



UGR

Universidad
de Granada

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R

Doctoranda: María Rosel Bolívar Ruano

Directores: Jesús Domingo Segovia y Antonio Bolívar Botía

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Auora: María Rosel Bolívar Ruano

ISBN: 978-84-9163-271-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47151>



UGR

Universidad
de Granada

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R

Doctoranda: María Rosel Bolívar Ruano

Directores: Jesús Domingo Segovia y Antonio Bolívar Botía

Granada, 2017

La doctoranda Dña Maria Rosel Bolívar Ruano, y los directores de la tesis el Dr. D. Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada, y el Dr. D. Jesús Domingo Segovia, Catedrático de la Universidad de Granada,

Garantizamos, al firmar la tesis doctoral titulada “Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R”, que ha sido realizada bajo la dirección de los directores y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando han sido utilizados sus resultados o publicaciones.

Granada, 14 de febrero de 2017

Rosel Bolívar Ruano

Jesús Domingo Segovia

Antonio Bolívar

Esta Tesis se ha desarrollado, como becaria FPI, dentro del Proyecto I+D + i: “*Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*”, con vigencia entre 2010 y 2014, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia EDU2010- 16131).

Igualmente, en parte, dentro del nuevo Proyecto I+D + i: “*Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria*”, con vigencia desde 2014-2016, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (Referencia EDU2013-48432-P).

Igualmente, ha sido realizada gracias al apoyo de una beca de Formación del Personal Investigador (FPI), financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (BES-2011-044763), desde 01/08/2012 hasta 08/12/2013, por renuncia al incorporarse como profesora de Enseñanza Secundaria

“Schools, as organizations, aren’t designed as places where people are expected to engage in sustained improvement of their practice, where they are supported in this improvement, or where they are expected to subject their practice to the scrutiny of peers or the discipline of evaluations based on student achievement [...]

So the brutal irony of our present circumstance is that schools are hostile and inhospitable places for learning. They are hostile to the learning of adults and, because of this, they are necessarily hostile to the learning of students. (Elmore, 2002b, pp. 4–5)

“Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...]

La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad ha sido así durante bastante tiempo”. (Elmore, 2003, pp. 10 y 12)

ÍNDICE

EXECUTIVE SUMMARY:

The research problem and its development 19

1. Justification for the study 19
2. Starting point 21
3. Purpose of the research: Objectives 22
4. Research design 25

RESUMEN AMPLIADO:

El problema de investigación y su desarrollo 27

1. Justificación de la investigación 27
2. Antecedentes 29
3. Finalidad y objetivos 31
4. Diseño de la investigación 34

PARTE I

MARCO TEÓRICO:

CULTURAS DE APRENDIZAJE EN LA ORGANIZACIÓN 39

CAPÍTULO 1:

Un marco de mejora: las escuelas como Organizaciones que aprenden 43

- 1.1. Contexto actual: ¿Por qué las organizaciones se ven forzadas a aprender?. 44
- 1.2. Aprendizaje organizativo y organizaciones que aprenden 46
- 1.3. El aprendizaje de una organización. 48
- 1.4. La escuela como Organización que Aprende 53
- 1.5. Limitaciones e impedimentos para lograr organizaciones que aprendan 57

CAPÍTULO 2:	
Comunidades profesionales de aprendizaje situación, marco y barreras contextuales	61
2.1. Configurar los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje	63
2.2. Organizaciones que Aprenden y Comunidades Profesionales de Aprendizaje	67
2.3. Aprendizaje organizacional, Comunidades de Práctica y Comunidades Profesionales de Aprendizaje	70
2.4 Hacer de la escuela una Comunidad Profesional: Barreras culturales y limitaciones estructurales	74

CAPÍTULO 3:	
Comunidades profesionales de aprendizaje: Conceptualización, procesos y resultados	79
3.1. Contextualización	79
3.2. ¿Cuándo una escuela es una Comunidad Profesional de Aprendizaje?	83
3.3. Procesos para construir Comunidades Profesionales de Aprendizaje	90
3.4. El desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje	92
3.5. Un liderazgo distribuido en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	98
3.6. Resultados y Efectos de las CPAs sobre la mejora	101

PARTE II

REVISIÓN INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO/EVALUACION	107
--	------------

CAPÍTULO 4:	
Diagnostico del aprendizaje de una organización	109
4.1. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende	112
4.2. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Versión abreviada	117

CAPÍTULO 5:	
Diagnostico de una comunidad profesional de aprendizaje	121
5.1. Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje	121
5.2. Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	124

PARTE III

INVESTIGACIÓN:	
ADAPTACIÓN, VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DESCRIPCIÓN DE DATOS DE LA MUESTRA	131

CAPITULO 6:	
Adaptación del cuestionario PLCA-R	133

6.1. Procedimiento de adaptación	134
6.1.1. Análisis de traducción directa	135
6.1.2 Retro-traducción (traducción inversa)	138
6.2. Comisiones de jueces	149
6.3. Fase Piloto de Adaptación	153
6.3.1. Participantes como muestra	153
6.3.2. Análisis de datos: fiabilidad	154
6.4. Resultados del análisis de pilotaje	158
6.4.1. Análisis de la respuesta, fiabilidad y validez.	158
6.4.2. Resultado de descriptivos numéricos, correlación ítem-escala.	163
6.4.3. Resultado del análisis correlacional por dimensiones: Spearman (r)	168
6.5. Composición factorial de la adaptación española del PLCA-R	172
6.5.1. Análisis de componentes principales y análisis factorial exploratorio.	173
6.5.2. Descripción y contraste de la estructura factorial	179

CAPITULO 7:	
Validación del cuestionario PLCA-R	187

7.1. Población y muestra	187
7.1.1. Centros participantes	190
7.1.2. Descripción de la muestra	191
7.2. Proceso de Recogida y Análisis de datos	193
7.2.1 Cronograma de la investigación	194
7.2.2. Instrumento de recogida y análisis de información	194
7.3 Variables sociodemográficas	196
7.4. Fiabilidad y validez	201
7.5. Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales	208
7.6. Validez de constructo (Análisis Factorial Confirmatorio)	213

CAPÍTULO 8:	
Análisis descriptivo de resultados	219
8.1. Descripción de la muestra	220
8.2 Análisis descriptivo: frecuencias y porcentajes	223
• A. Dimensión: “Liderazgo compartido y de apoyo”	224
• B. Dimensión: “Visión y valores compartidos”	226
• C. Dimensión: “Aprendizaje colectivo y Aplicación”	228
• D. Dimensión: “Práctica personal compartida”	230
• E. Dimensión: “Condiciones-relaciones de apoyo”	231
• F. Dimensión: “Condiciones Estructuras de Apoyo”	232
• G. Declaraciones generales	233
8.3. Pruebas de Normalidad de los datos	235
8.4. Contraste de Diferencias por Dimensiones. Prueba no paramétricas	236
8.5. Análisis de Contingencias	242
8.6 Análisis de cluster	248

PARTE IV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA LA MEJORA **257**

9.1 Conclusions	257
9.1 Conclusiones	261
9.2 Limitaciones	265
9.3. Implicaciones para la mejora	266

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **273**

ANEXOS

ANEXO A **295**

A1. Cuestionario original- “ <i>Professional Learning Communities Assessment – Revised</i> ” (PLCA-R)	295
A2. Cuestionario enviados para la validación del contenido por jueces	301
A3. Cuestionario prueba piloto	307
A4. Cuestionario adaptado: “Evaluación de los centros como Comunidades profesionales de Aprendizaje”	313

ANEXOS B 321

B1. Permiso autores del cuestionario	321
B2 Solicitud y Autorización Delegación para acceder a los centros educativos	327
B3. Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares de centros públicos de Andalucía. Orden de 26 de septiembre de 2011. Resolución de 21 de diciembre de 2012, de la Dirección General de ordenación y evaluación educativa, por la que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relaciona	331
B4. Tabla números aleatorios Excel	361

ANEXOS C 363

C.1.1. Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ). Self-Scoring Instrument (Watkins y Marsick, 1997)	363
C.1.2. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Instrumento de Autoevaluación	371
C.2.1. Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ-A). Abbreviated version (Yang, 2003)	377
C.2.2. Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Versión abreviada	381

ANEXOS D 385

D.1.1. School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (Hord, 1996)	385
D.1.2. Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje	389
D.2.1. Professional Learning Community Assessment (Olivier, Hipp & Huffman, 2003)	395
D.2.2. Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	399

AGRADECIMIENTOS

Bajo estas líneas quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han estado a mi lado en este camino, lleno de luces y sombras, una etapa de mi vida que se cierra pero que ha marcado y marcará mi labor como docente.

Un apoyo fundamental que ha marcado mi trayectoria, han sido mis padres- Antonio y Araceli- que siempre me han ayudado, apoyado y animado en todas las decisiones que he tomado a lo largo de mi vida, además de enseñarme a ser humilde, sencilla, trabajadora y tenaz. No me quiero olvidar de mi hermana-Araceli- que, aunque en la distancia, siempre ha tenido alguna que otra palabra de aliento para arrancarme alguna que otra sonrisa en mis días más nublados.

Sin dejar atrás a mi amigo, compañero y marido, que siempre me ha tendido su mano y me ha levado cuando lo he necesitado por alentarme, animarme, comprenderme y darme ánimos para poder culminar este trabajo; no quisiera olvidarme de María Ureña, que ha sido como mi abuela y qué no comprendiendo muy bien qué hacía alguna que otra mañana levantada, en más de una ocasión me ha preguntado ¿tú cuándo vas a terminar de estudiar niña?

A mis codirectores de tesis Antonio Bolívar y Jesús Domingo por compartir conmigo todo vuestro conocimiento, por vuestros consejos y todo el tiempo que me habéis dedicado para que este trabajo llegue a su fin. El primero me ha guiado en el marco teórico, en las orientaciones principales y en toda la bibliografía empleada. Por su parte, el profesor Jesús Domingo ha sido mi guía y supervisor en toda la metodología y análisis de datos. Sin el asesoramiento y apoyo continuo de ambos no hubiera sido posible el trabajo que aquí aparece. Gracias por todo lo que he aprendido.

Agradecer a los miembros del grupo FORCE, y en especial a Purificación Pérez por sus orientaciones en el análisis de datos y a todos lo que formáis este grupo por vuestro compromiso y dedicación para lograr una escuela mejor. A todo el departamento de Didáctica y Organización Escolar que de un modo u otro han contribuido a mi desarrollo profesional.

A todo el personal docente, que me ha ayudado de forma desinteresada para que este trabajo pudiera llevarse a cabo, por participar y cumplimentar los instrumentos que forman parte de esta tesis y a todas aquellas personas del departamento de Administrativo de mi primer destino en Estepa que siempre estarán en mi corazón: Lola, Juana, Óscar y Elisa por hacerme mejor persona e inculcarme el amor por el trabajo bien hecho.

EXECUTIVE SUMMARY

THE RESEARCH PROBLEM AND DEVELOPMENT

1. Justification for the study

Global economic and cultural changes demand high levels of quality in education and teaching. In the past decade, we have experienced the limits of formal, externally driven, professional development and school innovation. A sustainable change requires collective processes of change and professional development, immersed in the work context. The proposal of making the school a Professional Learning Community (PLC) offers an answer to these problems, providing a context for these learning processes.

Improving student learning is dependent on the combined effort of the entire school. It involves organizing schools as places of learning and professional development for teachers. As Hargreaves and Fullan (2012: 45) point out: “If we want to improve teaching and teachers, we must therefore improve the teaching conditions that shape them, as well as the cultures and communities of which they are a part”- All of this has meant that PLCs have become attractive and fashionable in education systems seeking to improve school processes and outcomes. The main intention is to increase teachers’ individual and collective capabilities in order to support the school-wide capacity for teaching and learning (Hairon et al., 2015). Thus, developing PLCs has become one of the most important reform strategies in several countries.

A large body of research has situated the existence of cultures of learning that promote teachers’ learning as a key factor in school improvement, increasing achievement in all the students (Louis & Kruse, 1995). The school is established as a Learning Organization or, from a more educational perspective, as a Professional Learning Community. Both concepts coincide (Stoll & Kools, 2017; Louis, 2006) in building and maintaining *a sense of community among the professionals in the school through a culture of learning*. These schools are characterized, among other things, by having shared goals, collaborative work, and a collective responsibility for improvement and learning. Teachers manage to work together with the specific purpose of learning to do better and building a collective school capacity through shared leadership. As Hord (2003) points out, “a community of continuous learners –professional learners– is a key element in the school’s capacity, a way of working, and the most powerful professional development and change strategy available for improving our educational system” (p. vii).

The professional capital of the teachers, based on a well-known thesis (Hargreaves & Fullan, 2012), encounters serious obstacles to its improvement, which affects educational quality. Thus, there is a need to question what processes can contribute to increasing the development of the organization as a community. In this context, as highlighted at the international level, it is relevant that our schools can improve by functioning as Professional Learning Communities through a school culture with shared norms and values, reflexive dialogue, interdependence, public practice, and collaborative work, all of which contribute to increasing the “professional capital” in each school (Louis, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Thus, we highlight that distributed leadership, collaborative professional learning, and students’ learning form a tripod where the most promising line of improvement is currently located (Leclerc, 2012).

Although collaborative professional learning is a potent tool for improving students’ learning and, therefore, creates favorable contexts for teachers to learn to do better, we find that in

Spain a culture of isolation reigns, where each classroom of each teacher is private, making it impossible to share practices through mutual observation or exchange experiences. A parceled organization interferes with the creation of spaces that promote dialogue among colleagues, and it tends to reproduce what was done in previous years, being reluctant to change. Consequently, we do not redesign work contexts or redistribute the roles that promote collective learning that professionalize our work and produce an improvement in the learning and academic achievement of our students.

This is not a problem of today's school. Instead, it dates from many years ago. Lortie (1975) spoke of the egg-carton structure predominant in schools: each teacher in his/her classroom with his/her group and times. This cellular organization of school spaces makes it impossible to share practices through mutual observation or by exchanging experiences. Solipsism is the most common way of working, so that it is more difficult to move to the unknown. Even if a change process is begun, there is a strong inclination to return to what is familiar. As Lieberman and Miller (1999, p. 126) remind us, "new behaviors are difficult to acquire, and in the end it is easier to return to old habits than to embrace new ones".

Collaborate practice takes place when teachers work together to develop effective teaching practices, and when there is a deep commitment to improving their own practice and that of others. What defines a professional community is that it is focused, first, on the needs of the student, in order to improve the teaching methods to adequately satisfy these needs (Harris & Jones, 2010). In a parallel way, it requires a collective responsibility, where professionals work together to improve their practice through mutual support, responsibility, and shared challenges (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Again, as Hord (2003) points out: "When professionals, schoolwide, come together frequently and regularly to reflect on their practice, [...] and to make decisions about what they need to learn to become more effective, they are operating as a community of professional learners" (p. vii).

Thus, this research is promoted and justified, on the one hand, by the importance of the topic, as numerous international studies (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) show that the most effective way to achieve and maintain improvement is by constructing a Professional Learning Community. On the other hand, there is a lack of studies in the context we are studying: public preschool, elementary, and secondary schools in Andalusia. In addition, as a teacher, I am motivated by the improvement and professionalization of our daily classroom practice to increase student performance and, thus, give new value to public education after the criticism received in recent years.

First, we examine the instruments to diagnose and measure the degree of the learning culture in an organization (Bolívar-Ruano, 2012), which –in recent decades– has been understood as a "Professional Learning Community". Based on the dimension identified by Hord (1997), Olivier & Hipp (2010) developed the instrument that, later revised, has led to a questionnaire (*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*), which we adapted and validated in the Spanish context (Bolívar-Ruano, 2013) and is the topic of this study.

2. Starting point

In Spain, the practice of the teaching profession, particularly in Secondary School, continues to maintain the tradition of “splendid isolation” (Snoek, 2013), where individualism and privacy rule (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2016), with a weak learning culture that does not favor professional collaboration. It is a solitary teaching practice, in most cases, with no possibility of receiving feedback from colleagues in a professional dialogue. The most recent international reports of the OECD, derived from PISA-2015 or TALIS-2013, make this evident. Specifically, secondary teachers, as specialists in a discipline and grouped in departments, work alone, disconnected from their co-workers, without sharing the way their colleagues work in the school. This powerful norm impedes the development of productive relationships in the heart of professional learning communities (Murphy, 2015). The main organizational structures for teachers’ work are usually, as Elmore (2002) states, “hostile and inhospitable places for professional learning” among colleagues, which makes it impossible to establish the school as a professional community.

In the first Teaching and Learning International Survey in 2008 (TALIS), Spain –along with Portugal– showed the lowest indices (less than 20%) of all the countries on “cooperative professional development” (Vieluf, 2012), with scant participation in activities involving reflection and the de-privatization of the teaching practice (OECD, 2013). Later, the Second TALIS Study (OECD, 2014a) corroborated this dominant teaching individualism and lack of collaborative professional learning in the work place. In general, teachers tend to be more likely to participate in simpler forms of teaching exchange and coordination rather than more complex forms of professional collaboration (OECD, 2014b). Collaborative professional development activities in the school among the Lower Secondary teaching staff is scarce compared to training activities through courses. Thus, Opfer (2016) shows that Spain is above the mean on training activities not immersed in the school context, but below the mean on professional development activities focused on the school (Fig. 4 and 5 on pp. 14 and 15).

Therefore, in the framework of international reports, particularly by the OECD (TALIS and PISA), there is clearly a low degree of “social capital” in schools in Spain, especially in Secondary Schools (shared work and professional learning community of the teachers). Consequently, there are numerous international studies that propose the need to redesign the school contexts to “learn to do better”, with other ways of organizing and exercising the teaching profession that achieve the much desired educational improvement. After diagnosing the problems, it will be necessary to reexamine the effects of the school’s organization on teachers’ work.

Based on this situation, the desire to view schools as *professional learning communities* is a great challenge when we start with a *school culture* and inherited previous history in which the teachers’ work is configured, particularly in Secondary, as something individualistic, without an organization that supports and motivates team work and collaboration among teachers. We have good experiences and international evidence about how other ways of organizing work in schools manage to achieve a school culture favorable to the objectives (Little, 1999; Lopez Yañez et al., 2011).

