

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Comunidades profesionales de aprendizaje

Silvia Cano Mata

**Trabajo Final de Grado
Grado en Pedagogía**

Trabajo Bibliográfico

2014

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Revisión Bibliográfica

Silvia Cano Mata.
Grado en pedagogía.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Granada.

Resumen: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPAs) son un movimiento pedagógico muy novedoso en nuestro país, aunque conocido internacionalmente, de reconfiguración de las escuelas para comprender y abordar el trabajo de los docentes, donde el trabajo colectivo, el aprendizaje grupal y la reflexión son la clave para la mejora de la práctica educativa.

A lo largo de esta revisión bibliográfica, se identifican y analizan aquellos aspectos más relevantes que constituyen las escuelas como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). En una primera parte, se ofrece una breve introducción y se presentan algunos sus antecedentes para conocer de dónde proceden las comunidades profesionales de aprendizaje. A continuación, se contextualiza el movimiento en un marco de mejora de las escuelas para, después, ir hacia una definición del concepto. Luego, se explican las condiciones que hacen que una escuela pueda considerarse como una CPA, y, además, se trata de explicar cuáles serían los procesos de desarrollo internos que impulsan y sustentan a las CPAs. Por último, se exponen las limitaciones más importantes que pueden determinar su adecuado desarrollo, para cerrar la revisión con algunas conclusiones y reflexiones finales que el análisis de dicho movimiento ha suscitado.

Palabras clave: Comunidades profesionales de aprendizaje; Cambio educativo; Mejora de la escuela; Desarrollo profesional docente; Comunidad de práctica; Organizaciones que aprenden.

0. JUSTIFICACIÓN DE LA REVISIÓN.

En tiempos de crisis, de continuos cambios educativos y vaivenes de la sociedad, no parece fácil creer que el cambio educativo y la mejora de los centros es, además de muy necesaria, una labor posible y alcanzable. Así, la presente revisión bibliográfica tiene como objetivo realizar una identificación y un análisis del movimiento pedagógico referido a Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Professional learning communities), al pretender tanto el cambio y la mejora educativa así como el éxito de todos y cada uno de los estudiantes en tiempos donde, la escuela como institución pública, está experimentando distintas problemáticas de tipo social, económico y político.

Es precisamente esta preocupación e implicación por el cambio lo que lleva a buscar modelos y estrategias con los que afirmar que otra escuela es posible. Así, el profesorado necesita replantearse y reflexionar sobre su práctica docente constantemente, mostrándola y debatiéndola ante los compañeros de trabajo y difundiendo los resultados de las experiencias innovadoras que se puedan estar llevando a cabo para alcanzar un mayor éxito entre los estudiantes.

La creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje aparece, así, como una interesante estrategia que favorece el diseño de nuevos modelos de formación docente al interior de las escuelas, los cuales impactarían favorablemente en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, las CPAs resaltan el valor de elementos tales como la colaboración, el aprendizaje grupal, el sentido de comunidad, la innovación y el liderazgo distributivo entre otros, los cuales permiten convertir los centros educativos en espacios donde prevalezca la motivación por la labor pedagógica.

Profundizar y analizar el movimiento de CPAs se convierte, de este modo, en una línea de trabajo relevante para quienes buscan la mejora educativa, y para los que quieren hacer de nuestras escuelas espacios enriquecedores donde priman las fuerzas y las ganas de convertir la escuela en un lugar mejor.

1. METODOLOGÍA DE BÚSQUEDA

Para realizar la búsqueda de datos con la que fundamentar el presente trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica con la finalidad de analizar, reflexionar y describir la situación actual sobre el movimiento pedagógico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. En esta búsqueda ha sido necesario apoyarse tanto en fuentes primarias o directas (libros, monografías, tesis...), como en fuentes secundarias y terciarias (resúmenes, publicaciones periódicas, conferencias, bases de datos, etc.).

Las palabras clave a utilizar en la búsqueda en un primer momento han sido: “comunidades profesionales de aprendizaje”, “comunidades docentes de aprendizaje”, “cambio educativo” y “mejora de la escuela”. Posteriormente, conforme se iban encontrando publicaciones sobre el tema, se añaden nuevas palabras clave para la búsqueda de otros estudios tales como: “organizaciones que aprenden”, “aprendizaje organizativo” y “desarrollo profesional docente”.

Otro aspecto a destacar es que hubo mucha más cantidad de resultados al traducir los términos “comunidades profesionales de aprendizaje” y “cambio educativo” al inglés: “Professional learning communities” y “educational change”. Así, podemos entender que el movimiento CPAs a nivel español puede ser muy novedoso en tanto que internacionalmente ya es bastante conocido dadas las miles de publicaciones que pueden encontrarse en ese idioma -lo que indica la extensión y actualidad del tema- frente a la, significativamente, menor cantidad que pueden localizarse en “castellano”. De este modo, la mayoría de las referencias bibliográficas relevantes para el trabajo se encontraron en un segundo momento cuando se comenzó a basar la búsqueda en el término “Professional learning communities”.

Además, hay que aclarar que la mayoría de las publicaciones encontradas a nivel nacional han sido publicadas por Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Al parecer, fue el primero –a nivel formal- que planteó el tema en nuestro país y, puesto imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, se vio oportuno concertar una entrevista con él para, en un primer momento, comprobar si eran apropiados los primeros pasos de trabajo que se estaban llevando, revisar algunos datos que se tenían que abordar en él, además de aclarar otras cuestiones importantes sobre la temática.

Por otro lado, a la hora de seleccionar y descartar los artículos, se recurre a seleccionar aquellos aspectos considerados más relevantes, y si la información es útil para conceptualizar el movimiento de CPAs (antecedentes, mejora de la escuela, procesos y condiciones de desarrollo...) acudiendo a planteamientos de distintos autores, a conceptos fundamentales que explican el tema en cuestión además de extraer únicamente la que se necesita para alcanzar el objetivo de la revisión.

