sus vicisitudes, de modo que la práctica de clase pueda transformarse en algo visible, compartido y público.

Asimismo, las conversaciones y los diálogos colaborativos entre docentes deben centrarse en cómo asegurar que los alumnos estén efectivamente aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello que los profesores deberían encontrar una manera de sistematizar sus intercambios para garantizar que sus conversaciones deriven en una mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los alumnos. En esta línea, Hord y Hirsh (2008) rescatan una pauta de trabajo que permitiría maximizar la capacidad de aprendizaje colectivo del profesorado, organizando sus diálogos alrededor de distintas cuestiones y a través de una serie de etapas:

1. **Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.** Se determinan objetivos en tanto resultados de aprendizaje esperados. Para ello debe trabajarse con evidencia, con datos provenientes del propio centro que sean objeto de análisis sistemático por parte de los profesores implicados. El desafío consiste en convertir los datos de la realidad en información valiosa, relevante y útil para los profesores.
2. **Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.** Sobre la base de un análisis riguroso de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.
3. **Se seleccionan prácticas o programas específicos.** Los profesores estudian distintas alternativas para poder seleccionar estrategias o programas específicos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado frente a las necesidades identificadas anteriormente. Esta es la

- instancia en la que el profesorado decide adoptar una innovación, ya sea como estrategia planificada por el propio equipo o bien como recurso aprendido de alguna otra experiencia.
4. **Se establecen las necesidades de formación.** Una vez definida la estrategia o innovación, los profesores deben aceptar y acordar sus necesidades de formación profesional, de modo que esto les habilite a implementar nuevos conocimientos o prácticas en la enseñanza. Todo proceso de innovación requiere de algún tipo de capacitación en este sentido y es fundamental que el profesorado sea quien decida y acuerde acerca de cuál es la forma más adecuada de incorporar estas nuevas competencias.
 5. **Se define la formación profesional.** El profesorado determina lo que debe aprender y cómo va a hacerlo y todos los miembros participan activamente en este proceso de adopción de estrategias formativas. Es importante que en el marco de una CPA el centro y, en particular, su equipo directivo acompañe y apoye las decisiones adoptadas por el cuerpo docente.
 6. **Se implementan las innovaciones.** Los profesores implicados deben, una vez finalizada la instancia de formación, implementar las nuevas estrategias elegidas para procurar mejorar el aprendizaje del alumnado.
 7. **Se evalúa el proceso de implementación.** Se revisa y se analiza la implementación, para evaluar y hacer un seguimiento de la incidencia de estas innovaciones y así valorar el impacto que estas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.
 8. **Se establecen nuevas necesidades de mejora.** En función de los posibles reajustes que exija el proceso de desarrollo e implementación o según surjan nuevas áreas de mejora, los profesores pueden detectar sus necesidades de formación, reiniciando así el ciclo de mejora.

Este particular modelo de trabajo demuestra entonces cómo puede organizarse el trabajo colaborativo entre el profesorado de modo que éste impacte efectivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. No obstante, conviene recordar que para que este proceso de aprendizaje colaborativo resulte eficaz se requiere de una serie de condiciones y herramientas de trabajo que permitan conseguir buenos resultados en materia de mejora.

En ese sentido, es importante remarcar que la recogida sistemática de información para ser utilizada posteriormente, a modo de evidencia, es una parte esencial en este proceso. Por ello resulta por demás relevante que la detección de necesidades de mejora se realice sobre la base de una perspectiva multinivel que contemple todos los aspectos de la escolaridad de los estudiantes. Esto significa que la evidencia a recolectar puede estar basada no sólo en los resultados finales de aprendizaje, sino también en el clima escolar, los recursos e infraestructura disponibles, las expectativas de enseñanza, la participación del alumnado, el liderazgo escolar, etc. (Mitchell y Sackney, 2000). Todas ellas, y muchas otras variables, pueden estar afectando dichos resultados y es por eso fundamental que la evidencia con la que se trabaja sea lo más amplia posible. A su vez, los profesores deberían establecer un análisis y una reflexión profunda sobre los datos empíricos que permita eventualmente alcanzar determinados consensos sobre las interpretaciones generadas a partir de dicha evidencia.