Increasingly, research and experiences show that setting up the school as a *Professional Learning Community* (PLC) has become, at a global level, a way of functioning that significantly influences, as a learning organization, improvements in the school outcomes (Hord, 1997; DuFour et al., 2008). However, in our context, it is undoubtedly a challenge to address the proposal of organizing the school as a *Professional Learning Community*, with a culture of

distributed leadership (Bolívar, 2014) that establishes its joint improvement capacity as a *shared responsibility* (Whalan, 2012).

The research study presented starts with a series of statements that have been demonstrated in international and national educational research:

- Professional learning communities are quite effective in improving education, as shown in numerous international investigations.
- In order for a school to become a Professional learning community, it is necessary to redesign its organizational and work structure, redistributing roles and structures that allow it to be a place of learning, not only for students, but also for teachers.
- The school must be a space where professional learning is promoted and the actors take the opportunity to do things another way, learn new skills, and generate more efficacious practices.
- When teachers work together in schools, reviewing and interchanging their practices, this leads to improvements in students' learning.

To diagnose the degrees of a shared learning culture, after an extensive review of available instruments, we adapted and validated one of the best existing instruments (the questionnaire "*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*") and applied it to a representative sample in Andalucía. The questionnaire (Olivier & Hipp, 2010) was created to evaluate everyday practices at the classroom and school levels, related to the *Professional learning community* dimensions, and it has been used in many schools in the United States. Specifically, it assesses perceptions of principals, teachers, and members of the community about specific practices observed at the school level related to five critical attributes (shared leadership, shared visions and values, collective learning, shared personal practice, support conditions), in an approach that focuses on students' learning as the final outcome.

As Hipp and Huffman, (2007: 124) point out, "it is a diagnostic tool to assess the perceptions of management, staff and families (and community) based on five dimensions of a Professional Learning Community and critical attributes".

3. Purpose of the research: Objectives

The relevance and, at the same time, the complexity of turning schools into Professional learning communities requires knowledge about and a diagnosis of the degree of their development. To do so, we need good instruments (scales, questionnaires) that can show us the baseline levels of shared professional culture. This leads us to investigate the best diagnostic and measurement instruments of organizational learning, review them, choose the best one, adapt it, and validate it. Therefore, the purpose and objectives of our study were:

- Investigation, search, categorization, and *review of the best diagnostic instruments* available on the "learning cultures" of organizations and, more specifically, schools.
- *Adaptation* to Spanish and *validation* of the PLCA-R Questionnaire in the Spanish culture, reviewing its content and construct validity, and adapting it to the Spanish population.

- The *objective is not to describe the state of the situation* in our sample; instead, given that we had the responses reflected on the questionnaires in the validation phase, we explored the results descriptively.

For these purposes, we focused on Andalusian Elementary and Secondary schools to see to what degree they approach Professional learning communities to improve teaching practice and student outcomes. Using the national and international literature on the topic as the theoretical framework, as well as the experiences described in the referenced bibliography, we asked ourselves throughout the study in what ways our schools approach PLC.

With the written permission of the authors, we adapted and validated the questionnaire PLCA-R (*Professional Learning Communities Assessment-Revised*) to the Spanish context, as another cultural context (cross-cultural adaptation), to maintain validity and similar reliability to the original instrument (Vinokurov et al., 2007, Beaton et al. 2000). Based on what is common in these processes, we carried out the following processes:

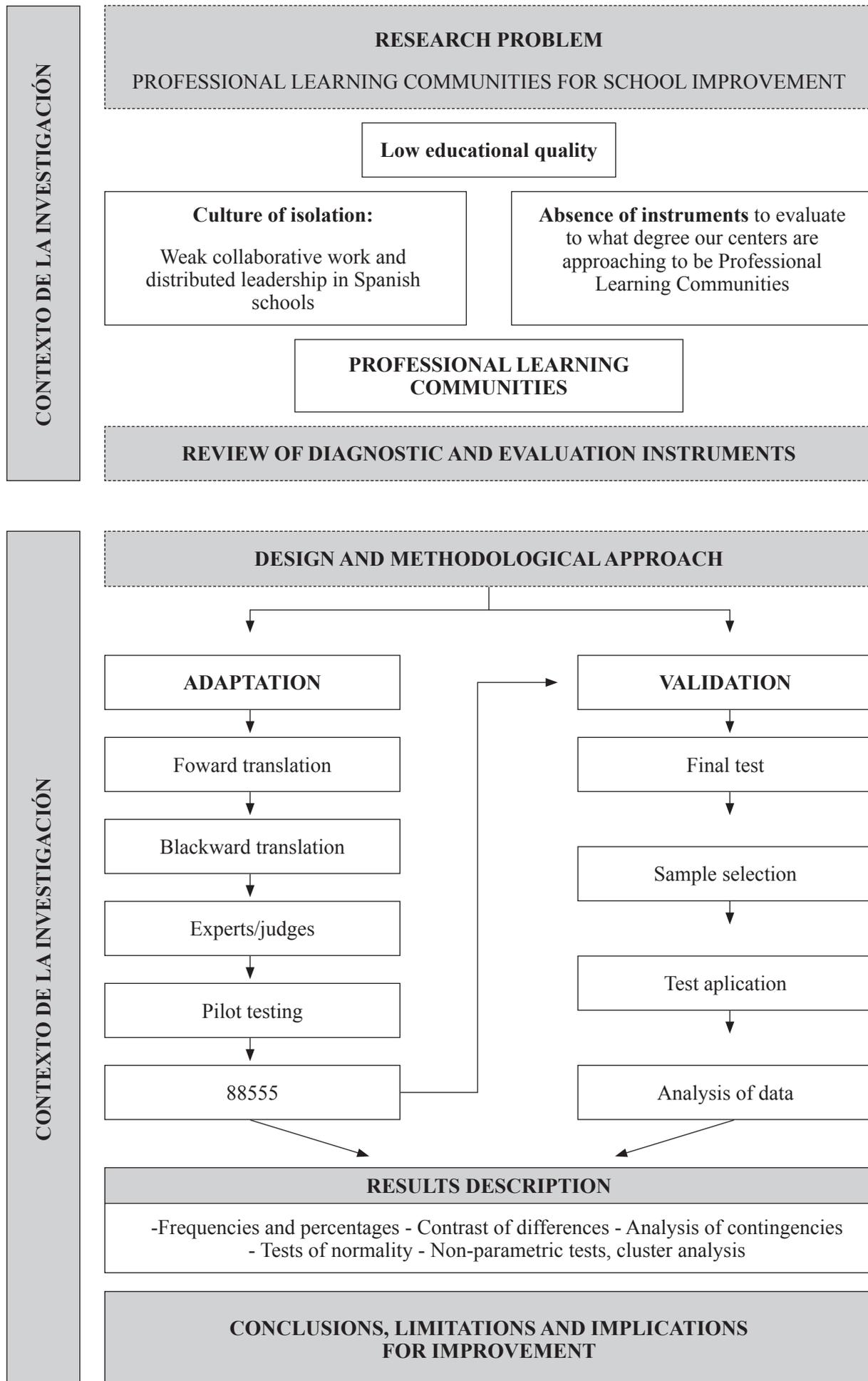
[1] *Phase I (Adaptation)*, focused on the translation process and ensuring equivalence of content (semantic, conceptual, and experiential) to the original. Culturally adapt it, maintaining the reliability of the instrument in the Spanish context.

[2] *Phase II (Validation)*, aimed at checking the validity and reliability, with the consequent application of the questionnaire, data collection, and statistical analysis. To do so, based on other questionnaire adaptation processes, we used principal components exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory factor analysis (CFA). Next, we analyzed the homogeneity of the dimensions and the factors in order to calculate the internal consistency for each dimension.

Secondarily, we carried out a Descriptive analysis: describe the degree of development of the schools in Andalucía (Preschool and Elementary, Lower Secondary) as Professional learning communities, considering the main attributes indicated in the theoretical framework and the associated variables.

This is specified in the following objectives:

- 2.1. Discover whether the dimensions of the original questionnaire fit the Spanish context, among others, without altering the psychometric properties of the original questionnaire.
- 2.2. Determine what variables can be considered especially significant in the development of schools as Professional learning communities.
- 2.3. Analyze what items or dimensions mark the difference in the degree of development of the IES (lower secondary schools) and CEIPs (elementary schools) as Professional learning communities.
- 2.4. Study what identification variables influence the development of Andalusian schools as Professional learning communities.



4. Research design

In order to respond to the study questions and objectives, we proposed the following development, as shown in the table that summarizes the steps and phases carried out the next chapters:

The research problem, as mentioned above, is to investigate instruments to analyze elementary and secondary schools as communities that learn. Detecting their absence in Spain, we have moved to the international level to discover the available instruments. This process was based on a theoretical framework, composed of the learning cultures in educational organizations, particularly Learning organizations and, as an educational branch, Professional learning communities. The international comparisons show some deficits in this dimension in Spanish schools, and this was partly confirmed by our study. Thus, our option to set up schools as learning communities is presented as a possible response to the low quality of education in Spain. As a recent report by the OECD (2016) points out along these lines:

Schools in lower secondary education function only partially as professional learning communities. There is still some potential to improve reflective practice, de-privatization of practice, a collective focus on student learning, teacher collaboration, and a shared sense of purpose in lower secondary schools. Educational policy can point to the importance of these features in secondary education, thus creating necessary prerequisites for change (p. 17).

After an extensive review of diagnostic and evaluation instruments, we chose the PLCA-R (*Professional Learning Communities Assessment-Revised*) questionnaire. Concentrating on this questionnaire, we carried out the processes that the international literature on the topic recommends for the adaptation and validation of questionnaires, especially when –as in our case – they belong to another cultural universe or there is no construct equivalence (Hambleton et al., 2005). We discovered the complex process of *adaptation* (translation and back-translation, raters, pilot study, and analysis), which guarantees that the adaptation has been performed correctly. Then, *validation* involves a set of processes (definitive instrument, sample selection, application, factorial analysis), which we describe in detail in the study.

In addition, as we mentioned, in a derived way, we wanted to take advantage of the data collected to try to describe the situation based on our Andalusian sample.

Finally, we describe the results obtained (most of them already referred to in the corresponding chapters and sections) and the conclusions. Professional learning communities have been globalized as a sure road to improvement (Huffman, Olivier et al., 2016), so that in our study we want to contribute to “enhancing understanding of teacher learning and collaboration, leadership, and improvements in student learning from an intercultural perspective”.

The PLCA-R, which we present, adapt, and validate, is a formal instrument to diagnose the situation of a school. Other informal assessments can be used in a complementary way to initiate in schools “processes and a teaching and learning cycle that advance professional dialogue about the effectiveness of classroom practices, using student work as data” (Hipp & Huffman, 2010, p. 7).

RESUMEN AMPLIADO

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO

1. Justificación de la investigación

Los cambios económicos y culturales mundiales exigen altos niveles de calidad de la educación y de la enseñanza. En la década pasada hemos experimentado los límites del desarrollo formal, impulsado externamente, del desarrollo profesional y la innovación escolar. Un cambio sostenible exige procesos colectivos de cambio y desarrollo profesional, inmersos en el contexto del trabajo. La propuesta de hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje profesional ofrece una respuesta a estos problemas, proporcionando un contexto para estos procesos de aprendizaje de los profesores y, por tanto, de los alumnos.

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes depende de trabajo conjunto y comprometido de toda la escuela. Se trata de cómo organizar las escuelas como lugares de aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014: 71): “por tanto, si queremos que mejoren la enseñanza y los educadores, debemos mejorar las condiciones de la enseñanza que les da forma, así como las culturas y comunidades de la que forman parte”. Todo esto ha significado que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son actualmente algo atractivo y de moda en los sistemas educativos que buscan mejorar los procesos y los resultados de la mejora de la escuela. La intención principal es aumentar la capacidad individual y colectiva de los docentes para apoyar la capacidad de enseñanza y aprendizaje en toda la escuela (Hairon et al., 2015). Así, el desarrollo de CPAs se ha ido convirtiendo en una de las estrategias de reforma más importantes en varios países.

Una investigación acumulada ha situado como factor clave para la mejora escolar la existencia de *culturas de aprendizaje* que promuevan el aprendizaje de los profesores y, consecuente, incrementen los rendimientos de todo el alumnado (Louis & Kruse, 1995). Para lograrlo se pretende configurar la escuela como una Organización que Aprende o, en una perspectiva más educativa, como una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Ambas coinciden (Stoll y Kools, 2017; Louis, 2006) en construir y sostener un *sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela, mediante una cultura de aprendizaje*. Estas escuelas se caracterizan, entre otras, por tener unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje. El profesorado llega a trabajar juntos con el propósito deliberado de aprender a hacerlo mejor y construir una capacidad colectiva de la escuela mediante un liderazgo compartido. Como señala Hord (2003), “una comunidad de aprendices permanentes –aprendices profesionales– es un elemento clave de la capacidad de la escuela, una forma de trabajar, y la estrategia más poderosa de desarrollo profesional y de cambio disponibles para mejorar nuestro sistema educativo” (p. vii).

El capital profesional del profesorado, de acuerdo con una conocida tesis (Hargreaves y Fullan, 2014), presenta graves déficits para poder ser incrementado, lo que incide en la calidad educativa. De ahí, la necesidad de plantearse qué procesos puedan contribuir a incrementar el desarrollo de la organización como comunidad. En este contexto, como a nivel internacional se ha destacado, resulta relevante cómo nuestros centros escolares puedan mejorar mediante su funcionamiento como Comunidades Profesionales de Aprendizaje mediante una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, práctica pública y trabajo en colaboración, que contribuya a incrementar el “capital profesional” en cada escuela (Louis,

2006; Hargreaves y Fullan, 2014); en este sentido destacamos que el liderazgo distribuido, aprendizaje profesional en colaboración y aprendizaje de los alumnos, forman así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012).

A pesar de ser el aprendizaje profesional en colaboración una potente arma para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y, por consiguiente, se crean contextos favorables para que los docentes aprendan a hacerlo mejor, nos encontramos que en España prima la cultura del aislamiento, en la que cada aula es privada de cada docente lo que imposibilita compartir prácticas por observación mutua o intercambio de experiencias. Una organización parcelada impide que existan espacios que promuevan el diálogo entre colegas y se tiende a reproducir lo que años anteriores se ha hecho, reacios al cambio. no rediseñamos contextos de trabajo ni redistribuimos los roles que promuevan el aprendizaje colectivo que profesionalice nuestro trabajo y que provoque una mejora de los aprendizajes y de los rendimientos escolares de nuestro alumnado.

Esto no es un problema de la escuela actual, sino que muchos años atrás Lortie (1975) habló de la “estructura de cartón de huevos” predominante en las escuelas: cada uno en su aula, con su grupo y sus tiempos. Esta organización con espacios escolares como células imposibilita compartir prácticas por observación mutua o intercambio de experiencias. El solipsismo es el modo más habitual de trabajo que se ha conocido, por lo que resulta más difícil moverse a lo desconocido. Incluso si el proceso de cambio se pone en marcha, persisten fuertes inclinaciones a regresar a lo que es familiar. Como Lieberman y Miller (1999, p. 126) nos recuerdan, “nuevos comportamientos son difíciles de adquirir, y al final es más fácil volver a los viejos hábitos que abrazar nuevos”.

La práctica colaborativa es aquella donde el profesorado trabaja conjuntamente para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por mejora de la práctica propia y de los demás. Lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje. Una mejora real a través comunidades profesionales de aprendizaje se centra, en primer lugar, en las necesidades del estudiante para mejorar las metodologías didácticas para satisfacerlas adecuadamente (Harris y Jones, 2010). De modo paralelo requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajen juntos por mejorar su práctica, mediante el apoyo mutuo, responsabilidad y retos compartidos (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). De nuevo, como señala Hord (2003): “cuando los profesionales, en toda la escuela, se reúnen frecuentemente y con regularidad para reflexionar sobre su práctica, [...] y toma, decisiones sobre lo que necesitan aprender para ser más eficaces, están operando como una comunidad profesional de aprendizajes” (p. vii).

De este modo, esta investigación se promueve y se justifica, por un lado, por la importancia que tiene el tema, dado que numerosas investigaciones internacionales (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) apoyan que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Por otro, la escasez de investigaciones en el contexto que estudiamos: centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Andalucía. Además de estar motivada, como docente que soy, por la mejora y profesionalización de nuestra práctica diaria en el aula para el aumento del rendimiento estudiantil de nuestro alumnado y de este modo también revalorizar la educación pública, tras los ataques sufridos en los últimos tiempos.

En primer lugar, indagamos sobre los instrumentos para diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje en una organización (Bolívar-Ruano, 2012), que –en las últimas décadas–

se ha entendido como “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. A partir de las dimensiones identificadas por Hord (1997), Olivier & Hipp (2010) han desarrollado el instrumento que, sucesivamente revisado, ha dado lugar a un cuestionario (*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*), que hemos adaptado y validado al contexto español (Bolívar-Ruano, 2013), objeto de esta investigación.

2. Punto de partida

En España, el ejercicio de la profesión docente, particularmente en Secundaria, continúa perviviendo una tradición de “esplendido aislamiento” (Snoek, 2013), donde domina un individualismo y privacidad (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), con una débil cultura de aprendizaje, que no favorece una colaboración profesional. Una práctica docente solitaria, en la mayoría de los casos, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas en un diálogo profesional. Los más recientes informes internacionales de la OECD derivados de PISA-2015; o TALIS-2013; así lo ponen de manifiesto. Particularmente el profesorado de Secundaria, como especialistas en una disciplina y agrupados en departamentos, trabajan solos, desconectados de sus compañeros, sin compartir cómo lo hacen sus colegas en la escuela. Esta poderosa norma socava el desarrollo de relaciones productivas en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje (Murphy, 2015). Las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente suelen ser, como dice Elmore (2002), “lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje profesional entre los colegas, lo que imposibilita configurar la escuela como comunidad profesional”.