Para utilizar las bases de datos bibliográficas con las que ubicar y seleccionar el material bibliográfico, se ha recurrido al listado general por orden alfabético que ofrece la biblioteca electrónica de la Universidad de Granada en el siguiente enlace: http://biblioteca.ugr.es/pages/biblioteca_electronica/bases_datos/bdalfabetico, además de acudir a otras bases de datos bastantes conocidas en el ámbito educativo tales como:

- TESEO, encontrada en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

- ISOC, encontrada en:
http://bddoc.csic.es:8085/inicioBuscarSimple.html;jsessionid=68B0C9C1BD7C88A45E93C1DE2A6481A8?estado_formulario=show&bd=ISOC&tabla=docu
- DIALNET, encontrada en: <http://dialnet.unirioja.es/>
- EDUCALEX, encontrada en: <http://www.educalex.com/Content/Busqueda.aspx>
- ERIC, encontrada en:
<http://search.proquest.com/eric/socialsciences/fromDatabasesLayer?accountid=14542>
- DOCE, encontrada en: <http://www.eurosur.org/DOCE/>
- EDUCATIONAL RESEARCH ABSTRACTS, encontrado en
http://www.tandfonline.com/db/U57OJJR_v9U
- UNESDOC, encontrado en:
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>
- REDINET, encontrado en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

Asimismo, se ha recurrido a hacer una búsqueda en revistas electrónicas educativas tales como:

- Revista de Investigación Educativa (RIE), encontrada en: <http://revistas.um.es/rie>
- La Revista de Educación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, encontrada en: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>

También, se ha recurrido a hacer una búsqueda en la biblioteca física de la UGR, acudiendo inicialmente a su buscador electrónico en: <http://biblioteca.ugr.es/>.

Realizada la búsqueda de bibliografía se han encontrado, y trabajado, con un número total de 50 publicaciones que tienen por objeto la descripción de todos aquellos aspectos que integran las CPAs.

2. ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS.

En las últimas décadas, se ha pasado por diferentes “reformas” políticas en busca de un cambio educativo que lleve hacia la mejora de la educación. Entre las diferentes oleadas reformistas –años 70- ya se hablaba de proyectos innovadores en los que, de acuerdo con Bolívar (2008):

Las políticas educativas se recentralizan con estrategias de arriba-abajo, cuyo fracaso posterior motiva una “segunda ola” (reestructuración) dirigida a rediseñar la organización, delegando en la escuela y en la profesionalización docente la responsabilidad básica de mejora. Actualmente, en una cierta “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento del centro, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad (p.1).

De otro modo, se podría decir que los cambios en educación han sido impulsados por grandes movimientos como “Escuelas eficaces”, “Mejora de la Escuela”, además de investigaciones sobre eficacia escolar que nacieron como reacción al Informe Coleman (1966), “Equality of Educational Opportunity”, cuyo objetivo principal en palabras de Báez de la Fe (1994) *era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros (p.409)*. En este sentido, el resultado más llamativo, y que pronto generó reacciones entre los investigadores en este ámbito, sería el de afirmar que ciertos recursos educativos, como la experiencia del profesorado o el gasto en el alumnado, entre otros, tenían escasa influencia sobre el rendimiento del alumnado. Así, dicho informe situó a las escuelas en el punto de mira de los posteriores estudios sobre cómo lograr la mejora, ya que es precisamente en los centros donde se podría encontrar la clave del cambio.

En lo que podría ser llamado segunda generación de estudios interesados en la mejora de los procesos de cambio educativo y organizativo afloran, en la época de los setenta, los enmarcados en el Movimiento de Mejora de la Escuela (*School Improvement*). En este sentido, J. Krichesky y Murillo (2011), citando a Fullan (1982), dejan constancia de que este movimiento *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 (p.67)*.

Al paso de un tiempo, en los ochenta, gracias a el nacimiento del Movimiento de Escuelas Eficaces (*School Effectiveness*), los investigadores se interesan en temas referidos a, y según palabras de Murillo (2003), *por un lado, la cuestión de cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos y, por otro, qué es lo que genera esa diferencia entre escuelas (p.53)*. Precisamente, el

movimiento quiso mostrar que en la escuela residen diversos factores que pueden determinar el rendimiento de los alumnos y que, por lo tanto, influirían en la efectividad y la eficacia escolar. También aparecen, gracias a este movimiento y de acuerdo con Bernardo F. (1994), *importantes elementos nuevos, como un equilibrio entre la autonomía del profesor y el sentido colegiado del trabajo docente, evidenciado por los frecuentes contactos formales e informales para consultarse y observarse mutuamente* (p.414).

Según lo expuesto, los movimientos como “Escuelas Eficaces” y “Mejora de la Escuela” contribuyen a que el centro escolar sea visto como unidad básica de cambio en busca de la mejora del rendimiento de los individuos y los diferentes grupos que coexisten en él. Por lo que, a fines de los años ochenta, ambos movimientos confluyen para integrarse y nutrirse uno de otro en la llamada “Mejora de la Eficacia Escolar” (*Effectiveness School Improvement*), este nuevo enfoque, tal y como apuntaba Murillo (2003):

Pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (p.13).

Posteriormente, a partir de la época de los noventa, se habla de Organizaciones que Aprenden (*Learning organization*), que según J. Krichesky (2013) *constituyen también un importante antecedente para comprender la naturaleza de las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas* (p.87), y vendrían a reforzar el papel que los movimientos anteriores le adjudicaron a la escuela como motor de cambio y mejora.

Las Organizaciones que Aprenden (OA) según Bolívar (2000) *se está presentando como la última teoría del cambio educativo donde las escuelas –en lugar de determinados planes, objetivos o estrategias para cambiar- pueden aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua* (p.11). Por lo tanto, pueden ser entendidas como organizaciones inteligentes, capaces de adaptarse a los entornos inciertos por los que transcurre la sociedad del siglo XXI, para reconstruir internamente la mejora en educación promoviendo procesos de aprendizaje organizativo.

El aprendizaje organizativo, muy ligado a las teorías de las OA, proviene de un origen empresarial: Desarrollo Organizacional, y en palabras de Tintoré (2010) *cuando hablamos de aprendizaje organizativo describimos el aprendizaje que obtienen las organizaciones y que las hace cambiar, de la misma manera que las personas cambian cuando son sujeto de aprendizaje* (p.120). De este modo, el término fue adaptado al contexto escolar, y en los centros educativos se ha

concretado y reelaborado educativamente como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Así, el aprendizaje profesional que se plantea reside, según palabras de J. Krichesky (2013):

En la necesidad humana de pertenecer y hacer una contribución a una comunidad, en la cual experiencia y conocimiento funcionan como una propiedad de la misma. Una comunidad de práctica se define pues como aquella en la que se suceden una serie de prácticas que son el resultado de un aprendizaje colectivo y que se sostienen a lo largo del tiempo por la incesante búsqueda de una empresa compartida entre las personas (p.95).