Otra herramienta de trabajo esencial al interior de las CPA es la indagación sobre la práctica. Esta estrategia o modalidad de trabajo pretende combinar el conocimiento teórico previo del profesor con el conocimiento práctico de grupos y escenarios concretos de aprendizaje. Esta estrategia permite, en definitiva, recuperar los eventos cotidianos, las normas, las prácticas de la enseñanza, etc., de modo que

lo “naturalizado” se haga visible y se convierta así en objeto susceptible de reflexión y modificación (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Cuando los profesores recaban información, cuando observan clases, analizan evidencia, interpretan los datos y discuten acerca de sus posibles significados están haciendo ejercicio de su capacidad indagadora. Es importante promover este tipo de habilidades y actitudes entre los docentes para que las CPA sean espacios de desarrollo profesional eficientes y enriquecedores.

5. LAS CONDICIONES DE DESARROLLO (O CUÁLES SON LOS FACTORES INTERNOS QUE IMPULSAN Y SOSTIENEN A LAS CPA)

La multiplicidad de definiciones que coexisten en relación con el término enriquece también su flexibilidad y permite que, sobre la base de determinados presupuestos teóricos, cada centro explore nuevos horizontes de actuación relacionados con este modelo (Escudero, 2009). No obstante, algunos estudios ofrecen ciertos lineamientos y pautas de acción que pueden resultar muy útiles a la hora de intentar desarrollar este modelo en diversos contextos. A continuación se destacan algunas estrategias que facilitarían implementar una CPA en los centros educativos.

5.1. Fomentar una cultura de colaboración

Al igual que en todo proyecto de innovación o programa de mejora, los esfuerzos dedicados al establecimiento de una cultura escolar que acompañe estos procesos deben tomarse como punto de partida para que el resto del ciclo no se entorpezca y evitar una fuerte resistencia por parte de los miembros de la comunidad.

Ante la pregunta de cómo desarrollar en este caso una cultura que propicie y acompañe la creación y sostenimiento de CPA, lo primero a tener en cuenta es que el rasgo distintivo de la misma debe ser su matiz colaborativa. Fullan y Hargreaves (1997) explican que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del centro. Una cultura de colaboración implica saber valorar a las personas y a los grupos a los que pertenecen, lo cual permite generar las condiciones que posibiliten luego establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactorias.

Para favorecer una cultura colaborativa, la dirección y, posteriormente, el resto del cuerpo docente podrían encarar una serie de estrategias como, por ejemplo, estimar y evaluar positiva y abiertamente la colaboración entre profesionales, reconocer y premiar el trabajo en equipo, motivar la recolección de datos, análisis e interpretación sobre temas en común, entre otras.

5.2. Impulsar una re-estructuración organizativa

Tal como se ha dicho, un aspecto prioritario a considerar por las escuelas que deseen desarrollar este modelo es una reestructuración de los tiempos y espacios escolares. Los centros deberían revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares.

En esta dirección, deberían fomentarse, por ejemplo, espacios de planificación conjuntos entre profesores u otros profesionales, u organizar más reuniones regulares por departamento, así como también establecer canales y redes de comunicación más eficientes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Louis, 2008).

En muchas ocasiones, algunos centros pueden encontrar particularmente conveniente generar nuevos roles o estructuras para promover el trabajo colaborativo, por ejemplo, asignar profesores encargados, proponer que ciertos docentes actúen como asesores en otras áreas, o bien elegir a profesores que actúen de mentores.

5.3. Favorecer el liderazgo docente

La CPA no es sólo una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003). Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio.

Es por ello que ante la intención de desarrollar una CPA es imperativo reconocer que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro (Harris y Lambert, 2003).

Asimismo, en una CPA el liderazgo debe operar en y a través de todo el sistema, es decir que todas las personas tienen cierto nivel de poder y, a su vez, distintos tipos de poder son atribuidos a diferentes roles (Mitchell y Sackney, 2000; Jackson y Temperley, 2003; Louis, 2008). Es por ello que favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental a la hora de desarrollar una CPA para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro.