Ya en el primer Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje 2008 (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*), España –junto a Portugal– mostraban los índices más bajos (menor del 20%) de todos los países de “desarrollo profesional cooperativo” (Vieluf, 2012), con escasez de participación en actividades de reflexión y desprivatización de la práctica docente (OCDE, 2013). Posteriormente, en el Segundo Estudio TALIS (OECD, 2014a), se vuelve a reafirmar el individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el centro de trabajo. En general, los profesores tienden a ser más propensos a participar en formas más simples de intercambio y coordinación de enseñanza en lugar de formas más complejas de colaboración profesional (OECD, 2014b). Las actividades de desarrollo profesional colaborativo en el centro, entre el profesorado de Secundaria Obligatoria, es escasa, comparada con actividades formativas por cursos. Así, Opfer (2016) muestra como España está por encima de la media en actividades formativas no inmersas en el contexto de la escuela y, sin embargo, por debajo en actividades de desarrollo profesional centrado en la escuela (Fig. 4 y 5 en las pp. 14 y 15).

De este modo, en el marco de informes internacionales, particularmente de la OCDE (TALIS y PISA), se pone de manifiesto el bajo grado de “capital social” en los centros escolares en España, particularmente en los Institutos de Secundaria (trabajo compartido y comunidad profesional de aprendizaje del profesorado). De ahí que numerosas investigaciones internacionales se plantean la necesidad de rediseñar los contextos escolares para “aprender a hacerlo mejor”, con otros modos de organizar y ejercer la profesión docente que logren la tan ansiada mejora educativa. Tras el diagnóstico de los problemas, será preciso reexaminar los efectos de la organización sobre el trabajo docente.

Bajo esta situación de partida querer entender los centros escolares como *comunidades profesionales de aprendizaje*, supone gran reto, cuando partimos de una *cultura escolar* e historia heredada anterior en que el trabajo docente está configurado, particularmente en Secundaria, como algo individualista, sin una organización que apoye e incentive el trabajo en equipo y colaboración entre los docentes. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere (Little, 1999; Lopez Yañez et al., 2011).

La investigación y experiencias, de modo creciente, evidencian que configurar la escuela como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)*, ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que incide significativamente, como organización que aprende, en la mejora de los resultados de la escuela (Hord, 1997; DuFour *et al.*, 2008). Sin embargo, en nuestro contexto, no cabe duda es un reto la propuesta actual de organizar la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*), con una cultura de liderazgo distribuido (Bolívar, 2014), que construye su capacidad conjunta de mejora como una *responsabilidad compartida* (Whalan, 2012).

El trabajo de investigación presentado parte de una serie de afirmaciones que han sido constatadas en investigaciones de ámbito educativo a nivel nacional e internacional:

- Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son muy efectivas para la mejora educativa tal y como han constatado numerosas investigaciones internacionales.
- Para que una escuela pueda llegar a ser Comunidad Profesional de Aprendizaje precisamos rediseñar su estructura organizativa y de trabajo, redistribuyendo roles y estructuras que permitan ser un lugar de aprendizaje no solo para los estudiantes sino también para los docentes.
- La escuela debe de ser un espacio en el que se promueva el aprendizaje profesional y se aproveche la oportunidad para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces.
- Cuando los profesores y profesoras trabajan juntos en las escuelas, revisando e intercambiando sus prácticas, esto incide en una mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Para diagnosticar los grados de cultura de aprendizaje compartido, tras una extensa revisión de instrumentos, hemos adaptado y validado uno de los mejores instrumentos existentes (el cuestionario "*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*") y aplicado a una muestra representativa en Andalucía. El cuestionario (Olivier & Hipp, 2010) fue creado para evaluar las prácticas cotidianas a nivel de aula y de centro relacionadas con las dimensiones de las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* y ha sido utilizado en múltiples escuelas de Estados Unidos. Particularmente, proporciona percepciones del personal (directivos, profesores y miembros de la comunidad) sobre las prácticas específicas observadas a nivel de escuela de acuerdo con cinco atributos críticos (liderazgo compartido, valores y visiones compartidas, aprendizaje colectivo, práctica personal compartida, condiciones de apoyo), en un enfoque centrado en los aprendizajes de los estudiantes como resultado último.

Como señalan Hipp y Huffman (2007: 124), "es una herramienta diagnóstica para evaluar las percepciones de la administración, el personal y las familias (y la comunidad) sobre la base de cinco dimensiones de una Comunidad de Aprendizaje Profesional y atributos críticos"

3. Finalidad de la investigación: objetivos

La relevancia y, al tiempo, la complejidad de hacer de las escuelas Comunidades Profesionales de Aprendizaje exige conocer y: diagnosticar su grado de desarrollo. Para esto precisamos buenos instrumentos (escalas, cuestionarios) que nos puedan mostrarnos con qué grados de cultura profesional compartida contamos de partida. Esto nos condujo a indagar sobre los mejores instrumentos de diagnóstico y medida del aprendizaje organizacional, revisarlos, escoger el que consideramos mejor, adaptarlo y validarlo. Por eso, la finalidad y objetivos de nuestra investigación han sido:

- Indagación, búsqueda, categorización y *revisión de los mejores instrumentos de diagnóstico* con que contamos, sobre las “culturas de aprendizaje” de las organizaciones y, más específicamente, de los centros escolares
- *Adaptar* al castellano y *validar* al contexto español el Cuestionario PLCA-R, revisar su validez de contenido y constructo, y adaptarlo a la población española.
- No siendo el objetivo *describir el estado de la situación* en una muestra; de modo derivado, dado que teníamos las respuestas reflejadas en los cuestionarios empleados en la validación, hemos explorado descriptivamente los resultados.

Para todo ello nos hemos centrado en los centros escolares andaluces de Primaria y Secundaria para ver en qué medida se aproximan a ser Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la mejora de la práctica docente y en consecuencia del alumnado. Ilustrados por la literatura nacional e internacional sobre el tema como marco teórico, así como con las experiencias que describe la bibliografía referenciada, nos preguntamos a lo largo del trabajo en qué sentido nuestras escuelas se aproximan a ser CPA. Se decidió elegir la muestra entre centros de Primaria y Secundaria que estuvieran dentro del “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares”. Entre otros, este programa implicaba procesos de trabajo conjunto y compartido para la mejora de los rendimiento que, inicialmente, facilitaban la comprensión y adaptación de nuestro cuestionario.

Con el permiso escrito de los autores, hemos adaptado y validado el cuestionario PLCA-R (*Professional Learning Communities Assessment-Revised*) al contexto español, como otro contexto cultural (cross-cultural adaptation), para mantener la validez y similar fiabilidad al instrumento original (Vinokurov et al., 2007, Beaton et al., 2000). De acuerdo con lo que es usual, hemos realizado los siguientes procesos:

[1] *Fase I (Adaptación)*, focalizada en el proceso de traducción para asegurar una equivalencia de contenido (semántico, conceptual y experiencial) similar al original. Se pretende adaptar culturalmente manteniendo la fiabilidad del instrumento al contexto español.

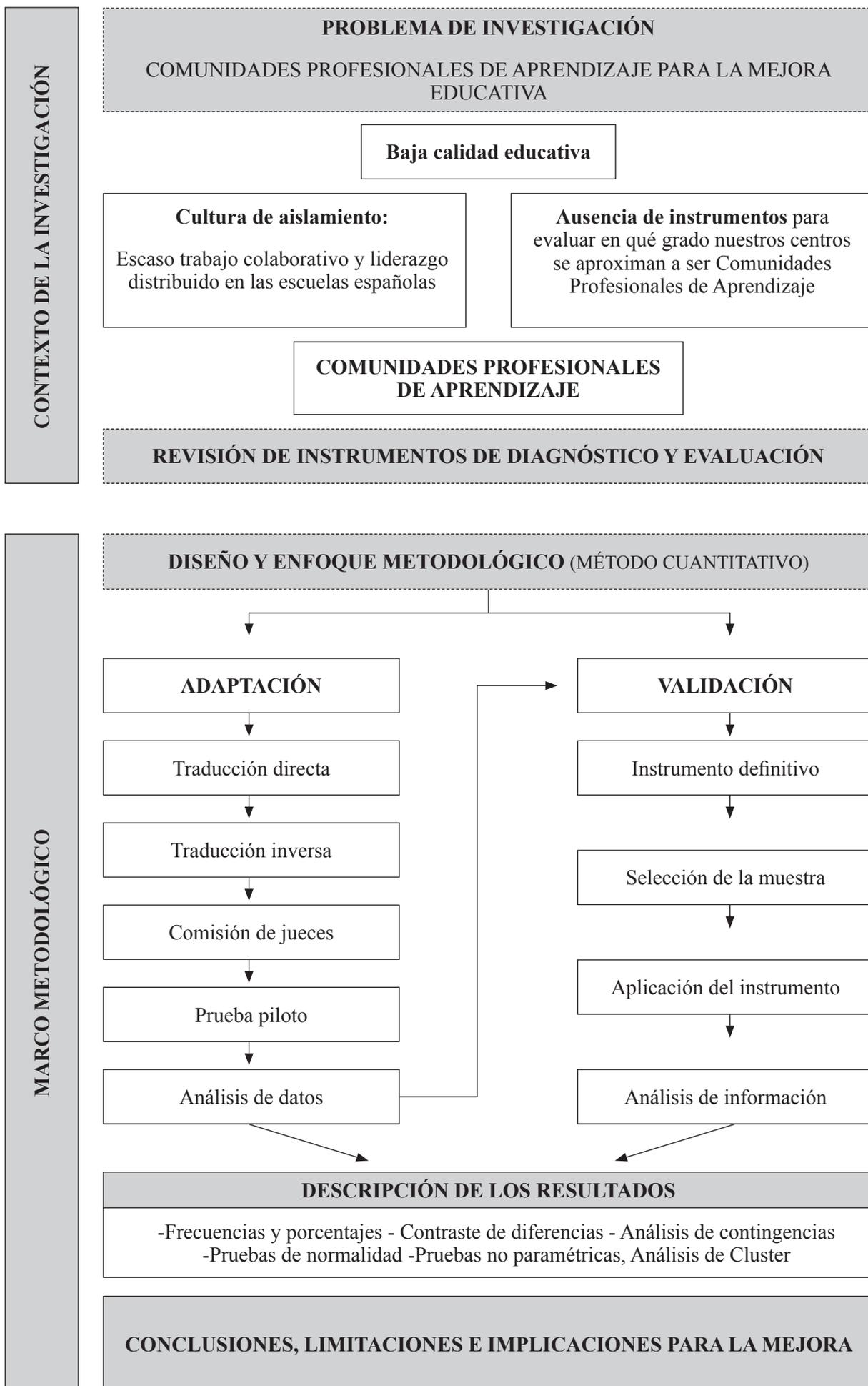
[2] *Fase II (Validación)*, con el fin de verificar la validez y fiabilidad, con la consecuente aplicación del cuestionario, la recopilación de datos y el análisis estadístico. Para ello, según es habitual en los procesos de validación de cuestionarios, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando los componentes principales, y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En segundo lugar, es el análisis de la homogeneidad de las dimensiones y los factores para calcular la consistencia interna para cada dimensión.

Secundariamente, hemos realizado un *Análisis Descriptivo*: describir el grado de desarrollo de los centros escolares en Andalucía (Infantil y Primaria, I.E.S.) como Comunidades Profesionales

de Aprendizaje, considerando los atributos principales señalados en el marco teórico y las variables asociadas.

Esto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Descubrir si las dimensiones del cuestionario original se ajustan al contexto español, entre otros, sin alterar las propiedades psicométricas del cuestionario matriz.
- 2.2. Determinar qué variables pueden considerarse especialmente significativas en el desarrollo de los centros como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- 2.3. Analizar qué ítems o dimensiones marcan la diferencia en el grado de desarrollo de los IESs y CEIPs como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- 2.4. Estudiar que variables de identificación influyen en el desarrollo de los centros andaluces como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.



4. Diseño de la investigación

Con el propósito de dar respuesta a los interrogantes y objetivos que plantea la investigación, nos propusimos el siguiente desarrollo, tal como recoge el cuadro resumen con los pasos y fases que se desarrollaran en los próximos capítulos:

El problema de investigación, como se acaba de señalar, es indagar instrumentos para analizar los centros educativos de Primaria y Secundaria como comunidades que aprenden. Detectando su ausencia a nivel hispano, nos hemos movido a nivel internacional para evidenciar los instrumentos disponibles. Para ello se parte de un marco teórico, constituido por las culturas de aprendizaje en las organizaciones educativas, singularmente las Organizaciones que Aprenden y, como derivación educativa, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Las comparaciones internacionales muestran unos déficits en esta dimensión de los centros españoles, en parte confirmada por nuestra investigación, por lo que nuestra opción por configurar las escuelas como comunidades que aprenden se presenta como una posible respuesta a la baja calidad de la educación en España. Como señala un informe reciente de la OECD (2016) en nuestra línea:

“Los centros de Secundaria Obligatoria funcionan sólo parcialmente como comunidades de aprendizaje profesional. Todavía existe un potencial para mejorar la práctica reflexiva, la privatización de la práctica, un enfoque colectivo en el aprendizaje de los estudiantes, la colaboración entre profesores y un sentido compartido de propósito en los centros de Secundaria. La política educativa puede señalar la importancia de estas características en la Educación Secundaria, creando así los requisitos previos necesarios para el cambio” (p. 17).

Tras una amplia revisión de instrumentos de diagnóstico y evaluación, de modo argumentado, optamos por el cuestionario PLCA-R (*Professional Learning Communities Assessment-Revised*). Concentrados, a partir de entonces, en dicho cuestionario, realizamos los procesos que la literatura internacional sobre el tema señala para la adaptación y validación de cuestionarios, particularmente cuando –como en nuestro caso– pertenecen a otro universo cultural o no existe equivalencia del constructo (Hambleton et al., 2005). Describimos el proceso complejo de *adaptación* (traducción directa e inversa, [*forward translation* y *backward translation*] jueces, prueba piloto y análisis), pero que garantiza que la adaptación ha sido realizada con garantías. Por su parte, la *validación* conlleva un conjunto de procesos (instrumento definitivo, selección de muestra, aplicación, análisis factorial), que describimos minuciosamente en el trabajo.

En tercer lugar, como hemos referido, en un sentido derivado, no hemos querido desaprovechar los datos recogidos para intentar hacer una descripción de la situación a partir de nuestra muestra andaluza.

Por último, se hace un recuento de los resultados obtenidos (la mayoría ya referidos en los capítulos y apartados correspondientes) y conclusiones. Las Comunidades Profesionales de aprendizaje se han globalizado como una vía segura de mejora (Huffman, Olivier et al., 2016), por lo que nuestro trabajo queremos pueda contribuir a incrementar la comprensión del aprendizaje docente en colaboración, el liderazgo y la mejora del aprendizaje de los alumnos esta perspectiva global”.

El PLCA-R, que presentamos, adaptamos y validamos es un instrumento formal para diagnosticar la situación de una escuela; de modo complementario, otros instrumentos informales de evaluación pueden ser empleados de modo complementario para iniciar en las escuelas “procesos y un ciclo de enseñanza y aprendizaje que orienta el diálogo profesional

sobre la eficacia de las prácticas en el aula utilizando como datos el trabajo de los estudiantes”
(Hipp & Huffman, 2010, p. 7).





PARTE I
CULTURAS DE
APRENDIZAJE EN LA
ORGANIZACIÓN

PARTE I

MARCO TEÓRICO: CULTURAS DE APRENDIZAJE EN LA ORGANIZACIÓN

Esta investigación versa sobre “*Cultura de Aprendizaje*” en las organizaciones educativas, que –según estimamos– engloba tanto el Aprendizaje Organizacional como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Se trata de cómo promover procesos, propios de una “cultura de aprendizaje”, que posibiliten el desarrollo y aprendizaje de la organización (y, por tanto, de sus miembros) para que logren el éxito de todos y cada uno de los alumnos que asisten cada día a la escuela. Por eso, a lo largo de este trabajo, se trata de qué modos de hacer y actuar (“cultura”) propician el aprendizaje conjunto del profesorado con el objetivo último de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Hacemos en estos capítulos que componen el Marco Teórico, una revisión sobre lo que, como dice Louis (2006: 478), “conocemos actualmente sobre las condiciones culturales que mejoran el aprendizaje del alumnado: comunidad profesional, organizaciones que aprenden, en un contexto de confianza”.

Se inscribe nuestro trabajo, orientado por mis directores, en una línea actual y potente de la mejora escolar. El énfasis no se pone primariamente en el currículum, la práctica docente individual, o las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Ahora el núcleo duro se sitúa en los modos como están organizados los centros y trabajan los profesores, compartiendo su saber hacer en una responsabilidad conjunta. La idea fuerte que introduce el Aprendizaje Organizativo, que luego recoge las Comunidades Profesionales, es que –en lugar de importar conocimientos externos o aplicarlos– el aprendizaje profesional acontece como “una construcción social compartida, común a todos los miembros de la organización escolar” (Louis, 2006: 480).

Vinculando ideas de Wenger y Snyder (2000) sobre “Comunidades de Práctica” y recogiendo –a su vez– toda la teoría y experiencias en torno a las ventajas de una cultura de colaboración, y del aprendizaje organizativo, en los últimos años se ha abogado por constituir los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Revisando la amplia literatura dominante en el ámbito anglosajón, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se han constituido, como suele decirse, en una panacea o “nueva ortodoxia” del cambio y la mejora educativa. Otro asunto es que, más allá de las modas que, cíclicamente, recorren el mundo educativo, esta es una línea –como revisamos– potente para asentar debidamente una mejora escolar, lo que no obsta, como hacemos, para reconocer sus limitaciones y barreras estructurales.