Abundando en ello, Bolívar (2008) expresa que *actualmente nos encontramos ante una reconceptualización del papel de la escuela, resituando lemas como “Desarrollo curricular basado en la escuela” o “Formación e innovación centrada en la escuela” (p.4).*

En definitiva son estos enfoques los que al poner en valor la idea de “comunidad” y considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa en la escuela -como “organización que aprende”- los que tuvieron significativa importancia en originar lo que, actualmente, se conoce como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

3. LA ESCUELA COMO MARCO DE MEJORA.

En los últimos años, se han aportado significativas ideas y marcos conceptuales sobre cómo hacer frente al cambio llevándolo al interior de los centros educativos. Murillo (2003) citó a Hargreaves et al. (1998) para abundar en el planteamiento de que:

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (SchoolImprovement) con la idea fuerza de que “la escuela debe ser el centro del cambio”, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (p.2).

Este mismo autor afirmó que dicho movimiento, desde el principio *reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar los centros, mejorarlos. Es decir, su preocupación más que teórica, ha sido fundamentalmente práctica, (Murillo, 2003, p.2).* De este modo, desde un enfoque eminentemente práctico, comenzó a surgir en los centros procesos de autonomía y otras condiciones internas como elementos relevantes a la hora de planificar e implementar procesos de cambio, siendo la escuela el lugar estratégico de un cambio desde abajo que regenere internamente la mejora de la educación. Para que se entienda mejor, son los educadores y los demás profesionales de los

centros educativos los que han de asumir la responsabilidad de transformar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

Pero se conoce ya que el cambio, para que sea efectivo y sostenible, debe ser apoyado por todos los agentes que forman la comunidad, por la sociedad en conjunto. Por ello, es necesario generar en los centros una cultura escolar, además de otras condiciones a las que se aludirán más adelante, que facilite el cambio y cuya principal finalidad sea convertir al centro en un lugar donde se facilite una educación más inclusiva, equitativa y de mayor calidad, en la cual participen todos los miembros de la comunidad. En esto hace hincapié Bolívar (2008) cuando expresa que *los cambios deben, así, iniciarse internamente y de modo colectivo provocando en los propios implicados una búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. La escuela se constituye, así, en la unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación* (p.1).

Se podría decir que queda un largo camino por delante pero los esfuerzos de cambio y de investigaciones que se están realizando hasta el momento serían los pasos a seguir para alcanzar una verdadera transformación en la organización y el currículo de los centros. Por lo tanto y centrados en esta idea, una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) sería el modelo de escuela más dispuesto para ello, para Bolívar Ruano (2012) *no es un programa o plan de mejora. Es un marco idóneo para que los centros escolares se provean de una estructura que les permita mejora de modo continuo mediante la construcción de la capacidad personal para el aprendizaje* (p.23).

Pero el cambio solo será real cuando el profesorado asuma en su comportamiento natural esta responsabilidad. Dicho de otro modo, y en palabras de Vescio, Ross & Adams (2008) *when teachers participate in a learning community, students benefit as well* (p.88).

Por lo que, establecer una CPA, en palabras de Bolívar Ruano (2012):

Ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre la práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes, en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar sus prácticas docentes (p.23).

4. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

4.1. Conceptualización de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Es difícil de conceptualizar puesto que, como se puede observar, está compuesta por tres términos, cada uno de ellos con connotaciones diferentes que pueden incluso llevar a confusión. Pero, si se da por hecho que el término “comunidad” hace referencia a una congregación de personas que están unidas bajo ciertas constituciones y reglas y que están vinculadas por características o intereses comunes, se podría entender que, en el contexto escolar, la comunidad estaría comprendida por la escuela, los profesionales que trabajan en ella y sus estudiantes, además de otras personas que terminan de formar la comunidad en su conjunto como las familias, las personas del barrio o municipio y las Administraciones entre otros. Hablamos de “profesional” cuando nos referimos a una persona que ejerce su profesión con importante capacidad y aplicación ya que posee experiencia y conocimientos en un campo determinado. Y “aprendizaje”, al igual que los anteriores conceptos, puede ser definido de muchos modos, pero si nos centramos en su significado más esencial se refiere a cualquier acción con la cual las personas adquieren una determinada conducta o conocimiento.

De tal modo, los términos “comunidad”, “aprendizaje” y “profesional” formaría un triángulo equilátero en el concepto de CPAs haciendo referencia a aquellas personas que aprenden juntas o colectivamente en busca de propósitos y compromisos comunes que mejoren su propia práctica y que ello incida en la mejora del aprendizaje del alumnado. Con lo cual, se evitaría la individualidad y el aislamiento que aleja a las personas de un proyecto común o situaciones de trabajo compartido. Romper con esta tradicional estructura individual supone promover relaciones comunitarias que contribuyan a aprender y resolver las posibles vicisitudes con los demás profesionales al mismo tiempo que crear un espacio de formación e innovación. Además, una comunidad que aprende busca un cambio mediante un proceso cíclico u holístico, donde todos los elementos que influyen en dicho cambio interactúan entre sí en un proceso de retroalimentación permanente con los demás componentes.

Junto a ello, el centro que inicia el cambio, debe buscar la innovación. Por lo tanto, en las CPAs se utiliza una enseñanza innovadora con la que aprender nuevas ideas y formas de hacer. De este modo, busca la innovación educativa unida al desarrollo personal e institucional, condición necesaria para adaptarse a las necesidades de la sociedad del conocimiento en general y de los centros en particular.

Antes de seguir con la definición del movimiento, se ve necesario clarificar que la propuesta de CPA, en cuanto a sus bases teóricas, intenciones y procesos, es diferente del movimiento español

llamado Comunidades de Aprendizaje. Según la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y por la que se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”, una Comunidad de Aprendizaje es:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado (p.47).