5.4. Generar un clima escolar propicio

Para promover el trabajo en equipo es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso es que la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar el desarrollo de una CPA (Louise, 2008).

Por un lado, son necesarios altos niveles de confianza para que los profesores no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar. Por su parte, el respeto se traduce en interacciones que sean seguras, en las que nadie se sienta atacado, y en las que todos los participantes se sientan emocionalmente seguros y profesionalmente apoyados. Es importante generar así un clima de trabajo en el que se pueda desafiar el *status quo*, en donde las preguntas sean bien recibidas y las ideas más extrañas sean bien escuchadas (Mitchell y Sackney, 2000).

A título de reflexión, todo parece indicar que no es tanto una cuestión de recursos materiales sino más bien una cuestión de cultura y buena voluntad lo que va a permitir desarrollar una CPA como estrategia de mejora en los centros escolares. Tal como se ha demostrado, no se requieren de reestructuraciones masivas ni de grandes inversiones de dinero sino que se trata, en realidad, de poder generar espacios que desafíen la estructura tradicional de las escuelas. A fin de cuentas, el mayor reto consiste en convertir a los centros educativos en lugares de trabajo más acogedores y gratificantes para los profesores, en los que el aprendizaje esté a la orden del día. Sin duda alguna, el alumnado se verá altamente beneficiado por contar con un cuerpo docente no sólo mejor capacitado, sino también y fundamentalmente, más feliz y mucho más satisfecho.

5.5. Repensar la dirección escolar

El último factor interno que fomenta el desarrollo y sostiene las CPA es la dirección escolar. Efectivamente, parece necesario que el equipo directivo impulse, desde su posición de liderazgo, una cultura de colaboración en la escuela. En concreto, puede promover debates que permitan llegar a un consenso acerca de lo que significa el aprendizaje y el trabajo colaborativo y, a la vez, ofrecer espacios de intercambio personales y profesionales para que esto suceda (Huffman, y Jacobson, 2003).

En todo caso, el trabajo del equipo directivo en su conjunto debe redefinirse en función de los nuevos retos que tiene por delante. Dada su transcendencia, dedicamos un apartado completo a aportar algunas ideas sobre cómo debe ser ese nuevo liderazgo directivo para conseguir desarrollar y potenciar una CPA.

6. LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (O CÓMO LIDERAR LAS CPA)

Como se acaba de señalar, una de las condiciones necesarias para desarrollar una CPA es el apoyo y la implicación activa del liderazgo en todos los niveles (Mulford y Silins, 2003; Mulford, Silins y Leithwood, 2004). Efectivamente, tanto la dirección escolar como el liderazgo compartido de todos los docentes son recursos imprescindibles para esta tarea.

Centrándonos en el papel de los directivos escolares, parece evidente que tanto la actitud como las acciones que desarrollan estos profesionales en una CPA son diferentes a las que asumen en escuelas tradicionales. Obviamente, ellos no pueden asegurar que la escuela se convierta en una CPA, pero sí crear las condiciones para lograr el compromiso y la implicación de los docentes como elementos imprescindibles para su transformación y desarrollo. Así, el equipo directivo debe ser capaz de aprovechar el talento y las fortalezas de cada uno de los miembros de la comunidad y motivarles a cumplir sus objetivos tanto a nivel profesional como personal (Molina, 2005). Asimismo, los directivos deben flexibilizar ciertas variables temporales y espaciales para que toda la organización del centro se estructure de forma tal que apoye la colaboración y el aprendizaje continuo de los profesores. Para ello, deben o bien diseñar nuevos tiempos y espacios adecuados para estimular el diálogo con los colegas o bien reestructurar los programas y la asignación del trabajo ya estipulada. Pero en definitiva lo más importante es que los líderes estén firmemente convencidos de que sus escuelas pueden convertirse en verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje y encarrilar todos los esfuerzos en esa dirección, tanto para el beneficio o mejora de la propia institución y los profesores, como para el de los estudiantes.