Todo esto ha hecho que en las últimas décadas se haya destacado, como componente crítico para mejorar la educación, el trabajo en colaboración integrado con el desarrollo profesional en el contexto de trabajo. Mejorar la capacidad organizativa de cada centro escolar mediante el establecimiento de un *sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela*. Construir y mantener en el centro escolar *una cultura de aprendizaje* (para el profesorado y, consecuentemente, para el alumnado) se caracteriza, entre otros, por ser escuelas con unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje. El profesorado llega a trabajar juntos con el propósito deliberado de aprender a hacerlo mejor y que su centro escolar crezca como organización. Esto posibilita una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros y aprovechar las prácticas educativas que sean eficaces. En este sentido, Senge vaticinaba que las organizaciones con futuro deben ser *organizaciones que aprenden*. Según la interpretación que defendemos, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una configuración práctica, propiamente

educativa, de las Organizaciones que Aprenden.

Todo un amplio *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que si las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje del estudiante, al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Por tanto, un desafío actual es hacer de cada centro escolar una Organización que Aprende o una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Un factor clave en la mejora de los aprendizajes de los alumnos es construir escuelas que tienen un ambiente favorable a una “cultura de aprendizaje”. Estas culturas, como ha estudiado y caracterizado una amplia literatura, que reseñamos posteriormente, se caracterizan, entre otros, por una colaboración docente centrada en la mejora de su práctica docente, dentro de un clima positivo, de altas expectativas, con estructuras organizativas que apoyan el trabajo en equipo, centradas en satisfacer las necesidades de los estudiantes. Como mostraremos, numerosos estudios y revisiones (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Louis & Marks, 1998; Vescio, Ross, & Adams, 2008), han puesto de manifiesto la relación positiva que guarda el funcionamiento de un centro escolar como comunidad profesional centrada en el aprendizaje y los resultados de los estudiantes, dado que compartir buenas prácticas mejora la propia práctica profesional.

Sin embargo, también sabemos, por numerosos estudios, la dificultad para establecer en los centros escolares auténticos espacios de aprendizaje entre el profesorado, que “permean la vida de los profesores, estudiantes y equipos directivos” (Stoll & Louis, 2007, p. 3), dado que suponen un sentido de comunidad, con una ética de cuidado y preocupación interpersonal por los otros.

Si en una mayoría de escuelas domina una cultura escolar con individualismo y privacidad (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), las culturas de aprendizaje “fuertes” tienen un alto compromiso, motivación y cooperación entre los miembros para el logro de objetivos compartidos. Particularmente, en los centros de Secundaria, una cultura escolar fuerte se caracteriza por estos cuatro elementos: colaboración entre el profesorado, una comunidad de aprendizaje, soportes y apoyos para una cultura de aprendizaje entre el profesorado y, a su vez, entre el propio alumnado (Tichnor-Wagner, Harrison & Cohen-Vogel, 2016).

En el prólogo del libro *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (Huffman y Hipp, 2003) Hord señala que “una Comunidad de Aprendices continua –aprendices profesionales– es un elemento clave de la capacidad de la escuela, una forma de trabajar, y el desarrollo profesional más potente y estrategia de cambio para mejorar nuestro sistema educativo” (p. vii). Este nuevo modelo es diferente al de las escuelas públicas heredadas de la modernidad.

El modelo de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) se ha considerado como “la estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva” (Dufour y Eaker, 1998, p. xi). Ya ha llegado a convertirse en algo habitual en el léxico educativo y uno de los términos más citados actualmente en la literatura pedagógica, aunque –como veremos– no exento de limitaciones.

“El concepto de cultura colaborativa de una comunidad de aprendizaje profesional es potente, pero al igual que todos los conceptos de gran alcance, puede ser aplicado mal. Las escuelas pueden crear equipos artificiales, en lugar de significativos

y relevantes. [...] La creación de un CPA está llena de dificultades, pero eso no significa que los educadores deben rechazar el concepto o que las personas dejen de participar. Si van a ser miembros de una profesión, los docentes deben trabajar juntos de buena fe para desarrollar su capacidad colectiva para implementar este concepto de gran alcance con eficacia” (Dufour, 2011, p. 61).

Establecer una CPA ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su 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.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje no es propiamente un programa, estrategia o plan de mejora. En su lugar, es el marco para que las escuelas se provean de una estructura que les permita mejorar de modo continuo mediante la construcción de la capacidad del personal para el aprendizaje y el cambio.

“Comunidades Profesionales de Aprendizaje fuertes no es meramente un asunto de objetivos y de trabajo en equipo, reuniones y planes relacionados con la evidencia y los resultados. Son una forma de vida que no se centra sólo en las competencias probadas sino en todos los aspectos del aprendizaje y cuidado de los demás dentro de la escuela”. (Hargreaves, 2008, p. 188)

En efecto, como argumenta Louis (2006: 482), el desarrollo de una CPA no es una innovación que pueda ser implementada, más bien supone un cambio de cultura que llevará años en desarrollarse y que generará tanto conflictos como éxitos. De ahí que pueda resultar irrisorio creer que se pueda crear o implementar una CPA en un centro escolar empleando los métodos estándar del cambio planificado: presentar la idea, conseguir que los docentes establezcan metas, convencer a los más remisos, ponerla en práctica y rendir cuentas por alcanzar sus metas. Por desgracia, un cambio cultural, no cosmético, es más complejo.

Las Organizaciones que Aprenden, como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, ciertamente, no son una panacea. Depende mucho de cómo se organicen, apoyen y doten de recursos (Harris & Jones, 2015). Sin embargo, como modelo de aprendizaje profesional, subrayan que “el verdadero poder y potencial del cambio organizativo reside en la interfaz y las interconexiones entre los profesores. Mientras que las cuatro paredes pueden definir un aula o una escuela, los líderes escolares efectivos ven más allá de estos límites y aseguran que los maestros se conecten con otros maestros para aprender (p. 12).

CAPÍTULO 1

UN MARCO DE MEJORA:

LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Todo un amplio *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que si las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Por tanto, un desafío actual es hacer de cada establecimiento escolar una Organización que Aprende o, como posteriormente se ha reformulado educativamente, una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Stoll & Kools, 2017). Se trata de promover, partiendo del diagnóstico de la situación, una “*cultura de aprendizaje*” (para el profesorado y, consecuentemente, para el alumnado) que se caracteriza, entre otros, por ser escuelas con unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje. Como señala Louis (2006),

“El aprendizaje organizacional como modelo para la reforma escolar sugiere que las personas que trabajan dentro de las organizaciones escolares son parte de una construcción social compartida de significado, común a todos los miembros de la organización escolar. Un modelo de cambio basado en el aprendizaje organizacional asume que el aprendizaje se lleva a cabo en grupos y no puede reducirse a una acumulación aleatoria de conocimiento individual, de modo sistemático” (p. 480)

Las Organizaciones que Aprenden se han configurado como un modelo que, aunque procedente del sector productivo, debidamente contextualizada (Bolívar, 2000a), puede proporcionar procesos y modos para el desarrollo del establecimiento escolar. Se suele distinguir desde Tsang (1997) entre “aprendizaje organizativo” (*organizational learning*), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de (y dentro de) las organizaciones, y “organización que aprende” (*learning organization*), vista como una entidad o tipo ideal de organización, que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Desde el plano educativo es más interesante un enfoque de las “Organizaciones que Aprenden” desde el “Aprendizaje Organizacional” (Huysman, 2000), entendido como “*el proceso mediante el que una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente*” (p. 135).

En nuestro trabajo de tesis nos centramos en la formulación educativa actual (Comunidades Profesionales de Aprendizaje) de las *Organizaciones que Aprenden*, que vienen a recoger el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” así como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques paralelos como las “comunidades de práctica”. Como Karen Louis (2006) defiende en un buen trabajo, en realidad, hay un solapamiento (*overlap*) entre las comunidades profesionales (conjunto de relaciones sociales que crean una cultura de responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes) y el aprendizaje organizacional (que enfatiza los procesos sociales para la adquisición e intercambio de conocimientos que pueden cambiar la comprensión de un grupo y en la práctica). De modo similar Kools y Stoll (2016: 21) defienden en un texto actual que Comunidad Profesional de Aprendizaje es una reconceptualización de las OA, enfatizando su aplicación a las escuelas, al tiempo que la perspectiva de “comunidad” se “sitúa en el corazón de la organización que aprende”. Por último, reconocidas representantes del Aprendizaje Organizativo, en un trabajo reciente

(Marsick, Watkins & Boswell, 2013), en una amplia revisión, defienden que los estudiantes no pueden aprender a menos que profesorado y otros líderes sean capaces de aprender y compartir el conocimiento en las escuelas como comunidades de aprendizaje.

La imagen de *organizaciones que aprenden* evoca, de entrada, supuestos sobre los miembros de la escuela como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes, y –como tales– se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno. En lugar de otros modelos más gerenciales, una organización que aprende exige la capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de sus miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro quiere crecer como organización. Advertiremos de los posibles usos acríticos de la imagen, particularmente por su procedencia del mundo de la empresa e industrial, no supone renunciar al papel que puede jugar en la mejora de la educación.

Por último, en esta presentación, la literatura sobre el aprendizaje organizacional ha sido descrita como “volcánica”, como recuerda Watkins (2017), debido al volumen inmerso y persistente de estudios sobre el constructo, hasta el punto que ahora se ve como un concepto central en la teoría de la organización. No siempre hay consistencia en los estudios, al insistir unos más en resultados, mientras que otros inciden en los procesos en el interior de la organización. Ha llegado a ser un constructo “multidimensional”, según se acentúen unas dimensiones u otras.

1.1 CONTEXTO ACTUAL:

¿POR QUÉ LAS ORGANIZACIONES SE VEN FORZADAS A APRENDER?

Las organizaciones, educativas o no, se han visto obligadas a aprender debido a los entornos cambiantes, a los que han de hacer frente. Las rutinas y estrategias de adaptación, utilizadas hasta entonces, dejan de ser efectivas a los cambios turbulentos e inestables, propios de una sociedad globalizada y del conocimiento. Son muchas las organizaciones que han conseguido recuperar la eficacia de la que antes gozaban reestructurando y reinventado nuevos modelos flexibles de gestión que se adapten a las exigencias que el medio en que están enclavada les exige. Junto a lo anterior, un conjunto de nuevas exigencias están igualmente forzando a las escuelas a aprender en un entorno crecientemente competitivo: rendimiento de cuentas y control de calidad, evaluaciones externas, las pruebas nacionales, internacionales o autonómicas, puntos de referencia para alcanzar objetivos europeos, multiculturalidad en el alumnado, etc.

En los últimos veinte años se ha empezado a cuestionar cómo están organizadas las organizaciones, precisando–se argumenta– ser “reinventadas”, rediseñadas o “reestructuradas”, pues las actuales estructuras escolares (profesores aislados en aulas, conocimientos asignaturizados, etc.) no apoyan suficientemente una enseñanza y aprendizaje efectivos. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir cambios en la estructura existente, quedan –al final– embebidas, absorbidas o acomodadas por ellas. Schlechty (2009) defiende que, en este contexto, la reforma no es suficiente, lo que se necesita es una “transformación”. Si la primera supone cambios en procedimientos, procesos y tecnologías para mejorar los resultados en la estructura y cultura existente; la transformación es “hacer cosas que nunca se han hecho por la organización. Se trata de una metamorfosis: adopción de una forma radicalmente diferente de hacer el trabajo que tradicionalmente se ha hecho” (p.

3). En este sentido, todo un conjunto de autores y literatura han reconceptualizado las escuelas como Organizaciones que Aprenden como tipo ideal de organización escolar capaz de lidiar con los referidos entornos, facilitar la innovación, e incluso la eficacia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La sociedad del conocimiento y la globalización han acrecentado la competitividad de las organizaciones que luchan por hacerse un hueco en el mercado, esto sin duda, requiere que los miembros de las organizaciones aprendan en grupo, colectivamente, para que pueden enfrentarse de forma más próspera a las exigencias del entorno incierto que impera en la sociedad del siglo XXI. En este sentido dice Bolívar (2000a: 51) que “una organización competitiva no lo será tanto por la cantidad de producción, sino por el capital cognitivo de sus miembros”.

En este escenario, las organizaciones que pueden adaptarse a este nuevo entorno son las *organizaciones inteligentes*, que incrementan su conocimiento y capacidad, adaptándose de forma inteligente al entorno, donde se experimentan nuevas formas y patrones de pensamiento y las personas aprenden continuamente y en conjunto, como parte de un todo. Desde los noventa se habla de la necesidad de configurar los centros de producción o trabajo como Organizaciones que Aprenden¹ (*learning organization*), promoviendo procesos de aprendizaje organizativo, que les permitan sobrevivir y desarrollarse. En este sentido Senge (1992: 12) expone que “Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices y porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender”.

Teniendo en cuenta estos parámetros, las OA pueden ser una propuesta adecuada, tras la escasa eficacia de las estrategias externas de gestión que promueven el cambio. Pero debemos contextualizar este modelo para mejorar la práctica educativa sin caer en el error de extrapolar la gestión empresarial a la escuela pública, en este sentido Bolívar (2000a: 20) señala: “la teoría de OA se ha aplicado a los centros educativos, pensando que sólo cuando la escuela se convierta en una organización que aprende, donde se produce un aprendizaje institucional, éste repercutirá en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en el propio profesorado, como agentes provocadores de dicho cambio” de tal modo que en la escuela no sólo van aprender los alumnos sino también los docentes que trabajan en ella, pues no tiene sentido alguno, que exijamos al alumnado unos aprendizajes cuando los que trabajan en esta institución no son capaces de aprender.

La literatura de los últimos años, en gran medida procedente del ámbito del mundo de la empresa, está extrapolar la idea de las OA y el AO a los centros educativos públicos; pero -como bien sabemos- esto tiene limitaciones, pues no estamos en un ámbito privado y competitivo –ni pretendemos dar argumentos a pensamientos conservadores que propicien aún más la privatización de la escuela. Sin embargo, defendemos, que podemos escoger aquellos parámetros, debidamente contextualizados, que nos puedan ayudar a cambiar ciertas prácticas y formas de actuar en la escuela.

En un estudio realizado por Silins, Mulford y Zarins en la escuelas de Australia (2002, p. 637-638) sugieren que la escuela necesita de una reestructuración para promover el aprendizaje y la participación de los adultos y los estudiantes, pero para hacer esto se debe de dar un AO y una reorganización de conocimientos, habilidades además de la adquisición y análisis de la información, este escenario se precisa de un cambio en las condiciones de trabajo de los

1.- Por motivos del uso continuo de los términos “Aprendizaje Organizativo” y “Organizaciones que Aprenden”, emplearemos –respectivamente- las siglas “AO” y “OA”, para referirnos a cada unos de ellos.

profesores y en la sociedad para que puedan funcionar como OA: “Las escuelas no pueden convertirse en organizaciones de aprendizaje si el trabajo de los profesores en las escuelas no se asocia con la oportunidad de comportarse como un miembro de una OA, es decir, asumiendo el liderazgo en la escuela y su comunidad”.

Desde nuestro punto de vista se necesita como dice Hargreaves (1998, p. 23), "tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública": En esta misma línea Gairín (2000: 33) da un paso más y expone “el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente.” Las OA es una teoría novedosa y prometedora pero vamos a no crear falsas expectativas, pues debemos ser conscientes de las limitaciones en los centros públicos es por ello que Gairín hace hincapié en que no se trata de decir cómo deben de ser la escuela sino de analizar para ver cómo y de qué forma podemos promover el desarrollo organizacional.

1.2 APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Se suele distinguir desde Tsang (1997) entre “aprendizaje organizativo” (*organizational learning*), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de (y dentro de) las organizaciones, y “organización que aprende” (*learning organization*), vista como una entidad o tipo ideal de organización, que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Desde el plano educativo, como señalábamos, es más interesante un enfoque de las “Organizaciones que Aprenden” desde el “Aprendizaje Organizacional” (Huysman, 2000), entendido como “*el proceso mediante el que una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente*” (p. 135). Las OA nos remiten al ámbito originario empresarial, supone un contexto competitivo entre escuelas, dentro de unos nuevos modos de gestión de la educación pública y privada. En su lugar, el AO nos lleva a qué tipo de procesos pueden potenciar el desarrollo de las escuelas como organizaciones. Desde este punto de vista, Kools & Stoll (2016: 5) definen el aprendizaje organizativo, como el proceso continuo de integración e interpretación colectiva del conocimiento que mejora la capacidad colectiva de la organización para dar sentido y responder al cambio interno y externo”.

El AO “se refiere a los procesos o aprendizaje individual y colectivo, tanto dentro como entre las organizaciones” (Prange, 1999, p.23). Es verdad, como dice el referido autor que “la multitud de formas en que ha sido el aprendizaje organizacional clasificada y utilizada provoca ‘una selva’ que se está convirtiendo progresivamente en densa e impenetrable” (p. 24). De hecho son muchas las disciplinas (economía, empresa, comercial, psicología, etc.) las que han utilizado este AO, cada una a su modo, por lo que está “conceptualmente fragmentado” (Easterby-Smith, Burgone y Araujo, 1999, p. 1), ya que cada campo trabaja desde visiones bien distintas. Con respecto a las investigaciones que se han realizado sobre el tema no han llevado a grandes progresos intelectuales. En ocasiones, este término se ha utilizado de forma muy teórica, por lo que debería de liberarse planteamientos teóricos para que se produzca un mayor y mejor desarrollo.

No existe un consenso en la definición de OA y AO, esto puede ser debido –como hemos referido antes– a que los términos provienen de disciplinas dispares. Bolívar (2000a, p. 20)

afirma que “a lo que razonablemente, podemos aspirar es a recoger diversas contribuciones complementarias de esta construcción social”. Como sucede en otros ámbitos sociales, hay diversos autores con diferentes opiniones sobre el tema, lo que explica esta falta de consenso; por lo que razonablemente podemos hacer es buscar los aspectos que encajan en nuestro puzzle para poder avanzar desde el punto de vista académico.