Así, pueden existir algunas inquietudes semejantes tales como el trabajo colaborativo, buscar el éxito en el rendimiento del alumnado, la implicación por parte de la comunidad... y por supuesto una CPA no descarta ninguna de ellas, pero mientras que las Comunidades de Aprendizaje hacen más hincapié en la participación de las familias, asociaciones y otros implicados, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se centran más en crear un marco idóneo para el desarrollo profesional docente e institucional como motor que impulsa el cambio educativo.

Así, Krichesky (2013) para delimitar mejor el concepto recurre a McLaughlin y Talbert (2006) los cuales creen que pueden existir varias definiciones de Comunidad Profesional de Aprendizaje, pero todas ellas coinciden con la idea de que es:

...una comunidad profesional en la cual los profesores trabajan de forma colaborativa para reflexionar sobre su práctica, examinan evidencia entre la práctica de enseñanza y los resultados de los alumnos, y realizan conjuntamente cambios para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (p.131).

Por todo ello, una CPA viene a ser entendida como un espacio de formación, innovación y aprendizaje para el profesorado en el cual los profesionales construyen y gestionan conocimiento, al mismo tiempo que llevan a cabo una práctica compartida y participativa de constante retroalimentación mediante una reflexión conjunta sobre dicha práctica y relacionando sus propios conocimientos y teorías entre ellos mismos y con otras fuentes externas al centro educativo. De este modo, se ofrece la posibilidad de compartir las fortalezas y las debilidades entre profesionales y, con ello, se lograría atender a las dificultades que concurren en la institución. Esto es, aprendizaje entre “colegas”. Stoll y Seashore (2007) lo definen como:

An inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practise and together learn new and better approaches that will enhance all pupils learning (p.6).

Por tanto, podría entenderse que es un grupo de personas (profesionales) que comparten una misma visión o propósitos, encontrando formas, dentro y fuera de la comunidad, para investigar y aprender juntos de su práctica. Todo ello con el fin de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Para ello, las CPAs deben nutrirse de factores tan notables como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, la investigación, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, y la reflexión sobre la práctica.

4.2. Cuando una escuela es una Comunidad Profesional de aprendizaje, condiciones de desarrollo.

Como ya se ha hecho referencia, es complejo definir de manera unánime qué son las CPAs puesto que está compuesta por varios términos, además de envolver a otros distintos que no pueden ser entendidos desde una única perspectiva. En cambio, existen algunas condiciones o cualidades que configuran una escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje eficaz. Entre ellas, y recurriendo a J. Krichesky y Murillo (2011) se estima oportuno señalar:

1. Valores y visión compartida: hace referencia al conjunto de valores y metas compartidas que toda comunidad educativa debe consensuar e integrar en su visión de escuela en beneficio siempre del alumnado.

2. Liderazgo distribuido: los diferentes profesionales en una CPA deben de tener la oportunidad y la iniciativa de desarrollar, en distintas áreas o vertientes, su capacidad de liderazgo. De este modo, *el liderazgo debe distribuirse a aquellos que tienen o pueden desarrollar el conocimiento o la experiencia requerida para desarrollar este tipo de tareas* (Krichesky, 2013, p.87). Por lo tanto, una CPA requiere una comunidad de líderes.

3. Aprendizaje individual y colectivo: todos los profesionales de una comunidad, a nivel individual y de grupo, deben reflexionar sobre su propio aprendizaje profesional o sobre aquello que se necesita aprender dirigiendo su actividad o práctica en conseguirlo. Se deben emprender investigaciones y evaluaciones de las prácticas de enseñanza en colaboración para detectar las necesidades de aprendizaje y darles respuesta, formando, de este modo, una red de aprendizaje.

4. Compartir la práctica profesional: en las CPAs, las relaciones entre los docentes deben ser cooperativas, de modo que posibiliten el aprendizaje poniendo en común su práctica con el resto de compañeros mediante la planificación, el trabajo y la enseñanza en equipo.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una comunidad educativa han de existir relaciones de trabajo basadas en la confianza, el respeto y el apoyo entre los miembros de la misma para sentirse partícipes y comprometerse en el proceso de cambio y mejora.

6. Apertura, redes y alianzas: además de establecerse lazos y vínculos estrechos y cooperativos entre los profesionales dentro de una CPA, también se considera oportuno tener contacto con el entorno, incluidas otras escuelas o instituciones, formando alianzas o espacios de aprendizaje y conocimiento que incluyan nuevas ideas.

7. La responsabilidad colectiva: considerada una condición esencial en los miembros de una CPA, puesto que han de asumir la responsabilidad común de alcanzar el objetivo prioritario en una escuela: mejorar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Esto, conlleva que los profesores se preocupen por aprender de modo continuo y de innovar.

De este modo, lo que pretende una Comunidad Profesional de Aprendizaje es conseguir una cultura escolar que reúna las características mencionadas y en la que sus miembros tengan una actitud abierta hacia la mejora y el cambio para perseguir un currículo escolar que tenga el objetivo primordial de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, rediseñando y reconstruyendo espacios de trabajo colaborativo y en equipo. Pero... ¿cómo conseguir todo ello?

4.3. Procesos de desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

La creación y el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje requiere, en la medida de lo posible, estructurar y vincular todas las condiciones anteriormente expuestas además de diseñar espacios para iniciar un proceso de cambio. No es tarea sencilla, y por supuesto no hay una fórmula “mágica” que te lleve a crear y desarrollar CPAs eficaces y exitosas, pero sí depende de diversos procesos basados en comunidades profesionales, además de otros procesos relacionados con el desarrollo profesional, la mejora de la escuela y la gestión del cambio y la creación de capacidad, los cuales ofrecen posibles alternativas de acción en este sentido.

Estos se describen, acudiendo a Bolman, et al., (2005), en cinco apartados: Focusing on learning processes; making the best of human and social resources; leading professional learning communities; managing structural resources; and interacting with and drawing on external agents.