En estos años, se han propuesto tres modelos de liderazgo directamente relacionados con esta idea y que aportan algunos elementos clave: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para el aprendizaje. Aun cuando los tres comparten muchos elementos, cada uno de ellos se focaliza en aspectos específicos. El liderazgo pedagógico, en primer término, se centra en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas de la escuela (Blase y Blase, 1999; Marks, 2003; Levačić, 2005; Busher, 2006). El liderazgo distribuido (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane, 2006; Harris, 2004, 2008, 2009, López Yañez y Lavié, 2010) enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad y, por último, el liderazgo para el aprendizaje centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Robinson, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Kington, 2008; CEPPE, 2009, MacBeath y Dempster, 2009; Bolívar 2010). Algunas de las ideas que de los tres pueden ser recogidas y que configuran una lista incompleta de prioridades de acción de estos líderes formales son:

1. **Crear una cultura de aprendizaje para todos.** Según DuFour y Marzano (2009), los directores deberían dedicar, como primera medida, un tiempo considerable a capacitar a los profesores para que puedan construir equipos de trabajo colaborativos que promuevan su aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido, los equipos directivos deberían enfocar sus esfuerzos en:
 - Asegurar que el tiempo de reunión se dedica a desarrollar temas o preguntas que afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes.
 - Compartir su propio proceso de aprendizaje con los restantes miembros del centro, a la vez que brindar las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes.
 - Apoyar todas las actuaciones reflexivas de los docentes.
2. **Favorecer el desarrollo de liderazgos compartidos.** Los directivos han de caminar en la senda de distribuir información, competencias y responsabilidades entre los docentes y la comunidad escolar, de tal forma que sea la comunidad en su conjunto la que asuma el liderazgo en diferentes facetas. En esta idea, la dirección -el liderazgo formal- debe asumir un nuevo rol de mediador y dinamizador, más que de gestor o único responsable.
3. **Generar las condiciones para que se genere esta cultura de apoyo y colaboración mutua.** Como se ha señalado anteriormente, se necesita de condiciones tanto de tiempo como de espacio, así como apoyo y refuerzo entre los miembros de la comunidad educativa. En definitiva, se trata de reorganizar la escuela de tal forma que el aprendizaje colectivo, la colaboración y el apoyo estén en el centro de la actividad escolar.
4. **Asegurar el aprendizaje de estudiantes y docentes.** Otra conjunto de acciones de los directivos que promueven el desarrollo de las CPA va dirigido a garantizar que, efectivamente, tanto los estudiantes como la comunidad escolar estén en continuo crecimiento. En este sentido, el papel del seguimiento y evaluación de las acciones cobra una trascendental importancia: el directivo ha de tener como prioridad garantizar el aprendizaje global de toda la organización.
5. **Favorecer la auto-reflexión y la investigación.** Sólo habrá crecimiento a partir de un análisis crítico del propio trabajo desarrollado. La autocomplacencia no tiene cabida en las CPA, de esta forma una de las tareas fundamentales de los directivos es favorecer el aprendizaje a partir de la investigación y la auto-reflexión. Básicamente, se pueden distinguir tres propuestas para desarrollar las CPA fomentando la auto-reflexión para la mejora escolar (Stoll, Bolam y Collarbone, 2002; Jackson y Temperley, 2005):
 - Promover la investigación y la evaluación en la escuela, en los departamentos y en cada una de las aulas.
 - Adoptar un modelo de recogida, análisis y utilización de los datos en el curso del desarrollo del trabajo. Ejemplos de ellos podrían ser los resultados escolares o los informes de la inspección.
 - Buscar y utilizar investigación relevante y práctica generada por investigadores externos que contribuya realmente al aprendizaje y desarrollo de todos.

7. EL IMPACTO SOBRE LA PRÁCTICA (O POR QUÉ LAS CPA PROMUEVEN LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS)

Frente a toda estrategia de mejora prevalece la pregunta acerca de su real impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, cabría interrogarse si convertir a las escuelas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje resulta un camino eficaz para potenciar la capacidad interna de los centros y, en consecuencia, generar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. La respuesta, a estas alturas y frente a la evidencia que aportan algunas investigaciones (Bolam *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008), no puede ser negativa; sin embargo, parece pertinente dar los penúltimos brochazos a este artículo reflexionando acerca de cuáles son las claves de esta propuesta que hace que sea capaz de promover innovaciones en los centros que la desarrollan.