Según se refiera a OA y AO la literatura que podemos encontrar distinta. Analizando la literatura, hay dos comunidades de autores con propósitos diferenciales en sus obras:

“La literatura sobre el *aprendizaje organizativo* se ha concentrado en detalladas observaciones y análisis de los procesos implicados en el aprendizaje organizativo e individual en el interior de las organizaciones, mientras la literatura sobre *las organizaciones que aprenden* tiene orientación a la acción, y usando instrumentos específicos de diagnóstico y evaluación se ha dirigido a ayudar a identificar, promover y evaluar la calidad de los procesos de aprendizaje en el interior de las organizaciones” (Easterby-Smith, Burgone y Araujo, 1999, p. 2).

De este modo podemos distinguir el:

(1) *Aprendizaje organizativo*

- Desde una *perspectiva técnica* se “asume que el aprendizaje organizacional es sobre el tratamiento eficaz, la interpretación y la respuesta a la información, tanto dentro como fuera de la organización” (Easterby-Smith, Burgone y Araujo, 1999, p. 3). La información a utilizar puede ser cuantitativa o cualitativa con el fin de mejorar el proceso organizativo.
- Desde la *perspectiva social* “el aprendizaje organizacional se centra en la forma de dar sentido a sus experiencias en el trabajo. Estas experiencias pueden derivarse de fuentes explícitas o tácitas” (Easterby-Smith, Burgone y Araujo, 1999, p. 4). El aprendizaje se asocia, pues a un proceso social en contextos que favorecen que la gente se forme hábitos de aprender juntos al realizar el trabajo.

Aprendizaje individual y colectivo impulsado por las actividades de aprendizaje concretas y mensurables desempeña un papel clave a la hora de promover este proceso. (Finger y Brand, 1999, p. 136) Estos autores definen el AO como un proceso para cambiar las organizaciones a través del aprendizaje. Por su parte, Sillins, Mulford y Zarins (2002) entienden que se requiere de un compromiso, creatividad e innovación –entre otros aspectos– por parte de los docentes, que no es fácil de asumir. Por eso, “el aprendizaje organizacional es más probable que ocurra en las escuelas donde el personal está buscando oportunidades para aumentar el conocimiento, mejorar las habilidades y cuentan con suficientes recursos y tiempo para desarrollarse profesionalmente” (p. 634).

(2) Por otro, las *Organizaciones que Aprenden*, que ha tratado una literatura distinta a la del aprendizaje organizativo pues esta “se concentra en el desarrollo de modelos normativos y metodologías para la creación de un cambio en la dirección de la mejora de los procesos de aprendizaje, éste se concentra en entender la naturaleza y los procesos de aprendizaje dentro de la organización” (Easterby-Smith y Araujo, 1999, p. 8).

“La organización que aprende es un ideal, hacia el que las organizaciones evolucionan para ser capaz de responder a las presiones, esta forma de organización ideal se caracteriza por el hecho de que el aprendizaje individual y colectivo son claves” (Finger y Brand, 1999, p.

136), no se trata de aprender solo y exclusivamente sino de crear sinergias mediante el trabajo colaborativo que den lugar a un aprendizaje más productivo y que creen un ambiente donde el bienestar este presente para que el desarrollo sostenible de una organización.

El Aprendizaje Organizacional es, por lo tanto, el proceso de trabajo por el que la organización adquiere la información (conocimiento, técnicas) de cualquier tipo, proveniente de múltiples fuentes, desarrolla y conforma el conocimiento base a través de esta información recién adquirida. En lo esencial y siguiendo la revisión de Yeo (2005, pp. 368-379) podemos asumir que:

“El término ‘*Organización que Aprende*’ es una entidad colectiva que se centra en la cuestión del ‘qué’; es decir, cuáles son las características de una organización tal que (representada por todos los miembros) pueden aprender? Por otro lado, el ‘*aprendizaje organizacional*’ es un proceso que responde a la pregunta de ‘cómo’, es decir, ¿cómo es el aprendizaje desarrollado en una organización? . . . ‘Aprendizaje Organizacional’ es el término utilizado para referirse al proceso de aprendizaje, mientras que la idea de ‘Organización que Aprende’ se refiere a un tipo de organización en lugar de un proceso”

1.3 EL APRENDIZAJE DE UNA ORGANIZACIÓN

El significado de “organización inteligente” es “una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro”, dice Peter Senge (1992, p. 24); por lo que no le basta a la organización con la supervivencia, lo que recibe el nombre de aprendizaje adaptativo, sino va más lejos, necesita también “el aprendizaje generativo” que incentiva la creatividad y promueve el cambio. En este sentido: “Una organización que aprende es aquella que tienen una competencia nueva, que le capacita para aprendiendo colegendamente de la experiencia pasada y presente –procesar información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo” (Bolívar, 2000a, p. 26). Esta organización busca, investiga y crea nuevas formas de actuación que permitan vencer cualquier obstáculo que pueda surgir, no basta con vivir de lo aprendido sino que hay que mirar hacia delante propiciando el “aprender a aprender y la transformación de las organizaciones. Como las definió Senge (1992) son

“Organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (p. 11).

En la misma línea de Bolívar, Gairín (2000, p. 37) expone que una “organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.”

Como bien se desprende de las citas anteriores, existen *diferentes categorías o modos de aprendizaje*:

- *Aprendizaje adaptativo*, en donde la organización soluciona los problemas que se le presentan, pero siempre dentro del marco previamente establecido. Se trata de un aprendizaje reactivo, al que Senge se opone pues no propicia la construcción de organizaciones inteligentes sino actúa para dar solución a problemas momentáneos.
- *Aprendizaje generativo*. Para Senge este tipo de aprendizaje es el que las OA siguen, porque crean nuevas formas de responder y actuar ante los problemas, libres de ataduras y objetivos preestablecidos que propician el trabajo cooperativo y colaborativo de sus miembros.

En este sentido, “las escuelas que funcionan como organizaciones de aprendizaje en un contexto de cambio global son aquellas que cuentan con sistemas y estructuras que permiten al personal en todos los niveles aprender conjuntamente y de forma continua además de proponer nuevos aprendizajes para su uso. Esta capacidad para el aprendizaje colaborativo define el proceso de aprendizaje organizacional en las escuelas” (Silins, Mulford y Zarins, 2002, p. 616). Una organización inteligente no aprende de forma parcelada sino global, además de formar a los miembros de la organización es capaz de responder ante el entorno de una forma proactiva.

Esta clasificación de aprendizaje, no es la única sino que diversos autores han realizado las suyas, una de las más famosas y que ha tenido amplio impacto en todo el mundo es la de Argyris y Schön (1978):

- *Aprendizaje de ciclo simple o de bucle simple* se produce cuando los miembros de la organización responden a cambios externos e internos pero teniendo en cuenta las estrategias y líneas de acción que se venían utilizando, lo que hacen es adecuar las posibles soluciones a los esquemas prefijados por la organización. Este tipo de aprendizaje es muy parecido al adaptativo, visto anteriormente.
- *Aprendizaje de ciclo doble o bucle doble* es propio de una organización que aprende. Es un aprendizaje generativo, de nivel superior, que implica detectar errores y corregirlos, cuestionando y modificando las normas, procedimientos y objetivos existentes previamente en la organización. En este sentido se produce una retroalimentación que, si rompe con las líneas predefinidas, se llama de ciclo doble y si no es así, sino que conserva las estrategias definidas para responder a las exigencias del entorno hablamos de ciclo simple.

De esta forma, una Organización Inteligente aprende de la experiencia pasada y actual, pero no solo eso, sino que reinventa nuevas formas creativas y diferentes a las que tradicionalmente se venían utilizando por la organización para enfrentarse a cambios en el entorno, no de forma acumulativa. Como expone Nancy Dixon (1994) las OA “hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos”. En ella se subraya cuatro aspectos centrales: el carácter intencional (y no sólo natural), cómo debe suceder a todos los niveles organizativos, la autotransformación de la organización y su incidencia en todos (internos y externos) los implicados.

Por su parte Huysman (1999, p 61) sugiere que “una organización que aprende es un tipo de organización que permite el aprendizaje de sus miembros de tal manera que crea los resultados

valorados positivamente, como la innovación, la eficiencia, una mejor alineación con el medio ambiente y la ventaja competitiva. Una vez más, el foco no está tanto en el proceso de aprendizaje, sino mucho más, en condiciones que permitan el logro de resultados de forma exitosa”. Están basadas en el aprendizaje colaborativo y en equipo, logran un sentimiento de propiedad que motiva e impulsa a que los miembros de la organización luchan por lograr y alcanzar las metas organizacionales creando unos vínculos fuertes y estables en el tiempo que permiten esquivar con éxito los obstáculos:

“En general, el aprendizaje organizacional es percibido como una manera de corregir errores y adaptarse a las exigencias medioambientales. Las organizaciones necesitan aprender para adaptarse con éxito a los cambios ambientales. Cuanto mayor es la incertidumbre en el entorno, mayor es la necesidad de aprendizaje. El feedback y la información externa son la clave del “éxito” para obtener resultados del aprendizaje” (Huysman, 1999, p 67).

Tras una amplia revisión de literatura recogida en el ámbito educativo y no educativo, Silins, Mulford y Zarins (2002, p. 617) han definido a las organizaciones que aprenden como las escuelas que (a) emplean procedimientos para explorar el medio ambiente; (b) desarrollan objetivos comunes; (c) se establece la enseñanza colaborativa y ambientes de aprendizaje; (d) tiene iniciativa y asume riesgos; (e) revisa periódicamente todos los aspectos relacionados que pueden influir en el trabajo de la escuela; (f) refuerza el trabajo bien hecho; y (g) proporcionan oportunidades para el desarrollo profesional continuo. Los autores han empleado esta definición para la elaboración de un cuestionario que han probado y repartido a profesores y equipos directivos de las escuelas de Australia que respondieron según la escala Likert. En general, una Organización aprende por los procesos desarrollados en su seno, debido a las estructuras que lo favorecen. Como señala Hameyer (2007: 2-3) las escuelas llegan a ser organizaciones que aprenden, “si mantienen, mediante acciones coordinadas y de apoyo estructural, un proceso de estímulo a sus miembros para renovar, mejorar y ampliar sus competencias a través de la creación de conocimiento reflexivo, empleado de modo compartido. [...] Por lo tanto, el proceso de aprendizaje personal es promovido por las estructuras específicas de la escuela para que el aprendizaje profesional pueda tener lugar de una manera sistemática y continua en el contexto escolar”.

Basándose en la literatura del campo y en sus experiencias de trabajo con compañías, Pearn *et al.* (1995) presentan un modelo de seis factores, como grandes componentes de OA. El modelo, además, permite valorar cada componente según el grado en que se encuentre una organización, pudiendo representar un mapa gráfico inicial de su estado.

1. *Personas como aprendices.* Los empleados como conjunto están motivados para aprender continuamente, para aprender de la experiencia y comprometidos por el autodesarrollo de la organización.
2. *Cultura favorecedora.* Cultura que apoya el aprendizaje continuo, promueve el cambio del *status quo*, cuestionando las asunciones y los modos establecidos de hacer las cosas.
3. *Visión para el aprendizaje.* Visión compartida que incluye la capacidad de la organización para identificar, responder y ver sus posibilidades futuras. Esta visión incluye también reconocer la importancia a todos los niveles de la organización para autotransformarse a sí misma de modo continuo, de modo que le permita sobrevivir en un contexto impredecible.

4. *Incremento del aprendizaje.* La organización tiene estructurados procesos y estrategias para aumentar y sostener el aprendizaje entre todos los empleados.
5. *Apoyo de la gestión.* Los gestores creen de modo genuino que alentar y apoyar el aprendizaje da lugar a mejores competencias y resultados que los actuales; por lo que, en lugar de controlar, facilitan y apoyan esta línea (Bolívar, 2000b).
6. *Estructura transformadora.* La organización amplía los modos en que está estructurada y opera para facilitar el aprendizaje entre diferentes niveles, funciones y subsistemas, y permite la rápida adaptación al cambio. Está organizada para alentar y recompensar la innovación, el aprendizaje y el desarrollo.

Si bien toda organización, de modo natural o implícito, aprende, calificarla de “Organización que Aprende” significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de *valor añadido*: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante. Entre aprender por saber utilizar la experiencia acumulada, y explorar nuevas acciones respondiendo de modo innovador, se juega el aprendizaje de la organización.

Otros autores como Collinson, Cook & Conley (2006) identifican seis condiciones relevantes para el aprendizaje organizacional, relacionadas entre sí, que favorecen el aprendizaje de la organización y que son un potencial para ayudar a mejorar el aprendizaje de las escuelas, aunque ellos no están tratando de describir una escuela perfecta sino están sugiriendo que el aprendizaje organizacional es un “ideal deseable” y como podemos mejorarlo con las orientaciones que proponen:

1. Priorizar el aprendizaje para todos los miembros

Cuando los profesores aprenden cómo conseguir el éxito académico de sus alumnos aumenta también el aprendizaje de los docentes, lo que requiere la existencia de procesos de aprendizaje organizacional. El aprendizaje colectivo es muy importante pues se pueden revisar errores y prácticas para corregirlos y mejorar, aunque este tipo de aprendizaje hoy día no es prioridad. Suele no emplearse por diversos motivos: falta de tiempo y espacios que lo propicien y cultura, entre otros.

2. Facilitar la difusión de los conocimientos y habilidades

La colaboración y una buena comunicación son fundamentales para la difusión de conocimientos y habilidades, exigen intercambio de ideas y diálogo que –en ocasiones– puede provocar conflictos y dañar al docente que no sabe cómo responder o defenderse. Los directores de los centros educativos deben propiciar e incentivar una buena comunicación en el centro, informando con reuniones periódicas sobre los objetivos a alcanzar, conferencias, cursos de formación, trabajos colaborativos que se pueden realizar para mejorar en algún tema o asunto, debe ser, desde mi punto de vista un “buen comercial” que sepa transmitir, animar y crear un ambiente de trabajo que propicie el aprendizaje de todos los docentes que trabajan para el centro.

3. Cuidar las relaciones humanas

Para que se produzca la difusión de información y aprendizaje de todos los miembros de una organización las relaciones humanas deben de ser las adecuadas, que compartan ciertos valores y aficiones, que les guste aprender, que se ayuden y se pongan en lugar del compañero y que se sean optimistas ante las adversidades. La colaboración entre compañeros proporciona seguridad, confianza, entusiasmo por el trabajo lo que provoca que estas escuelas sean más receptivas a cambios y nuevas ideas que se quieran incorporar.

4. Fomento de la investigación y aprendizaje colateral

La investigación es una de las principales fuentes de aprendizaje. De hecho las profesoras han potenciado el uso de investigaciones para mejorar su práctica docente; en este sentido “la investigación-acción es un tipo muy idóneo a utilizar para resolver un problema real y concreto en un lugar determinado” (Latorre, 2004).

5. Dirección democrática o liderazgo distribuido

Este tipo de dirección permite la participación de la comunidad educativa pueden expresar sus opiniones y proponer nuevas formas de actuar, no existe –dice Bolívar (2012a, p. 171) “un liderazgo formal en la cumbre de una posible pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida horizontalmente entre todos los miembros de la escuela”. Para que ocurra el aprendizaje de la organización debe de existir un liderazgo distribuido que propicie el aprendizaje de todos.

6. Proporcionar a los miembros auto-realización

Esta última condición está relacionada los cinco puntos anteriores, para aumentar la auto-realización se deben de conocer los intereses de los miembros para satisfacerlos, transmitir los objetivos y metas que la organización pretende alcanzar, poseer creencias y valores que faciliten el entendimiento. Pero, para aumentar la autorrealización de los docentes, se les debería dar la oportunidad de crecer profesionalmente, pues hay docentes con talento que ven frustradas sus expectativas de desarrollo académico y personal.

De modo similar al anterior, Marks, Louis y Printy (2000:3) han identificado seis dimensiones de esta capacidad de aprendizaje organizacional: “la estructura de la escuela, toma de decisiones participativa basada en la potenciación del profesorado, compromiso compartido y la actividad colaborativa de conocimiento y habilidades, liderazgo, y la retroalimentación y la rendición de cuentas”.

El aprendizaje organizacional es un largo proceso, un esfuerzo continuo, un compromiso para el que no existen recetas mágicas sino tiempo y trabajo colaborativo. Las seis condiciones para el aprendizaje organizacional son exigentes pues se requiere aprender ciertas habilidades comunicativas, empatía, trabajo colaborativo, investigación y escucha activa. Los cambios pueden propiciar críticas y conflictos pues no es el aprendizaje organizacional un reto fácil

ya que se requiere tiempo del que no siempre se dispone para planificar y trabajar en equipo. Precisamente la función primera de los líderes en Organizaciones que aprenden es asegurar la cultura, estructuras y condiciones para el aprendizaje organizacional pueda prosperar.

Sin embargo Garvin, Edmondson y Gino (2008a), en un trabajo reciente, sugieren que hay tres factores que han impedido el progreso de las organizaciones que aprenden: *en primer lugar* dicen que no se han establecido pautas o prescripciones concretas y como consecuencia no ha sido fácil aplicarlo en las organizaciones; *en segundo lugar* era un concepto destinado a altos ejecutivos por lo que departamentos y unidades más pequeños no sabían cómo extrapolarlo y no tenían forma de evaluar si el aprendizaje de sus equipos contribuye a la organización como un todo; *en tercer lugar* las normas e instrumentos para la evaluación faltaban ya que las organizaciones podían pensar que estaban actuando bien, cuando no era así; estos autores presentan en su artículo “*Is Yours a Learning Organization?*” un instrumento que permite que las organizaciones tenga una visión amplia de cómo están aprendiendo, que estrategias y procesos aplican.

Garvin, Edmondson y Gino (2008) afirman que la investigación sobre organización en los dos últimos decenios ha puesto de manifiesto tres factores generales o bloques que son esenciales para el aprendizaje organizacional y la capacidad de adaptación: un entorno de aprendizaje, los procesos de aprendizaje y prácticas, y el comportamiento de liderazgo que proporciona un refuerzo.