1. Centrarse en los procesos de aprendizaje (*Focusing on learning processes*): Se deben de ofrecer procesos de aprendizaje que brinden oportunidades de desarrollo profesional formales, poniendo énfasis en la profesionalización del trabajo docente continuo, el cual será más efectivo y eficaz si se crean espacios y contextos de aprendizaje profesional basados en el desarrollo personal y en el aprendizaje basado en la práctica. Esto supone aprender entre “colegas” a través del aprendizaje en colaboración con los compañeros en un clima de diálogo y respeto mutuo, llevar a cabo un aprendizaje experiencial, realizar procesos de formación en el trabajo y en la práctica reflexiva, buscar ayuda exterior, así como dentro de la escuela, es decir, buscar asesoramiento interno y externo, por lo tanto, también debe darse una adecuada socialización profesional. A todo esto, debe añadirse la importancia de realizar auto-evaluaciones e investigaciones como fuentes importantes de aprendizaje, mediante procesos iterativos de la recopilación de datos, de análisis, reflexión y toma de decisiones que lleven al cambio, centrándose en resultados que los estudiantes han obtenido en contextos específicos en el que se enseñan además de buscar información útil sobre innovaciones específicas. Y por último, no ha de olvidarse pasar de un aprendizaje individual a un aprendizaje colectivo mediante la transferencia del aprendizaje y la creación de conocimiento haciendo hincapié, de nuevo, en el trabajo colaborativo entre compañeros/as.

2. Liderar las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (*Leading professional learning communities*): El liderazgo es una de los recursos más importantes para las CPAs, tanto por el director o la directora del centro como por el compromiso del liderazgo compartido entre los profesionales del centro, desarrollándose en la escuela un apoyo activo de liderazgo en todos los niveles. Esto supone crear una cultura que favorezca un aprendizaje que equilibre los intereses de todas las partes interesadas, que se centre en las personas en lugar de los sistemas, que haga creer a las personas que pueden cambiar su medio ambiente además de adoptar un enfoque holístico de los problemas. Esta cultura, también debe perseguir lazos de comunicación abiertos, modos de trabajo en equipo y líderes accesible a toda la comunidad. Por lo tanto, los líderes

y directores de una escuela tienen que crear las condiciones que favorezcan el compromiso en busca de un bien común.

Además de la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, es imprescindible garantizar el aprendizaje en todos los niveles, promoviendo el continuo aprendizaje profesional del profesorado así como el aprendizaje colectivo y de la organización o comunidad. Así, un liderazgo educativo es el que fomenta el aprendizaje sostenible y eficaz para los estudiantes y los adultos. El liderazgo, además de lo anteriormente mencionado, debe promover la indagación e investigación reflexiva además de poseer inteligencia emocional a la hora de trabajar con personas que a menudo tienen miedo al cambio y que deben ser apoyadas y respaldadas. Y por último, las comunidades profesionales necesitan nutrirse y apoyarse de un liderazgo distributivo pues todos los maestros y las maestras deben ser agentes activos de cambio por lo que el liderazgo no debe permanecer en un solo individuo sino en el grupo mediante una acción conjunta.

3. Desarrollo de otros recursos sociales (*Developing other social resources*): el uso efectivo de los recursos humanos y sociales es un elemento clave en la creación, el desarrollo y el mantenimiento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como empresa humana que es. Así, trabajar juntos de manera productiva en las escuelas depende de la confianza y las relaciones de trabajo positivas y de colegialidad que posea una comunidad, poniendo especial cuidado en las dinámicas de grupo.

4. Gestión de los recursos estructurales (*Managing structural resources*): las escuelas están delimitadas por estructuras de espacio y tiempo que determinan la capacidad de trabajar colaborativamente y por lo tanto de crear y desarrollar comunidades profesionales. Respecto al tiempo, bien es cierto que el profesorado dedica bastantes horas a responsabilidades administrativas o “burocráticas”, por lo que se considera que deben tener más tiempo durante la semana para planificar, y preparar su enseñanza, así como más tiempo para su propio desarrollo profesional. Asimismo, el espacio también es un factor que puede estimular o inhibir la colaboración entre profesionales, puesto que las oportunidades para el intercambio profesional y el trabajo conjunto parecen estar facilitado aún más por la proximidad física.

5. La interacción y el aprovechamiento de los agentes externos (*Interacting and drawing on external agents*): las escuelas necesitan conexiones con agentes externos para cualquier esfuerzo en busca de la mejora. Así, para promover, sostener y extender las CPAs han de crearse redes de aprendizaje y asociaciones con variedad de socios, incluidos los padres, los órganos de gobierno, miembros de la comunidad local, servicios sociales, servicios psicológicos, empresas... además de con otros centros educativos de la zona, que lleve a aprender y mejorar juntos más allá

del espacio propio de la escuela, pues el aprendizaje que se da en la escuela no puede entenderse sin su entorno y viceversa.

Estas serían pues las bases de las que partir para crear y desarrollar CPAs eficaces que logren alcanzar el éxito de sus estudiantes, claro que todo ello no puede darse si los profesionales que la integran no están totalmente comprometidos, si no forman parte en la toma de decisiones y si no trabajan en conjunto para conseguir este objetivo. En definitiva, y según palabras de Bolívar (2008):

Se trata de desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional (p.8).

No obstante y como se ha señalado anteriormente el asunto es bastante complejo, y suele tener algunas limitaciones que pueden impedir su adecuado desarrollo. Ahora se trata de exponer las más importantes.

5. OBSTÁCULOS QUE LIMITAN EL DESARROLLO DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

Cuando una escuela comienza a funcionar como CPA asume y responde a las dimensiones ya indicadas llevando a cabo estos procesos de desarrollo, los cuales permiten al profesorado reflexionar e indagar sobre su propia práctica para poder detectar las necesidades de mejora en relación con el aprendizaje de los alumnos.

Pero este modelo de trabajo tiene, en relación a su complejidad, limitaciones que lo determinan. Dichas limitaciones están vinculadas más directamente a los centros como Organizaciones que Aprenden pero, sin duda, es muy trasladable a las Comunidades Profesionales, solo que las OA están más cercanas al ámbito empresarial en general y las CPAs al educativo. Dicho de otro modo, las CPAs pueden ser entendidas, según afirma Bolívar (2008) *como una configuración práctica de las Organizaciones que Aprenden, así como de las llamadas “culturas de colaboración”* (p.5). Teniendo clarificado esto, Mulford (1998) identificaba seis áreas de preocupación, refiriéndose a *limitaciones culturales y micropolíticas, las ideas de la mejora continua, la autodeterminación y las ilusiones de procedimiento de la eficacia, y finalmente las limitaciones profundamente arraigadas impuesta por las gramáticas de la escolarización*, las cuales se alejan de promover el cambio educativo. Estas limitaciones son:



1. Limitaciones culturales (*Cultural Limitations*): la literatura a la que hace referencia el autor se basa en estudios realizados, en su mayoría, en el Norte de América, destacando que algunas de las limitaciones o problemas con los que se enfrenta cualquier tipo de escuela son las desigualdades de la riqueza, el estancamiento de la economía, problemas de tipo racial, étnico, religioso, de diversidad lingüística, violencia, drogas... de este modo, las culturas y los diversos problemas que confluyen en ellas son limitaciones importantes que afectan a las escuelas a la hora de promover un cambio educativo en busca de la mejora.