A lo largo del artículo se ha visto cómo las CPA incorporan, por su propia naturaleza, una mayor vinculación entre los niveles de escuela y aula, una formación docente adecuada a las necesidades del centro y una mayor trascendencia al factor cultura como elementos clave en todo proceso de cambio. Efectivamente, cuando una escuela comienza a funcionar como una CPA asume y responde a todas estas dimensiones. A su vez, una CPA propiamente dicha permite que los profesores reflexionen e indaguen sobre su propia práctica para poder detectar las necesidades de mejora en relación con el aprendizaje de los alumnos. Este ejercicio no sólo representa una interrelación constante entre la formación docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino que además este modelo de trabajo, una vez instalado, renueva la cultura colaborativa que impregna todos los niveles de la escuela, generando así un proyecto de centro compartido por todos.

En esta dirección se manifiestan Vescio, Ross y Adams (2008) al afirmar que el cambio en la cultura profesional de una escuela es probablemente uno de los mayores beneficios que aporta la implementación de CPA. Al parecer, son las propias características de este modelo las que permiten promover cambios en la cultura de enseñanza: la colaboración entre los docentes, la "apertura" de su práctica y la reflexión sobre ella, un mayor foco en las necesidades de los alumnos y el desarrollo del liderazgo docente para tomar decisiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión del centro.

En particular, el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y su práctica de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo:

- promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando a la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas,
- fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio, y
- genera de por sí un mejor ambiente de trabajo y, por tanto, un mejor clima en la escuela.

Por lo tanto, tal y como argumenta Molina (2005), las CPA reducen el tradicional aislamiento del profesorado, incrementan el compromiso con la misión y las metas de la escuela, generan una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes poderosos que ayudan a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula. En cierta medida,

generan una mayor satisfacción en los profesores y consiguen que estos alcancen una moral más alta logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar.

En una investigación desarrollada por Huffman y Jacobson (2003) se encontró, además, que algunas escuelas que incorporaron este modelo pudieron incrementar los niveles de comprensión y comunicación entre sus miembros, mejorar la capacidad para resolver problemas, desarrollar procesos de cambio bien organizados y construir el sentido de comunidad de manera colectiva. Esencialmente, la investigación ha demostrado que algunas escuelas pueden superar las barreras y los desafíos que acompañan a los esfuerzos de reforma cuando los profesionales y la escuela en su totalidad se organizan como una CPA (Hord, 2004).

8. PALABRAS FINALES (O LO QUE QUEDA POR DELANTE)

Mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos es, hoy por hoy, un imperativo en Iberoamérica. Recibir una educación de calidad es uno de los derechos básicos de todo ser humano; derecho que, sin embargo, en excesivas ocasiones no se está cumpliendo. Sin restar un ápice la responsabilidad que la sociedad en su conjunto tiene sobre ello, parece claro que la escuela y sus profesionales deben dar el primer paso. Ellos y ellas son quienes más saben, los que pueden y deben hacerlo.

La idea de base es sencilla: para hacer las cosas de forma diferente y mejor hay que aprender. Si queremos una mejor enseñanza y una mejor educación primero hay que aprender. Pero el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, es colaboración, ayuda y apoyo. Es por ello que resulta fundamental desprivatizar las aulas para convertirlas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida. Solo así se podrán garantizar procesos de aprendizaje más eficaces para los profesores que, consecuentemente, deriven en prácticas de enseñanza más satisfactorias.

Convertir las escuelas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje no sólo implica una nueva organización escolar, ni se trata de establecer un conjunto de actividades que los docentes deban cumplir, ni pretende consolidar una nueva forma de dirigir los centros o una visión diferente sobre el liderazgo escolar. En realidad, es un poco de todo eso pero también mucho más. Pensar en CPA implica gestar una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, asimismo, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo. Es todo esto y mucho más.