1.4 LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Existen múltiples factores (organizativos y externos) que promueven el AO y estimo que tratar de aproximar los centros educativos hacia el ideal de Organizaciones que Aprenden es una buena estrategia para el desarrollo del centro escolar de modo que tanto el profesorado como, sobre todo, el alumnado incrementen sus aprendizajes. En primer lugar, porque de esta forma se tiene más preparación para responder al entorno y aprender a dar respuesta a las demandas del medio, lo que nos hace pensar que –sin lugar a dudas– necesitamos estructuras más flexibles y mayor descentralización de poder. Las escuelas son conscientes de que deben aprender. Cuando una escuela es innovadora no puede serlo si no aprende de la experiencia pasada y de los procesos desarrollados. Por otra parte, como ya se ha apuntado, la sociedad de la información acelera el cambio de las organizaciones y se requiere capacidad de adaptación a los cambios forma hábil y flexible para poder vencer los retos que la sociedad posmoderna requiere. Por esto, podemos entender que una escuela como organización que aprende “tiene la capacidad de cambiar y adaptarse de modo habitual a nuevos entornos y circunstancias, tanto individual como conjuntamente, aprendiendo los modos propios de realizar su visión” (Kools & Stoll, 2016: 10).

En la referida revisión y en otra actualizada (Stoll y Kools (2017) se identifica y propone, de modo operativo, *un modelo integrado* para transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, consistente en siete dimensiones que conjuntamente contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Estas siete dimensiones se inspiran en las empleadas por Marwick & Watkins en su cuestionario (*Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*), que comentamos en la parte II:

- Desarrollar y compartir una visión centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Crear y apoyar oportunidades de aprendizaje continuo para todo el personal.
- Promover el aprendizaje en equipo y la colaboración entre todo el personal.
- Establecer una cultura de la investigación, la innovación y la exploración.
- Incorporar sistemas de recogida e intercambio de conocimiento y aprendizaje.
- El aprendizaje con y desde el entorno externo y con el sistema de aprendizaje más amplio.
- Modelar y desarrollar un liderazgo para el aprendizaje.

Estas dimensiones y características claves que subyacen en una Organización que Aprende, están destinadas a proporcionar una guía práctica sobre cómo las escuelas pueden transformarse en una organización que aprende y en última instancia mejorar los resultados de los estudiantes. Generar nuevas competencias en los miembros de una organización, comporta –como dos caras de la misma moneda– la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y que el conjunto de la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizacional no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales, tienen que darse densas *redes de colaboración* entre los miembros, pues –en ausencia de intercambio de experiencias e ideas– no ocurrirá.

Una clave para el inicio del proceso es que el centro educativo esté inmerso en *programas integrados y compartidos de desarrollo*. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen una *aceptación compartida de visiones y necesidades*, que debe –entonces– ser el punto primero de actuación; y –a su vez– van a ir provocando un *cambio en la cultura escolar* (por ejemplo del individualismo a la colaboración). Justo entonces, se puede hablar de *desarrollo de la organización*, que cuando llega a *institucionalizarse*, por procesos internos y conjuntos de autorrevisión y planes de acción para el desarrollo, daría lugar a irse acercando a una *organización que aprende*. El proceso requiere tiempo para desarrollar esta visión compartida, por medio de procesos colectivos de autorrevisión que permitan dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, donde el proceso de autoevaluación institucional adquiere –a la vez– potencialidades formativas para los agentes.

El aprendizaje de la organización, como conjunto, para conseguir una comunidad de aprendizaje, se inscribe en un tripe nivel (Mitchell y Sachney, 2000):

[a] Construir una *capacidad de aprendizaje personal*: procesos que emplean los *individuos* para aprender en la organización. Un amplio corpus de conocimiento ha resaltado condiciones y formas que incrementan las competencias profesionales. Si bien sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje institucional, el primero no garantiza el segundo, si no se dan interacciones individuales en “comunidades de práctica”. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización.

[b] Construir una *capacidad interpersonal* de grupos y equipos: cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo, y –en ese sentido– la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Las relaciones contextuales en que trabajan los miembros,

cooperando en torno a proyectos comunes en “comunidades profesionales”, son igualmente muy relevantes.

[c] El *aprendizaje de la organización* como conjunto es el más complejo y difícil de explicar. La forma habitual es transferir a la organización como metáfora los modos de aprendizaje individual, pero el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Empieza a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela, y como tales pasan del grupo a los nuevos miembros.

Además, no podemos desdeñar los *estímulos* para que una organización aprenda. Mucha literatura sobre este campo (Leithwood, 2000), pone en primer plano las *demandas y presiones del entorno* como un factor que obliga a que la organización tenga que aprender para responder a ellos o, al menos, acomodarlos. Igualmente, que la organización como conjunto perciba un “desequilibrio” entre lo que pretende hacer y lo que realmente está consiguiendo o se les demanda, por ejemplo, en resultados del alumnado. Una cierta ética de mejora de modo continuo es, en último extremo, la fuente del aprendizaje organizativo.

Finalmente, las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un *impacto positivo, a nivel de aula y centro*, en las experiencias educativas de los alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. El ambiente actual de presiones competitivas intercentros por la eficacia de la escuela ha situado, en primer plano, esta dimensión, que marcará en último extremo si la organización está aprendiendo o no.

Sin aprendizaje organizacional de innovación, detección y corrección de errores los sistemas escolares es probable que permanezcan al azar, sin producirse una transformación que permita que la escuela asuma un papel proactivo que posibilite influir y dar respuestas oportunas a las demandas del entorno (Collinson y Cook, 2007). Una organización que aprende nos sitúa en el compromiso de hacer de la organización un contexto de reflexión y de aprendizaje permanente, que permita el desarrollo de las personas, pero que, a la vez, también garantice la institucionalización de los esfuerzos de la organización por mejorar sus formas de funcionar (Gairín, 2000: 43).

Hemos aprendido, en el último tercio del siglo, que un cambio educativo permanente depende, no tanto de favorecer su puesta en práctica del cambio educativo ni del significado que le otorguen los agentes, sino de *promover la capacidad de aprendizaje* proactivo (no reactivo) de los centros escolares como organizaciones. Este es el atractivo de la teoría de las organizaciones que aprenden, en un contexto postmoderno donde se desconfía de las estructuras y reglas burocráticas de la modernidad, para situar –en su lugar– los procesos y relaciones que posibiliten auto-organizarse. Vertebrar horizontalmente de modo “orgánico”, una vez que la articulación vertical no ha funcionado, parece ser la dirección, en un diseño postburocrático. “Desde esta perspectiva –dicen Leithwood y Louis (1998, p. 3)– *la imagen de las escuelas como organizaciones que aprenden parece ser un respuesta prometedora a las continuas demandas de reconversión*”.

En este sentido, sabemos que es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo de tiempo condiciones para un buen aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando no existen

para sus profesores y profesoras. Pero las instituciones escolares están diseñadas –con reglas gramaticales básicas de funcionamiento– para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor. Como, de modo similar, ha dicho Escudero (2001, p. 32): “mientras no asumamos, por dentro y fuera, que los centros han de recomponerse, ni su aprendizaje, ni el de los profesores, ni el de los alumnos, podrá ocurrir”.

En lugar de tomar las Organizaciones que Aprenden como una mera estrategia de gestión, Bolívar (2000a) ha defendido entenderla como un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones. No es un modelo con un significado referencial a implementar fácticamente, creyendo que los centros educativos puedan convertirse en “organizaciones inteligentes”; sino –más bien– un *modelo contrafáctico* que proporciona ideas, procesos y estrategias para orientar cómo los centros escolares puedan aprender, al tiempo que para explicar por qué, en muchas ocasiones, no lo hacen. Como dicen Kofman y Senge (1993) las Organizaciones que Aprenden es sólo eso: una idea, una categoría lingüística que puede contribuir a maximizar la capacidad de aprender de las organizaciones. De hecho es muy exigua la investigación empírica sobre las Organizaciones que Aprenden (casi nula en el ámbito educativo), lo que muestra ser más un ideal de desarrollo.

Esto ha llevado a algún autor, como Grieves (2008), en tono provocativo a plantear si hay que abandonar la idea de OA, dado la confusión debido a las premisas teóricas y metodológicas sobre las que se basa. En su lugar propone la investigación debe estar enfocada en lugar de en cuestiones más pragmáticas relacionadas con el Aprendizaje Organizacional. Finaliza su trabajo diciendo. “el ideal de las Organizaciones que Aprenden es un mito impracticable e irrealizable precisamente porque está construido como un hecho social. Es decir, como una entidad con evidencia objetiva basada en el conocimiento” (p. 472).

Por tanto, para no engañarse, conviene darle el estatus de expresar una visión o ideal de desarrollo, que contribuya tanto a generar (o incrementar) la capacidad de aprender de las organizaciones, como para juzgar –contrafácticamente– en qué grado un centro de trabajo se aproxima, en mayor o menor grado, a dicha situación ideal. Entenderla así, significa que no se pretende –en primer orden– materializarlas en la realidad tangible de cada centro, sino servir de criterio para juzgar las realidades existentes, al tiempo que para guiar procesos que se acerquen a dicho modelo.

El modelo de las OA puede ser una línea *sugerente*, en la coyuntura actual, para señalar nuevas vías para el desarrollo de los centros educativos, pero, creemos, debe ser debidamente reconstruida educativamente para que pueda contribuir a *marcar un camino para guiar* los cambios educativos en este momento de comienzo de nueva centuria. Se trata de proporcionar visiones de una “buena” escuela y de proveer procesos que pudieran conducir a lo que pretendemos. Concebir la escuela como una comunidad de aprendizaje institucional, aparte de algunos de los procesos internos descritos, exige –por un lado– reestructurar los contextos organizativos de trabajo de los profesores; por otro, un liderazgo capaz de dinamizar la organización en función de un proyecto educativo. Los establecimientos escolares *no suelen ser* –por sus propias condiciones estructurales– organizaciones aptas para el aprendizaje permanente, como vamos a ver en el punto final de este capítulo.

Como señala M.A. Santos (2000) hay una serie de *obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela*: rutinización de las prácticas profesionales, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, acción sindical sólo

reivindicativa, entre otras. Entiende el autor que el obstáculo clave de la falta de aprendizaje institucional es el cierre (personal, institucional, y estratégico o del sistema), como actitud de no estar abierto a la crítica, a lo nuevo, al aprendizaje, en esta misma línea

1.5 LIMITACIONES E IMPEDIMENTOS PARA LOGRAR ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Los centros educativos públicos, por desgracia, no suelen ser estructuras propicias para la innovación en este sentido y para los aprendizajes de ciclo doble, quedando lejos de sus expectativas u horizonte. Pocas escuelas logran aproximarse a ser OA, el aprendizaje institucional no se produce y año tras año reproducen lo que años anteriores venían haciendo. En su momento dijo Fullan (1995) que “la escuela debe convertirse en organizaciones que aprenden es un enunciado feliz, pero un sueño lejano” (p. 234). Gairín (2000) señala al respecto que mejorar la escuela no es tarea fácil, porque tiene unas estructuras burocráticas y poca autonomía, además de que exista poco compromiso y trabajo colaborativo por parte de los docentes. Richard Elmore (2003: 10 y 12), más contundentemente, afirma que:

“Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad han sido así durante bastante tiempo”.

Nosotros, viendo el panorama en el que nos movemos y teniendo en cuenta que el fin de la investigación educativa no es otro que calar en la escuela y que nuestro trabajo no caiga en saco roto, vamos a ir señalando los pasos pertinentes para que, de acuerdo con las experiencias realizadas y la investigación, las escuelas puedan aproximarse –en la medida de lo posible– a ser unas organizaciones para el aprendizaje.

Por eso, en este último punto de este capítulo, vamos a tratar algunas de las críticas y limitaciones que tienen OA, dado que, en muchos casos, como ya se ha señalado, los términos proceden del mundo de la empresa y no todos sirven a las organizaciones educativas. Cuestionamos en qué medida este “ideal” de OA puede ser trasladarlo a los centros educativos públicos, para no caer en el error de ilusionarnos con teorías que aunque novedosas no se pueden extrapolar a la escuela pública. Es cierto que esos términos provienen de ámbito empresarial, pero no podemos permanecer pasivos, estando obligados a adaptarnos al entorno cambiante para poder subsistir, pero siendo cautos pues no podemos trasladar teorías de la empresa privada al sistema educativo público, y acrecentar aun más la privatización de esta. No podemos transferir –sin más– esta idea a la escuela pública, pero sí reconstruir y escoger aquellos aspectos que nos puedan ayudar para mejorar, ya que las reformas estructurales que se han llevado a cabo no han dado los resultados esperados.

Con la idea de OA tratamos de marcar los pasos para poder alcanzar el objetivo: ¿cómo gestionar los aspectos internos de la organización para aprender y mejorar la escuela pública?

¿Por qué en la escuela pública no se suele aprender y cómo hacer que para que esto cambie? Lejos de ser una utopía puede darnos las claves para acercarnos de forma *progresiva* hacia esta idea de “ideal”: lograr ser una organización inteligente o autocualificante mediante la transformación de prácticas y actuaciones que actualmente se llevan a cabo en el centro.

Pero, ¿qué planteamientos del aprendizaje organizativo sirven y cuáles no a las organizaciones educativas? López Yañez (2003) señala que el aprendizaje organizativo proviene del ámbito empresarial y se basa en el aprendizaje producto. Esto se aleja del aprendizaje como proceso que desde la pedagogía y psicología se propugna. Según este autor se ha prestado demasiada atención a las características del AO pero no al modo de cómo producir ese aprendizaje. Además de esto nos sugiere que el AO es una “moda que promete más de lo que ofrecen y de predicadores mediáticos” (p. 3). Schilling y Kluge (2009), por el contrario, sugieren que la educación tiene un carácter dual que implica tanto el proceso como el producto porque por un lado se percibe y procesa la información, como consecuencia el conocimiento o la habilidad se modifica.

Yañez (2003) afirma ,por su experiencia en la formación de directores escolares, que el enfoque normativo del aprendizaje institucional no le parece adecuado porque parte de visiones ideales de las organizaciones, que poco tienen que ver con la realidad, por lo que los docentes aprecian la distancia entre su práctica y el supuesto lugar en donde debería estar, pero por otro lado Bolívar (2000 a, p:221) expone que lo que se pretende “es proporcionar visiones de lo que es una “buena” escuela y de proveer procesos que pudieran conducir a lo que pretendemos”, el buen uso de la propuesta de OA es ver que están haciendo las escuelas y qué podrían hacer para acercarse a la excelencia.

Yañez (2003, p.10) señala que “La teoría que diferencia a las organizaciones que aprenden de las que no aprenden parece asumir implícitamente que la mera formulación de un modelo en los sistemas sociales sirve para que sistemas similares se encaminen dócil y ordenadamente hacia ese modelo. Eso es, sencillamente, una falacia; las cosas *nunca* suceden así. Esa idea procede de la tradición de las teorías de la gestión, pero resulta tan abusivamente simplificadora que uno no se resiste a preguntarse ¿trabajaron los consultores que tan entusiásticamente proponen estas teorías en alguna corporación en la que alguien dijera “así es como hemos de comportarnos a partir de ahora” o “así es como vamos a funcionar” y la organización simplemente cambiara para ajustarse al modelo?”.

No podemos obviar que el origen proviene de la nueva concepción de la organizaciones donde se debe de aprender para sobrevivir y expandirse ante la complejidad del entorno, pero esto no significa que no podemos seleccionar y contextualizar aquellos elementos que nos puedan ayudar a mejorar la escuela, siendo cautos pues el origen de esta prometedora idea surge en el mundo de la empresa. Pero trasladar aspectos del ámbito empresarial como la calidad de servicio, optimización de resultados, eficiencia al sector público nos puede ser de gran utilidad para promover el cambio, pero siempre preservando ciertos valores que la escuela propugna y a los que no podemos ser ajenos por su historia. El preservar ciertos aspectos no significa que no nos adaptemos a los cambios que la sociedad necesita, debemos dinamizar los centros descentralizando, asignando responsabilidades y eliminando las barreras que nos impiden ver más allá de las fronteras de la escuela, en esta misma línea Bolívar (2000a, p:234) reseña que “ la ironía de la realidad escolar es que unas instituciones dedicadas al aprendizaje, no suelen ellas mismas aprender” además reconoce el autor que los centros escolares “no suelen ser” organizaciones donde se produzca el aprendizaje permanente por:

-No gozar de autonomía

-No existe un ambiente de trabajo que genere un flujo dinámico de comunicación e intercambio de ideas.

-No institucionalizar procesos colectivos de autorrevisión que permitan la construcción y movilización, de forma compartida e interactiva, de aprendizajes individuales dando lugar a un proceso colectivo de aprendizaje.

En este sentido Bolívar (2000a, p: 231) afirma: “La cuestión ya no es de contar con los mejores centros, con edificios decentes, bien dotados de todo el profesorado y de apoyo necesario, eximiéndose de responsabilidades los poderes públicos; la calidad depende ahora del funcionamiento del propio centro, de su capacidad para aprender frente a los otros centros competidores”. Por eso, creemos evidente que este enfoque, tal como Mulford (1998), expone tiene beneficios para promover el cambio educativo pero también limitaciones, que él identifica seis:

- *Limitaciones culturales:* no es posible extender contextos culturales de unos a otros, el tratar de transferir la cultura de las empresas a la escuela pública, tiene –como no– dificultades.
- *Limitaciones micropolítica.* La investigación ha puesto de manifiesto que, en la realidad, la gente prefieren trabajar individualmente y las oportunidades que existe para el trabajo colaborativo son mínimas, por lo que las sinergias que se podrían producir por el trabajo colaborativo no llegan, a veces, a producirse.
- *¿Mejora continua?* Un aspecto crítico del aprendizaje organizacional es cómo avanzar pero teniendo en cuenta lo aprendido, es decir, cómo lograr mantener el equilibrio entre lo nuevo que aprendemos y lo que ya sabemos.
- *Límites de la autodeterminación.* Rendir cuentas conlleva a la delegación de poder, por lo que el problema está ¿cómo exigir responsabilidades si el control está centralizado? Sin autonomía en los centros poco aprendizaje organizativo podemos poner en práctica.
- *Ilusiones procedimentales de efectividad.* El éxito de la escuela no está en dar la apariencia o mostrar a la sociedad que todo es idílico y que si algo no funciona es culpa de factores internos como la dirección o el profesorado, el aprendizaje organizacional relaciona aprendizaje eficaz y mejora enseñan y aprendizaje de los alumnos, pero el vínculo entre ellos es débil y se necesita de más investigación para poder mejorar.
- *La gramática de las escuelas.* Estas poseen unos hábitos y estructuras que las impiden avanzar y aprender, algunos de los factores que inhiben el aprendizaje organizacional son pobres relaciones interpersonales, trabajo individual, aislamiento y poca interdisciplinariedad entre departamentos, baja motivación e ilusión por lograr las metas u objetivos de la organización, –la ley del mínimo esfuerzo– es la que impera en las escuelas que se limitan a cumplir con la mínima para poder sobrevivir. Con este panorama poco se puede avanzar hacia el aprendizaje organizacional, porque es necesario un cambio en hábitos lo que conlleva cambiar la cultura actual.