2. Limitaciones micropolíticas: ¿Participación genuina de todos? (*Micropolitical Limitations: Genuine Involvement of All?*): todos los miembros de una organización y en esta caso, de la escuela, tienen que participar con habilidad y con un propósito en la interacción social dejando a un lado la ocupación laboral e intereses individuales para consensuar e integrar en su visión de escuela valores y metas compartidas en beneficio siempre del alumnado. Pero la realidad es otra, puesto que en muchos casos las personas prefieren trabajar individualmente, por lo que se alejan del trabajo colaborativo como manera clave de trabajar en comunidades profesionales.

FernándezEnguita (2013) en su publicación “PISA y el solipsismo del docente español” recogida en su blog “Cuaderno de campo” analiza los resultados del Informe PISA y busca “pistas” sobre cómo mejorar el estado del sistema educativo, en este caso a nivel español aunque las interpretaciones son trasladables a muchos otros países, y piensa que se debería de reparar en lo que nos dice dicho informe sobre los profesores y su trabajo, siendo algunos de los resultados los siguientes:

a) Sólo el 10% de los alumnos acuden a escuelas en las que los directores informan de que los docentes más expertos observan (*supervisan*) las lecciones de los más jóvenes, mientras que en el conjunto de la OCDE lo hace un 69%.

b) Sólo el 22% de los alumnos asisten a escuelas en las que los profesores se revisan mutuamente la programación, los instrumentos de evaluación o las lecciones mismas, mientras que en la OCDE lo hace el 60%.

c) Sólo el 26% de los alumnos asisten a escuelas cuyo director afirma que existe algún tipo de asesoramiento (*mentoring*) a los docentes para mejorar su docencia. Lo que en la OCDE sucede en los centros del 72% del alumnado.

En su blog el autor nos da a entender que *para muchos cualquier cambio sería un atentado contra la autonomía y la profesionalidad de los docentes*. Del mismo modo afirma que *la situación actual no sólo oculta las prácticas deficientes e impide corregirlas y mejorarlas sino que convierte la práctica docente en una práctica solitaria y sin retroalimentación alguna*. Así, el profesorado debe plantearse el reto de buscar y asumir nuevas prácticas y estrategias colaborativas.

3. ¿Mejora continua? (*ContinuousImprovement?*): uno de los principales desafíos que se plantean los profesionales que integran las escuelas es la de buscar formación de manera constante, y aceptar y rechazar nuevas prácticas y nuevos productos a medida que se encuentran nuevas vicisitudes o motivos por los que cambiar. El problema reside en que es difícil avanzar teniendo en cuenta lo que ya se ha aprendido y que a veces no se dispone del tiempo, espacio o dinámicas adecuadas que se necesitan para buscar nuevos aprendizajes.

4. Límites de autodeterminación (*Self-determination?*): para entender estos límites tenemos que empezar a hacernos la siguiente pregunta ¿cómo podemos compartir la responsabilidad de todos los problemas o aprendizajes, cuando muchos asuntos no se controlan dentro de las escuelas pero influyen directamente en ella? Los maestros y las escuelas en general tienen que lidiar con muchos “mandatos” u otros agentes externos que ellos mismos no controlan, y esto supone que los centros escaseen de autonomía para realizar un aprendizaje organizativo que poner en práctica. Las opciones son claras, cuanto más se descentralice el poder y mayor autonomía posean los centros y su profesorado a la hora de llevar a cabo su capacidad para aprender y de poner en práctica, mejor rendimiento académico obtendrán sus alumnos.

5. Ilusiones procedimentales de efectividad (*Procedural Illusions of Effectiveness*): Las ilusiones de procedimiento se emplean para legitimar al mundo exterior el éxito que tienen las escuelas, y esto puede suponer sin duda una gran limitación en la organización y funcionamiento de las mismas puesto que los esfuerzos de las personas que trabajan en ellas se dirigirían a rendir cuentas en aspectos meramente formales sin tener en cuenta muchos otros aspectos que pueden estar afectando al rendimiento del alumnado y a la manera de trabajar del profesorado. En este aspecto se necesita profundizar e investigar más para poder mejorar.

6. La gramática de las escuelas (*the grammar of schools*): las maneras más fundamentales de trabajo de las escuelas como las pobres relaciones interpersonales, el aislamiento, el individualismo, la resistencia a las reformas en los maestros, conducir la acción para la mera

satisfacción de limitaciones del momento, es decir, “cumplir con lo mínimo” sin ir más allá, la baja motivación por lograr metas o visiones compartidas, etc. hacen que sea difícil realizar esfuerzos para avanzar y aprender. Por lo que sería necesario cambiar estas formas de trabajo o hábitos asumidos por las escuelas muchos años atrás. Todo esto, se lograría mediante un proceso activo, en el que profesorado y miembros de una comunidad tengan tiempo para hablar y reflexionar sobre las iniciativas. Las escuelas han de proporcionar ambientes apropiados para iniciar y apoyar el cambio además de generar procedimientos para estudiar los efectos del mismo. De este modo debemos preguntarnos ¿Nuestras escuelas están dispuestas y preparadas para ello?

En definitiva, no se pretende cambiar la escuela drásticamente sino redefinir lo que se ha venido haciendo hasta ahora por lo que es necesario, en palabras de Bolívar (2008) *partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir – desde dentro– espacios socio-políticos de decisión sobre los que colaborar* (p.8). Por lo tanto, no se puede seguir pensando la escuela tal y como funcionaba en el pasado. Hay prácticas que funcionan y deben seguir siendo plasmadas o llevadas a la práctica, pero bien es cierto que el aprendizaje institucional tiende a reproducir lo que se ha ido realizando años anteriores, dejando a un lado las prácticas innovadoras por lo que la realidad es que nuestros centros están lejos de ser CPAs.