Sin embargo, merece la pena aclarar que para alcanzar esta nueva cultura y desarrollar este modelo no alcanza con la acción de los docentes, ni siquiera con el trabajo del equipo directivo, por muy concienciados que estén. Las administraciones públicas tienen también una gran cuota de responsabilidad a la hora de apoyar, acompañar y facilitar los procesos necesarios para convertir a las escuelas en CPA. Por su parte, las universidades también están implicadas en este desafío desde la recogida y difusión de experiencias exitosas; y en un sentido más amplio, la familia y la sociedad tampoco pueden quedarse al margen de estos esfuerzos. Tal como ya se ha manifestado, implementar y desarrollar CPA es un reto que debe afrontarse de manera conjunta, en el que todos los miembros de la comunidad deben estar fehacientemente comprometidos.

No obstante, y con la esperanza de no maltratar al lector insistiendo en los pasos que las administraciones públicas tienen que dar para facilitar este camino, conviene sí retomar algunas condiciones que éstas deben garantizar en orden a mejorar la situación actual en las escuelas. Entre ellas, el establecimiento de sueldos dignos, jornadas más razonables y tiempos para el trabajo en equipo que favorezcan el aprendizaje. A su vez, deben apoyar las instancias de formación continua, así como todos los espacios y recursos que permitan potenciar el desarrollo profesional de los profesores. En particular, es importante que detenten una alta valoración hacia la profesión docente, reconociendo a los profesores como lo que son: unos buenos profesionales que para realizar mejor su tarea necesitan del apoyo y la colaboración de la comunidad entera, tanto dentro como fuera de la escuela.

Convertir, entonces, a los centros en Comunidades Profesionales de Aprendizaje es una estrategia de mejora extremadamente interesante, pero aún así no debe olvidarse que se trata sólo de una estrategia. No sería justo tampoco pretender que ésta (o cualquier otra estrategia de mejora) contenga dentro de sí las respuestas a todos los problemas de la educación. Sin embargo, en tanto modelo de trabajo que afecta a toda la experiencia escolar, representa un interesante camino hacia la consecución de escuelas de mayor calidad, en el marco de una educación en y para la Justicia Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Blase, J. y Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 349-378.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities* [Research report]. London: DfES and University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, pp. 291-317. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Busher, H. (2006) *Understanding educational leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación empírica. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 65-80. Barcelona: Octaedro.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), pp. 5-25.
- Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community?". *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Dufour, R. y Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66 (5), pp. 62-68.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1998). *The meaning of educational change: a quarter of a century learning*. En A. Hargreaves (Ed.), *International handbook of educational change*, pp. 214-230. Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2008) *Distributed school leadership*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005) *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, pp. 71-101. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hord, S. (1997) Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Disponible en de <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>
- Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers Collage Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Huffman, J. y Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), pp. 239-250.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2005). *Improving schools through collaborative enquiry*. London: Continuum.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. En L. Stoll y K. Seashore-Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*, pp. 45-62. Columbus, OH: Open University Press.
- Levačić, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), pp. 197-210.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En H.J. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs*, pp. 267-288. New York: Scholastic Books.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures*, pp. 165-193. New York: Falmer Press.
- Little, J. y Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, pp. 79-92. Columbus, OH: Open University Press.
- López Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 71-98.
- Louis, K.S. (2008) Creating and sustaining professional communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 41-58. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Marks, H.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), pp. 370-387.
- McLaughlin, M.W. (1990). The rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), pp. 11-16.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250
- Mulford, B. y Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), pp. 175–195.
- Mulford, B., Silins, H. y Leithwood, K. (2004) *Leadership for organisational learning and student outcomes: a problem-based learning approach*. Dordrecht: Kluwer.

- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Disponible en; <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Robinson, V.M.J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, New South Wales: Australian Council for Educational Leaders.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Senge, P. (1990). The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (Eds) (2001). *Success for all. Research and Reform in Elementary Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), pp. 19-41.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R. y Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 41-74. Dordrecht: Kluwer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.