Con todas estas limitaciones, sin embargo, como dice Hameyer (2007), hay prácticas que funcionan. Todo un conjunto de publicaciones y experiencias, algunas de las que hemos dado

cuenta, muestran que las organizaciones escolares pueden aprender y desarrollarse. Ahora bien, de modo paralelo se ha destacado que son precisos un conjunto de estructuras y procesos que apoyen y hagan posible dicho aprendizaje organizacional. Esto no es sólo una cuestión de voluntad, depende de estructuras y prácticas que lo hagan posible. Dicho aprendizaje implica la disposición de una organización para reformular sus políticas, para armonizar las prácticas actuales a las nuevas ideas, para establecer una comunidad altamente interactiva de la práctica. En suma, las Organizaciones que Aprenden requieren –entre otros– desarrollar estructuras que aseguren tiempo para el intercambio profesional y la reflexión, un compromiso compartido, etc. El aprendizaje organizacional no es sólo una metáfora, sino algo que puede ser apoyado y sostenido en términos muy prácticos, señala Hameyer.

CAPÍTULO 2

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: SITUACIÓN, MARCO, BARRERAS CONTEXTUALES

El cambio no se producirá a menos que se cuestione la presunción de que las escuelas existen esencialmente para el crecimiento y el desarrollo de los niños. Esta presunción no es válida porque los maestros no pueden crear y sostener las condiciones para el desarrollo productivo de los niños si estas condiciones no existen para los maestros. [...] Los profesores han llegado a darse cuenta de que si no se consiguen las condiciones para su propio crecimiento, entonces no pueden crearlas y mantenerlas para los estudiantes (Sarason, 2003: 29 y 139).

Es difícil pensar que pueda haber buenos aprendizajes para los alumnos cuando no hay un contexto favorable de trabajo para que el propio profesorado pueda aprender a hacerlo mejor, como dice Sarason en el texto anterior. De modo similar, Hord y Tobía (2012: xiii) abren un libro reciente con la siguiente argumentación: si el propósito fundamental de las escuelas es el aprendizaje de los estudiantes, estaremos de acuerdo en que el factor que mayor influencia tiene en dicho aprendizaje es la calidad de enseñanza. “Pues para incrementar, ampliar y mejorar la calidad de la enseñanza es clave el aprendizaje profesional continuo. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje² son el contexto más poderoso para este aprendizaje profesional continuo”.

Esta propuesta se ha extendido tan ampliamente que hasta la propia OECD (2016) la asume y apoya en un último volumen dedicado a TALIS 2013 al Liderazgo para el Aprendizaje vinculado a Comunidades Profesionales de Aprendizaje. De este modo señala, en congruencia con la literatura al respecto: “Las CPA se basan en la premisa de que el conocimiento está situado en las experiencias del día a día de los profesores y es mejor comprendido a través de la reflexión crítica con otros que comparten la misma experiencia. Los maestros que participan activamente en las comunidades profesionales incrementarán sus conocimientos profesionales, lo que conducirá a la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (p. 48).

Como señalan dos de los más grandes pensadores sobre el cambio educativo en su último libro (Hargreaves y Fullan, 2014) “el capital profesional, como señalamos en una reseña (Bolívar-Ruano, 2014: 301), “incrementar el ‘capital profesional’ mediante buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora. Al igual que el capital humano individual se ve potenciado cuando existe un capital social cooperativo, eso mismo sucede con el capital profesional”. El modo cómo se incrementa es cuidando y promoviendo el “capital social” de las escuelas, por trabajo en colaboración dentro de una CPA. Esto articula una visión prometedora para la profesión docente, pero exige la necesaria transformación de las culturas escolares y, por tanto, de la cultura de la profesión docente, que posibilite transformar la enseñanza en cada escuela.

Por eso, como desarrollan Hord y Tobía (2012) en su referido libro, configurar los centros escolares como CPA supone dar pasos decididos en la “profesionalización de la profesión docente”, elevando el estatus profesional del profesorado. Esto supone un cambio de actitudes

2.- Por motivos del uso continuo de los términos “Comunidad Profesional de Aprendizaje”, emplearemos las siglas “CPA”. En inglés se emplea PCL (*Professional Learning Communities*).

mentales y de comportamientos profesionales. El argumento simple es: que el profesorado pase a ser verdaderamente profesional supone asumir una mayor responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En segundo lugar, la forma más efectiva de hacerlo es desarrollando CPAs, donde la comunidad de docentes reflexionan sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza más eficaces para mejorarlos. Los “docentes educadores son los primeros aprendices” (p. 23), pero para incrementar el capital profesional debe hacerse de modo colegiado, “el cambio comienza cuando los educadores hablan sobre lo que verdaderamente importa”.

Es más que evidente que se requiere rediseñar el ejercicio de la profesión docente en la estructura organizativa de los centros en modos que el trabajo conjunto en las escuelas potencie el aprendizaje de los estudiantes. Es insólito que a pesar de las reformas, planes y programas que se han puesto en marcha no han logrado transformar significativamente la realidad al no haber entrado en el núcleo de la mejora. De ahí el significativo título del libro de Sarason: *el predecible fracaso de la reforma educativa*. Queda mucho camino por recorrer, pues de la noche a la mañana no podemos modificar la cultura, precisamos de tiempo y esfuerzo para que el cambio sea eficaz. En cualquier caso, partimos de un supuesto seguro: “si las escuelas están hechas para el aprendizaje de los estudiantes deben brindar oportunidades para que los profesores puedan innovar, desarrollar y aprender juntos” (Harris, 2012: 102).

En último extremo, como comentaremos en este y el capítulo siguiente, todo lo anterior se resume en hacer de las escuelas unas organizaciones para el aprendizaje (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014; Bolívar Ruano, 2012a). La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento escolar. Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.

2.1 CONFIGURAR LOS CENTROS ESCOLARES COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De entrada conviene advertir que desarrollar Comunidades Profesionales de Aprendizaje en los centros escolares supone un cambio en la cultura escolar establecida. Stoll y Louis (2007) hablan de la dificultad de desarrollar CPA, pero esto no significa que deba ser desestimada, a pesar de los obstáculos: dificultad permanente de creación de CPA por el tamaño y estructura de algunos centros que dificulta el trabajo en equipo y colaborativo. Por su parte Escudero (2009, p. 9) señala que no “se presume que la creación de comunidades de aprendizaje en las organizaciones educativas sea un empeño fácil ni libre de problemas, pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos”. Sin embargo, no cabe renovación pedagógica sin una renovación organizativa si se quiere crear y sostener el tipo de organizaciones educativas que son reclamadas para asegurar el derecho esencial de la educación.

Las comunidades de aprendizaje, como afirma Escudero (2012, p.274), resultan un tanto “insidiosas” para el profesorado, pues vienen a cargar en éstos la responsabilidad de los aprendizajes. Son muchos los profesores que se quejan de los malos resultados del alumnado, pero nos hemos parado a pensar en que quizá nosotros los docentes tenemos la responsabilidad y el compromiso de hacer que nuestro saber hacer y conocimientos lleguen a los estudiantes, ¿estamos haciendo todo lo que está a nuestro alcance para lograr el éxito académico de todo el alumnado? , es muy fácil y de cobardes escurrir el bulto y mirar hacia otro lado, cuando quizá no estamos haciendo en el aula lo que deberíamos hacer, como bien argumenta Hargreaves (2003) “los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones” (p.181)

Hay motivos suficientes, con todo, para sostener que se trata de una hipótesis de trabajo que vale la pena y que, por tanto, merece ser explorada”. En otro excelente trabajo (Escudero, 2011) considera las CPA como una “*hipótesis de trabajo fundada*”, con la perspectiva de desarrollar las escuelas y centros educativos. No obstante, ahora mismo, es una buena imagen pero difícil de encontrar referenciada en las escuelas normales, tal y como funcionan y están configuradas. Sin embargo, como *hipótesis, al menos contrafáctica*, las CPA, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. De este modo Escudero (2012) afirma:

“La vida, las relaciones, los tiempos y las tareas que ocupan la mayor parte de los tiempos del profesorado no suelen dejar los espacios que, según las propuestas de las comunidades de aprendizaje, habrían de aplicarse a recabar evidencias sobre la práctica activando proyectos de renovación dirigidos a mejorar los procesos y los resultados escolares. En realidad, por deseables que sean los principios, las metodologías de trabajo docente en colaboración o las imágenes idealizadas de los centros como instituciones inteligentes, todo ello representa más un horizonte lejano hacia el que tender que algo ya existente en todos los centros o un empeño que sea fácil de acordar y de conseguir” (p. 271).

Sin lugar a dudas, las CPA no son algo que de la noche a la mañana se pueda lograr, tienen sus limitaciones y requieren un cambio de cultura que a base de decretos y a corto plazo no se puede alcanzar, como afirma González y otros (2011):

“Merecen ser consideradas como una hipótesis de trabajo fundada que puede y ha de ser explotada con la idea de desarrollar centros como organizaciones inteligentes cuyos profesores tengan la oportunidad y el compromiso de participar activamente en determinadas relaciones sociales, discutir y compartir esfuerzos intelectuales y propósitos morales de modo que lleguen a ser beneficiosos para revitalizar la educación, así como para proveer respaldo y sustento a la condición docente en una época en la que no está sobrada de ello” (p.118)

Debemos de luchar por la escuela de “todos y para todos”, inclusiva y equitativa para que ofrezca una enseñanza de calidad, en nuestras manos y en la de los poderes públicos está el preservar la escuela de todos; como dice Escudero (2009, p. 27): “el diálogo, la participación e implicación, la escucha y la influencia de voces diferentes, son senderos abiertos que vale la pena explorar para crear comunidades educativas que efectivamente sostengan una visión profunda y viva de la democracia en los centros”.

De igual modo que el anterior autor mencionado, González y otros (2011, p. 117) afirman que la “tarea esencial de los centros escolares es acoger a un alumnado diverso y crear entornos formativos, oportunidades y relaciones idóneas para que desarrolle el máximo posible de sus capacidades intelectuales, intereses, motivaciones y otras facetas importantes de su personalidad, así como relaciones positivas con los demás, logrando aprendizajes necesarios y valiosos a lo largo de toda su trayectoria escolar”, ser un buen docente no es algo con lo que se nazca sino que es la práctica y la experiencia la que nos hace llegar al alumnado, de ahí que contar con buenos docentes sea la clave para mejorar los resultados de los alumnos, por lo que se debería de aportar por la formación y desarrollo de los profesores cuando están dando sus primeros pasos en esta profesión, en las manos del estado está el crear y formar a profesionales que se comprometan y luchen porque sus estudiantes sean “los mejores”.

Sin duda se comparte la idea de que, cuando se trata de aprendizaje profesional, “juntos es mejor”. Pero, tratándose de la educación de los alumnos, no basta que pueda ser mejor (por ejemplo, para las relaciones interpersonales del profesorado), sino si ello contribuye decisivamente a marcar una diferencia o impacto en los aprendizajes del alumnado. Como dicen Katz *et al.* (2011) en el prefacio de su libro, “se puede mantener el *statu quo* y hacer más difícil el cambio. Nuestro impulso para escribir este libro fue para dibujar el tipo de oportunidades de colaboración profesional de aprendizaje que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje y el logro” (p. vii).

Precisamos rediseñar las escuelas para modificar la cultura y las estructuras organizativas de tal modo que se propicie e incentive entre los docentes la reflexión conjunta, pero pensar en CPA ayudará en los centros a crear un ambiente donde los logros y fracasos se compartan, donde el compromiso y la pasión por la docencia será –sin lugar a dudas– la meta alcanzar; se trata en definitiva de replantearnos el trabajo docente. La lucha por ser los mejores- surge de la propia práctica reflexiva docente, pero claro está que necesitamos otorgar autonomía a los centros para que los que trabajan de veras aprendan

En esta misma línea Dufour (2011) reseña que, en realidad, la práctica profesional en muchas escuelas hoy día se hace de forma aislada, en intimidad y con autonomía personal, sin ser objeto de análisis y discusión colectiva, debido a que los centros no tienen una infraestructura que apoye e incentive el trabajo colaborativo entre los docentes. “De hecho, dice (p. 58), la propia estructura de las escuelas sirve como una fuerza poderosa para preservar el *status quo*. Esta situación no cambiará por más que se aliente a los docentes a colaborar, sino que se requiere la incorporación de colaboración profesional en la práctica rutinaria de la escuela”. Si en la mayoría de profesiones la colaboración es un éxito para dicha profesión, la escuela se debe de esforzar para que los que trabajan en ella se reúnan, compartan intereses, experiencias, supervisen y examinen información para que la enseñanza que reciban los alumnos sea de calidad. En este sentido este autor expone “Los directores han sido asesorados por sus organizaciones profesionales que una de sus responsabilidades clave y una estrategia fundamental para mejorar el logro de los estudiantes es la construcción de la capacidad del personal para trabajar como miembros de una Comunidad Profesional de Aprendizaje” (p. 59).

Andrews y Lewis (2007) afirman que la investigación actual sobre la mejora de la escuela se propone incrementar los resultados escolares y proponer soluciones a los retos para enfrentarse al futuro debe estar centrada en el diálogo y la acción colectiva de la comunidad profesional, porque se ha demostrado que los centros que obtienen resultados más altos en el aprendizaje de su alumnado, son aquellas en donde el personal trabaja en colaboración, comparten objetivos

comunes y donde los docentes aportan opiniones sobre las decisiones acerca de su trabajo. Esto posibilita crear conocimiento profesional y compartirlo con el propósito de mejorar la práctica docente en modos que respondan a las necesidades de dicha práctica.

Necesitamos nuevos enfoques que contribuyen decididamente, en los tiempos actuales, a potenciar la mejora de la escuela, en este sentido surgen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como un plan de mejora tal y como exponen Krichesky y Murillo (2011, 66) “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” esta perspectiva nos pueden ayudar a establecer estrategias de mejora para que tanto docentes y alumnado aprendan mejor y la enseñanza que se ofrezca sea de calidad.

Romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolable, es dueño de su aula y funciona de modo independiente, especialmente en los Institutos de Secundaria, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del centro –como señala Bolívar (2012b: 173)– es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide. La cultura de los centros en la que cada docente hace y deshace a su antojo en el aula, sin supervisión de ningún tipo no es vía para asegurar la mejora. Por este motivo se está argumentando que la dirección escolar deba de asumir un liderazgo pedagógico que, a pesar de ser raro en nuestra cultura, es necesario para la mejora del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza en los centros.

Hoy en día –como expone Escudero (2011)– los centros escolares están lejos de ser organizaciones que aprenden, no suelen facilitar efectivamente el aprendizaje en colaboración de los docentes. De modo parecido a como Fullan (1995) se refería a las Organizaciones que Aprenden en los centros escolares, señala: “la visión de la mayoría de las escuelas como comunidades de aprendizaje es quizás bella y atractiva, pero irreal y excesivamente idealizada”. No obstante, una autoridad como Rick DuFour (2011) expone que la creación de CPA conlleva dificultades, pero no quiere esto decir que los docentes se opongan o que rechacen la idea:

“El concepto de cultura colaborativa de una comunidad de aprendizaje profesional es potente, pero al igual que todos los conceptos de gran alcance, puede ser aplicado mal. Las escuelas pueden crear equipos artificiales, en lugar de significativos y relevantes. [...] La creación de un CPA está llena de dificultades, pero eso no significa que los educadores deben rechazar el concepto o que las personas dejen de participar. Si van a ser miembros de una profesión, los docentes deben trabajar juntos de buena fe para desarrollar su capacidad colectiva para implementar este concepto de gran alcance con eficacia” (p. 61).

La clave para el cambio y fomento de la CPA según Gairín y Rodríguez (2011) es “ver la innovación como un proceso no sólo de ejecución puntual sino también de desarrollo de las organizaciones que van superando poco a poco estadios organizativos y acercándose a mayores niveles de compromiso social y profesional” (p. 46). Se trata, entonces, de ver las escuelas como CPA donde se realiza el trabajo de forma colaborativa y se evita el aislamiento, lo que proporciona compromiso, apoyo, éxito profesional y logro de objetivos propuestos. De este modo, “las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación; los profesores y los alumnos se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo así con la tradicional división del currículum por materias” (p. 47). Hablamos es una cultura de aprendizaje en cuanto a los modos de hacer y adquirir

conocimientos y habilidades, pero conseguir llevar a la panacea no es fácil, precisamos de estructuras y planes de acción que favorezcan el trabajo colaborativo.

Hargreaves (2003) en su libro “Enseñar en la sociedad del conocimiento” de una forma un tanto poética nos narra la importancia que tienen los docentes para un futuro y la crisis de la profesión en la que la desilusión y la rutina hace que muchos de ellos abandonen sus puestos antes de tiempo y desaconsejan la profesión, de este modo afirma que “la reforma educativa ya no se puede construir dando la espalda a los docentes(...) si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera *profesión de aprendizaje* para todos los docentes” (p.182). La escuela no puede seguir sin propiciar el aprendizaje de sus docentes exigiendo a los alumnos que aprendan cuando ellos mismos no aprenden: “haz lo que yo digo pero no lo que yo haga”.