Pero esto no significa que sea algo que no se puede conseguir, una utopía más, al contrario, no hay que permanecer pasivos, pues se requiere de prácticas y estructuras que hagan posible un funcionamiento adaptado a los entornos cambiantes y turbulentos por los que atraviesa nuestra sociedad y, por lo tanto, nuestras escuelas. Así, tenemos que fijarnos en las limitaciones existentes para escoger aspectos internos de las organizaciones que nos puedan ayudar a mejorar y a aprender la escuela.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Según lo expuesto son algunas las conclusiones que pueden proponerse. Así, no existe un único camino para la mejora en educación pero las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son un modelo bastante acertado, y adecuado, para comprender y mejorar las prácticas docentes eficaces a la hora de abordar un cambio educativo de calidad; es una opción que ofrece al profesorado la posibilidad de aprender continuamente -unos de otros- y mejorar sus prácticas asumiendo la corresponsabilidad de respuesta a las demandas que les exige el sistema, y todos/as logren el éxito tanto académico como personal.

Pero nuestro profesorado no tiene porqué asumir el rol de “héroes”, aunque se vean en “trincheras” casi todos los días, ya que el modelo que se plantea busca una responsabilidad colectiva por parte de todos los miembros de la comunidad, provocando en los propios implicados una búsqueda de objetivos y propósitos favorables para todos. Sin embargo es cierto que es solo cuando el profesorado asume la responsabilidad colectiva de aprender y de pensar continuamente acerca de cómo mejorar su práctica cuando se crean las condiciones óptimas para el aprendizaje del alumnado.

Por ello, las CPAs son el marco ideal que proporciona al profesorado el escenario propio para tal fin, pues son vistas como comunidades que se alejan de las tradicionales culturas de trabajo individual que dificultaban alcanzar una perspectiva holística de los profesionales y, por consiguiente, del centro. Sin embargo, hoy en día, nuestros centros se sitúan lejos de alcanzar este aprendizaje profesional e institucional del que se hace referencia puesto que existen una serie de limitaciones culturales, micropolíticas, de autodeterminación, etc. que determinan a las instituciones y a las personas que trabajan en ellas a la hora de llevar este aprendizaje en las escuelas.

Para lograr pensar las escuelas como CPAs se han ofrecido, a través de investigaciones y diversas experiencias innovadoras, una serie de estrategias y procesos de mejora que llevan a configurar los centros como comunidades, eficaces, de profesionales. Entre las posibles condiciones para su éxito, reside la necesidad de que dentro de los centros se establezca una mayor articulación y vinculación entre sus distintos niveles estructurales, y en las propias aulas, para que se abarque todo aquello que afecta al rendimiento de los alumnos/as.

Asimismo, resulta imprescindible favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional e institucional en el interior de las escuelas que, efectivamente, impacten en la práctica cotidiana y en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por este motivo es necesario generar una cultura escolar que facilite el cambio y cuya principal finalidad sea ofrecer a todos los estudiantes el legítimo derecho de aprender.

En definitiva, es posible cambiar la educación y una de las estrategias más eficaces para conseguirlo es mediante la transformación de los centros en Comunidades Profesionales de Aprendizaje como contexto institucional dedicado al aprendizaje de sus miembros.

7. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Todavía nuestras escuelas no están lo suficiente preparadas para operar en busca del cambio educativo o no saben en qué condiciones ha de darse. Incluso se podría afirmar que, nos encontramos en un “mar de dudas” puesto que el conocimiento obtenido y las experiencias que se tienen acumuladas hasta el momento nos dicen que el cambio en educación es un proceso mucho más complejo y difícil de lograr de lo que se ha imaginado pues tenemos tantos caminos para escoger y directrices que seguir que hasta las mejor de las propuestas o experiencias pueden llevar a confundirnos.

Seríamos muy ingenuos al pensar que aunque tengamos diversos programas o “rutas” a seguir, con ello vamos a conseguir mejorar o tener una solución fácil y cómoda, y que si eso no funciona, siempre hay tiempo para sacar más. Así pues, se toman decisiones todos los días y en cada momento, y, dichas decisiones, afectan de manera significativa a la educación que recibimos y con la que trabajamos en nuestras escuelas, y si algo se tiene claro hasta el momento es que lo ideal sería conseguir llegar a las cosas fundamentales, a lo esencial, y tomar decisiones para ganar en fuerza, comprensión y seguridad.

Pero una cosa es proponerse cambiar la educación, y otra bien distinta es lograrlo, lo que nos llevaría a otra idea a la hora de afrontar el cambio: la de priorizar, es decir, saber lo que funciona y lo que es importante seguir trabajando y lo que no funciona para buscar las mejores alternativas, todo ello en consenso puesto que ponerse de acuerdo, aunar fuerzas e intentar juntar realmente la teoría con la práctica dejando a una lado tantas burocracias sería mucho más enriquecedor en el proceso de cambio.

En esta línea, se podría decir que, sufrimos cambios pensados, diseñados e impuestos desde arriba, por supuestos “expertos”, y que, precisamente por ese motivo, no siempre llevan hacia una mejora real. Es decir, los cambios “de arriba abajo” han demostrado ser ineficaces lo que nos lleva a repensar que funcionaría mejor si el cambio surge desde abajo, internamente desde las escuelas, entre los miembros de la comunidad, desde diferentes puntos de vista y priorizando qué es lo que realmente hay que cambiar.

Sin embargo, entiendo que la enseñanza y el aprendizaje, y la posibilidad del cambio educativo, no se encuentra arriba, abajo, dentro o fuera... sino que está en todas las personas que formamos el sistema escolar en conjunto, por lo que el cambio educativo debe ser pensado, apoyado y respaldado por la sociedad que se nutre de él.

A pesar de las vicisitudes con las que nos encontramos y el camino tan largo que nos queda por recorrer, debemos de tener la capacidad de seguir creyendo en que la transformación favorable de nuestras escuelas es posible. Con lo cual, todos los esfuerzos que las personas dediquen a ello no quedarán en vano, pues se proyecta un reto difícil de afrontar pero no por ello imposible de conseguir.

Así, y antes que nada, debemos plantearnos ¿hacia qué escuela queremos llegar? ¿qué profesores queremos? y, cuando tengamos esto claro, ahora sí, volvemos a plantear ¿qué es lo que se pretende? y ¿de qué cambio hablamos?

Para mí, una posible respuesta a estas cuestiones sería la siguiente, debemos formar una escuela entre todos y para todos, así como darle autonomía para que logren ese fin y confiar en los profesionales que trabajan en ella. Para ello, debe existir más apoyo e implicación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa así como promover el desarrollo profesional de los docentes y de las instituciones en las que trabajan. En este sentido para mí, es donde es más útil pensar en cambio y mejora, que lleve a formar a personas capaces de pensar por sí mismas y, gracias a ello, ser lo que queremos, hacer lo que deseamos y tender a lo que aspiramos en nuestras escuelas.

Todo ello, debe ir de la mano de la participación de profesores y demás miembros de la comunidad educativa en un proyecto común de escuela que tenga como principios básicos la colaboración, la atención a todos los estudiantes de manera equitativa, el acceso e intercambio del conocimiento y la responsabilidad común de garantizar el desarrollo personal de todos los miembros de la comunidad. Solo de este modo la tarea de educar nos llevará a poder realizarnos como seres humanos y conformar la convivencia con el mundo que nos rodea.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 409.
- Bolam, R; McMahon, A; Stoll, L; Thomas, S; Wallace, M; Greenwood, A; Hawkey, K.; Ingram, M. & Atkinson, A. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. London: Department for Education and Skills.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Ponencia presentada en *XIII Congreso de UECOE Educar: Innovar para la transformación social*. (p. 17, 40), octubre, Gijón.
- Bolívar Ruano, M.R. (2012). *La escuela como una comunidad profesional de aprendizaje: revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Trabajo fin de máster. Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Fernández, M. Cuaderno de campo [Blog Internet]. Madrid: Fernández, M. 2013. Disponible en <http://blog.enguita.info/2013/12/pisa-y-el-solipsismo-del-docente-espanol.html> [Consulta: 2014, 26 de mayo].
- J. Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Madrid.
- J. Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 67. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf> [Consulta: 2014, 13 de marzo].
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teacher's College Press. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=Cbun3D3ZsmUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> [Consulta: 2014, 5 de mayo].

Mulford, W. (1998). Organizational Learning and Educational Change. In Andy Hargreaves, Extending educational change (336-361). USA: Springer Netherlands

Muñoz, M; Murillo, F.J; Barrio, R; Brioso, M.J; Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Colección: Investigación, nº 144.

Disponible en <file:///C:/Users/silvi/Downloads/Mejora%20eficacia.pdf> [Consulta: 2014, 6 de mayo].

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Disponible en:

<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=z4kjWSrdeIC&oi=fnd&pg=PA53&dq=murillo+escuela+eficaces&ots=D5951A4Riy&sig=N8q8cmwVqJYsyH9cwX9lrgLS62E#v=onepage&q=murillo%20escuelas%20eficaces&f=false> [Consulta: 2014, 16 de abril].

Stoll, L. & Seashore, K. (2007). *Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. USA: McGraw-Hill Education. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=nekXR2ONXwC&pg=PA146&dq=Professional+learning+communities:+divergence,+depth+and+dilemmas+Andrews+y+Lewis&hl=es&sa=X&ei=gLeQU6z5BKO60QX7q4DwDA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Professional%20learning%20communities%3A%20divergence%2C%20depth%20and%20dilemmas%20Andrews%20y%20Lewis&f=false> [Consulta: 2014, 14 de abril].

Tintoré, M. (2010). *Las Universidades como comunidades que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya*, (p. 120). Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Cataluña.

Vescio, V; Ross, D. & Adams, A. (2006). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher education*, 24, 23.

Disponible en <https://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Vescio2008PLC-paper.pdf> [Consulta: 2014, 28 de abril].

9. OTRA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Andrews, D. & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: the power of the professional learning community. En Louise Stoll & Karen Seashore (Eds), *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas* (pp.132-146). Berkshire: Open University Press.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: Resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 13-22.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A.; Domingo, J; Escudero, J.M; García, R. y González, M.T. (2007). *Programa de formación en asesoría pedagógica*. Curso de formación especializada en centros educativos. Servicio de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolívar Ruano, M. R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.
- Domingo J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Elmore, R.E. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Escudero, J. M. (2009)^a. Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M. (2009)^b La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. (Trad. Caball, J.). Madrid: AKAL.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School leadership & Management*, 24 (2), 288-309.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. In Andy Hargreaves, *Extending educational change* (pp. 278-295). USA: Springer Netherlands.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: SouthwestEducationalDevelopmentLaboratory.
- Martín, G. (2012). *Comunidades de Práctica*. Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo.Unidad de Gestión de Conocimiento. PNUD. Disponible en: http://www.regionalcentrelacundp.org/images/stories/gestion_de_conocimiento/guiacopespanol.pdf [Consulta: 2014, 27 de marzo].
- Martín, Q. (2005). Creación de comunidades profesionales en los centros educativos. *Enseñanza*, 23, 197-215.
- Morrissey, S. (2000). *Professional Learning Communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf>. [Consulta: 2014, 23 de marzo].
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *RINACE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 53. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>. [Consulta: 2014, 14 de marzo].
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *RINACE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e). Disponible en www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm [Consulta: 2014, 14 de marzo].
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, num. 126, de 28 de junio de 2012. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/BOJA12-126-00354.pdf> [Consulta: 2014, 16 de abril].

- Prados, V. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: Algunas claves para saber por dónde vamos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (2), 1-13.
- Porter, T. (2014). *Professional Learning Communities and Teacher Self-Efficacy*. Tesis Doctoral. George Fox University, Oregon.
- Stoll, L; Bolam, R; McMahon, A; Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Education Change*, 7, 221-258.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarason. S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13.
- Talbert, J. E. (2009). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In *Second international handbook of educational change* (pp. 555-571). Springer Netherlands.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

10. WEBGRAFÍA

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/intro.htm> [Consulta: 2014, 21 de abril].