2.2 ORGANIZACIONES QUE APRENDEN Y COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

En el capítulo anterior hemos mostrado algunas formas de cómo las escuelas pueden mejorar para acercarse a este “ideal” que, aunque con limitaciones, ofrece una perspectiva de renovación prometedora para cambiar hábitos de la escuela pública. Tal y como narra Bolívar (2012b) la idea de OA parte de que los docentes ejercen su profesión de forma comprometida, que involucran, tienen unas visiones y metas comunes y –como tales- hacen lo posible por crear modos más eficaces de lograr las metas. Cook y Yanow (1996: 438) afirmaron que “el aprendizaje organizativo se refiere a la capacidad de una organización para hacer lo que hace, donde lo que se aprende no es poseído por los miembros individuales de la organización, sino por el propio conjunto”. Cada vez más se habla de la necesidad de crear escuelas como OA que logren el aprendizaje organizacional, es una “idea” visionaria que no está libre de limitaciones, pues por todos es bien conocido, la forma de trabajo de nuestras escuelas, donde cada profesor es dueño de su aula.

Las CPA comparten una visión y propósitos con las OA: “hacer de la escuela una organización de aprendizaje, donde la indagación y perseguir nuevos conocimientos son comunes a todos” (Martin-Kniep, 2007: 6). En este sentido, no sorprende la superposición de las CPAs con las OA. Cambian los acentos y que las CPAs son una conceptualización cercana al mundo educativo, no una traslación y adecuación del empresarial, como –en principio– eran las Organizaciones que Aprenden. En el ámbito escolar, las CPA recogen una larga tradición y experiencias de los efectos que la *organización escolar*, como comunidad, tiene en el trabajo docente y, en último extremo, en los aprendizajes de los alumnos (Louis, 2006). Además, compartiendo la continuidad desde la conceptualización de Watkins y Marsick (1993) desde un “modelo integrado”, Stoll & Kools (2017) señalan –como específico de las CPA– el acento en la comunidad de profesionales, así como su impacto o eficacia en los aprendizajes.

De modo complementario, igualmente, las CPAs se basan en trabajos como los de McLaughlin y Talbert (1993) quienes, desde el “Center for Research on Secondary School Teaching” de la Universidad de Stanford, pusieron de manifiesto los efectos positivos que tiene aprender juntos en el contexto de trabajo. En un desarrollo paralelo, desde la investigación sobre reestructuración de las escuelas, igualmente se escribe sobre la comunidad profesional (Louis y Kruse, 1995).

En estos estudios se pone el foco en el modo como las relaciones entre profesores afectan al aprendizaje de los estudiantes y, en especial, cuando forman una comunidad profesional marca una diferencia significativa en los resultados de los alumnos.

Las OA han mostrado formas para cómo acceder, circular y distribuir el conocimiento en modos y formas que provoquen la mejora continua. Ya se ha visto antes algunas prácticas que definen a las organizaciones que aprenden (visión compartida, cultura de trabajar juntos, eficacia en la identificación y resolución de problemas), pero como afirma Bolívar (2012a) debemos de contextualizar y reconstruir estas propuestas para no crear unas expectativas falsas e ilusionarnos con hipótesis que no son aplicables a la escuela.

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.

El concepto de “Professional Learning Communities” emerge en Estados Unidos en la década de los noventa como un modo de dar respuesta a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de las lecciones aprendidas en otros movimientos de mejora. Con diversos antecedentes, específicamente, el concepto es propuesto por Hord (1997a) en su libro sobre *Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Comunidades de investigación y mejora continua*. En sus primeras páginas observa la importancia de profesionalizar a los profesores desde el punto de vista de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por medio de compartir las experiencias prácticas docentes en el contexto de trabajo. Siguiendo la misma estela Bolívar (2012a, p. 133) argumenta que “la noción de la escuela como comunidad profesional representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva ecológica, orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y mecanicista”, las CPA son la mejor vía para promover el cambio en la escuela mediante las culturas colaboración.

En cualquier caso, las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* recogen el saber acumulado tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” y de otros enfoques como las “comunidades de práctica”. La lección que trata de aplicar es que la mejora del aprendizaje de los alumnos supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial un liderazgo “distribuido” que estimule la mejora. Esta capacidad colectiva de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos la podemos llamar “capacidad interna de mejora”, en esta línea González (2012, p.176) argumenta que “el liderazgo implica una relación con otros. No es un fenómeno individual ni unidireccional, sino, fundamentalmente, un proceso relacional”.

En su vertiente propiamente educativa en esta propuesta, entre otros, influyeron la investigación de Rosenholtz (1989) sobre la profesión docente, donde destaca la importancia de la profesionalización de los docentes para mejorar la calidad de los estudiantes de la educación y el papel relevante que desempeña compartir las experiencias docentes y las buenas prácticas. El libro de Rosenholtz, con amplio impacto, mostraba que los profesores que se sentían apoyados en el aprendizaje y la enseñanza tenían mayores niveles de entusiasmo y capacidad

de liderazgo; y el papel que desempeña en la profesionalización la cooperación entre colegas, las redes de docentes, y empoderamiento docente. Como resultado, surge un consenso general sobre la comunidad para mejorar el desempeño docente, superando el habitual trabajo aislado.

Pero particularmente Hord (1997b) reconoce su procedencia las “condiciones de trabajo de la escuela en paralelo a mi experiencia anterior con mis primeras experiencias con las organizaciones que aprenden” (p. 4). Por su parte, como dice Louis (2006) en un buen trabajo de revisión del tema:

“La construcción de la capacidad de una organización para el cambio a través de la incorporación de nuevas ideas ha sido un elemento clave en las discusiones sobre la innovación en el entorno empresarial en los últimos tiempos (Senge, 1992). El aprendizaje organizativo (AO) entiende las personas que trabajan dentro de las organizaciones escolares son parte de una construcción común de significado, social y compartida. El modelo de las OA supone que el aprendizaje se lleva a cabo en grupos y no se puede reducir a una acumulación aleatoria de conocimiento individual. [...] El AO se diferencia en que requiere que el conocimiento es una construcción común, social y compartida, a todos los miembros de la organización escolar” (p. 480).

Por eso, en el sentido que aquí se emplea, deriva de las *Organizaciones que Aprenden*, donde se articula bien una visión del lugar de trabajo como contexto para el aprendizaje conjunto del personal y de los estudiantes. Senge (2000: 5) subrayaba la necesidad del enfoque de organizaciones que aprenden aplicado a la educación entendida, más que hablar y trabajar en grupos, como la implicación de cada uno en “expresar sus aspiraciones, construir su conciencia y el desarrollo de sus capacidades conjuntamente”.

Las OA han mostrado formas para cómo acceder, circular y distribuir el conocimiento como una forma de lograr la mejora continua. Ya se ha visto antes algunas prácticas que definen a las organizaciones que aprenden (visión compartida, cultura de trabajar juntos, eficacia en la identificación y resolución de problemas). No sorprende la superposición de las CPAs con las OA, cambian los acentos y que las CPAs son una conceptualización cercana al mundo educativo, no una traslación y adecuación del empresarial. Como dice Hord (1997a: 12) “En el sector empresarial, esta forma de operar ha sido etiquetado como una organización que aprende”. En el ámbito escolar, las CPA recogen una larga tradición y experiencias de los efectos que la *organización escolar*, como comunidad, tiene en el trabajo docente y, en último extremo, en los aprendizaje de los alumnos (Louis, 2006).

En este sentido “Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos” (Bolívar (2012a, p.137). Gairín (2004) siguiendo la estela de Bolívar subraya que “el concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de permanencia pero también una determinada orientación: la interacción de los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional . Se trata de una colectividad que analiza y reflexiona sobre los problemas educativos de la práctica diaria generando propuestas cuya realización propondrá nuevos elementos para la reflexión” (p. 120).

Una posición particular ha mantenido Schlechty (2009) en su referido libro (*How to Transform Schools into Learning Organizations*): las Organizaciones que Aprenden incluyen, como un modo particular de trabajo, las Comunidades de Aprendizaje. Así dice: “Cuando hablo y escribo de Organizaciones que Aprenden no uso esta expresión como sinónimo de Comunidad de Aprendizaje: las OA contienen las Comunidades de Aprendizaje, pero las Organizaciones que Aprenden son mucho más que Comunidades de Aprendizaje” (p. 114). En esta perspectiva entiende que las *learning organizations* son organizaciones sociales formadas con el propósito explícito de crear, apoyar y emplear “comunidades de aprendizaje” y comunidades de aprendices con el significado primario de los procesos propios de las organizaciones que aprenden. “Las comunidades de aprendizaje son los pilares sobre los que se asientan las organizaciones que aprenden, pero no son organizaciones formales” (p. 115).

A modo de resumen podemos subrayar que tanto el concepto de Organizaciones Inteligentes o Organizaciones que aprenden y “Comunidad” han ayudado a la configuración de lo que hoy conocemos como CPA, en esta línea Bolívar (2000a: 84) afirma que la reconstrucción educativa de las OA pasa por CPA, pues de esta forma podemos afirmar que “ el personal comparte una común comprensión (social, ética y profesional) acerca de los objetivos de su trabajo, y hay establecida una densa red de colaboración informal (no regulada formalmente)”.

2.3 APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL, COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Además del Aprendizaje Organizacional, en las CPA ha influido las Comunidades de Práctica (CdP). El término CdP aparece (“Community of Practice”) en el libro de Jean Lave y Etienne Wenger (1991), ligado a las teorías del aprendizaje social en la antropología cognitiva. Al mismo tiempo, ese mismo año, Brown y Duguid (1991) escriben también sobre las Comunidades de Práctica en el contexto del aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento. Las teorías socioculturales del aprendizaje, al establecer una vinculación del aprendizaje con los contextos prácticos de trabajo y relaciones humanas, concuerdan con el aprendizaje organizacional. El “aprendizaje situado” postula una relación entre el aprendiz y el contexto práctico en que se aprende por lo que, para que sea efectivo, el aprendiz debe participar en situaciones reales. Esta perspectiva del aprendizaje implica, además, que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, cuyo significado es negociado. El aprendizaje no es simplemente la adquisición de conocimiento proposicional, ocurre en una “comunidad de práctica” a través de formas de participación social, es contextual y situado en un entorno social y físico.

Comunidad de Práctica es aquel equipo, constituido de manera formal o informal, dónde fluye el conocimiento tácito con facilidad. Éstas se definen como un grupo de personas que, desempeñando la misma actividad o responsabilidad, de manera informal, comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor por la interacción regular con sus compañeros de trabajo (Wenger, 2001). Se caracterizan por tres dimensiones:

- Las fronteras de su *ámbito* de aplicación, que condiciona su identidad como un dominio o ámbito de “interés o competencia compartidos”
- Existencia social en tanto que *comunidad*: conjunto de personas que persiguen o comparten

dicho dominio de interés a través de la participación en actividades y discusiones conjuntas, de modo que pueden intercambiar información y aprender unos de otros.

- *Práctica*: Desarrollan un repertorio compartido de prácticas y recursos (experiencias, historias, lenguajes, herramientas, modos de actuar, etc.).

Como describen Wenger y Snyder (2000), las CdP se han mostrado como dispositivos capaces de estimular la participación en el aprendizaje colaborativo y para mejorar el intercambio de conocimiento entre los miembros, promoviendo el desarrollo profesional de los participantes y la mejora de su acción profesional. Se parte del supuesto de que la construcción del conocimiento es relacional y dinámica, por lo que el aprendizaje adquirido en el proceso de construcción del conocimiento es un aspecto inseparable de una práctica social. En el caso de la enseñanza, en efecto, implicar a los docentes a discutir juntos sobre cómo mejorar su trabajo, en efecto, les estimula su aprendizaje, lo amplía con las buenas prácticas de los colegas y, lo que es más relevante, influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. En una amplia investigación y aplicación que han desarrollado el equipo de Gairín (2015), habla de Comunidades de Práctica Profesional, para subrayar que “no sólo se trata de grupos de profesionales sino también de un interés común: analizar las prácticas profesionales” (p. 26). A su vez, lo que las diferencia de las CPA es el acento puesto, no sólo sobre las personas que forman la comunidad, sino también sobre el aprendizaje de los alumnos (Leclerc, 2012: 24).

Una CdP desarrolla una comprensión compartida de lo que se hace, de cómo se hace y de cómo se relaciona con otras comunidades y sus prácticas. Ese campo de interés compartido por la comunidad es el que crea una *identidad común*, que hace que las personas se reúnan y aprendan. Tal y como afirman López Yáñez y otros (2011, p.110.) “La principal de estas conclusiones es que la base más sólida para la mejora de los centros escolares es la constitución de comunidades profesionales de práctica en su interior. Estas comunidades de práctica aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional”.

Por eso, Las CdP crean las condiciones adecuadas para hacer surgir colectivamente el conocimiento y compartirlo. De ahí que una CdP proporciona un entorno de aprendizaje informal en el que los miembros principiantes y con experiencia de la comunidad pueden interactuar unos con otros, compartir sus experiencias de estar en una profesión concreta, y aprender unos de otros. Por lo tanto, como argumentaban Brown y Duguid (1991), *el aprendizaje organizacional* ocurre en una Comunidad de Práctica y acontece mediante la participación activa en dicha CdP.

- Continuidad de las relaciones mutuas, pudiendo ser armónicas o conflictivas. Incluyen las tareas y relaciones de trabajo, colegiadas o en distensión.
- Modos compartidos de participar en actividades comunes, buenas prácticas.
- Flujo rápido de información entre los miembros de la comunidad.
- Ausencia de preámbulos o ceremoniales previos. Las conversaciones y otras interacciones tienen el carácter y se sienten como una continuación de donde se detuvieron.
- Problemas y otras cuestiones son enmarcados rápidamente, no hay necesidad de proporcionar explicaciones para situarlos.
- Consenso común entre los miembros, sentido de pertenencia.
- Conciencia de las competencias, fortalezas y debilidades de los demás, cuyas contribuciones pueden ser maximizadas.
- Capacidad para evaluar la eficacia y la adecuación de las medidas adoptadas y de los productos realizados.
- Instrumentos, metodologías y técnicas comunes.
- Historias, leyendas, tradiciones, humor, etc. compartidos.
- Lenguaje, terminología y jerga común.
- Patrones de comportamiento e interacciones reconocidos por los miembros.
- Percepciones y puntos de vista comunes sobre el entorno externo relevante.

Tabla 2.1: *Características comunes de las CdP* (Kerno, 2008, p.71)

En este sentido podemos definir a una *Comunidad de Práctica* como grupo de personas que “comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esté ámbito a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002, p.4), de este modo el aprendizaje implica comunidad y adquirimos conocimientos consecuencia del proceso social, se rompe con lo perspectiva individual que limita el proceso. La Comunidad de Práctica según Sanz (2005) son grupos de trabajo informales presencial o virtual, al contrario de otros grupos en los que tienen un jefe que les dirige para realizar un trabajo o proyecto con una duración preestablecida, en este sentido López Yáñez y otros (2011 p.114.) afirman que “en definitiva, la metáfora de la comunidad se abre camino como un nuevo marco para comprender los procesos de mejora en las organizaciones educativas”, pero como narra (Bolívar 2012b, p. 266) “una comunidad de práctica se asienta en tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido [...] la CdP es un activo estratégico para la mejora de la organización”

Una Comunidad de Práctica tiene sus propios principios para desarrollarla exitosamente (Ver cuadro adjunto), e igualmente puede atravesar por diferentes fases de desarrollo (Wenger, McDermontt y Snyder, 2002) que deben ser cuidadosamente cultivadas.

1. *Diseñar la comunidad para que crezca y evolucione.* Las CdP no se desarrollan desde cero, lo hacen desde redes sociales ya existentes. Como “organismo vivo” se debe posibilitar su desarrollo.
2. *Posibilitar diálogos entre la comunidad y el entorno externo.* Las CdP se enriquecen por el intercambio entre sus propios miembros, pero se potencia ideas externas a la comunidad.
3. *Potenciar los diferentes niveles de participación.* Normalmente suele haber un núcleo muy activo y unos grupos periféricos que participan más escasamente, pero que frecuentemente observan lo que se hace en el interior de la comunidad. El éxito de una comunidad será que se logren mecanismos que permitan que se generen diálogo y actividades entre miembros de los diferentes grupos.
4. *Desarrollar espacios públicos y privados.* Como es habitual en la vida cotidiana, hay diferentes tipos de conversación y grados de confianza. El éxito de la comunidad está en que se logre un adecuado equilibrio entre esos diferentes tipos de diálogo.
5. *Centrarse en el valor de cada comunidad.* El “valor” de una comunidad es aquello que les importa verdaderamente a los miembros. Una comunidad será exitosa cuando logra articular los diferentes intereses en torno a un tema común.
6. *Combinar familiaridad con emoción.* Una comunidad exitosa sería aquella que logre proporcionar a sus miembros ese ambiente de familiaridad que le permita aprender y momentos de emoción que producen cuando encontramos situaciones para discutir de manera agradable y productiva.
7. *Crear un ritmo para la comunidad.* El ritmo es el principal signo de vitalidad de una comunidad. Si un ritmo demasiado acelerado puede cansar, otro demasiado bajo puede aburrir. Una comunidad exitosa sería aquella que logre combinar momentos de mayor actividad con momentos de menor actividad.

Tabla 2.2: *Desarrollo de una CdP: siete principios* (Wenger, McDermott y Snyder, 2002)

En este sentido Wenger y Snyder (2000, p.144) argumentan que los miembros de una CdP se auto seleccionan, se unen a ellas cuando creen que tienen algo que aportar o decir, pero para que estas sean sostenibles en el tiempo los directores de ellas deberían:

- Identificar el potencial de las CdP mejoraría las capacidades estratégicas de la compañía.
- Proporcionar una infraestructura que apoye a la comunidad y permita aplicar su experiencia con eficacia.
- Usa métodos no tradicionales para evaluar el valor de CdP de la empresa.

Wenger y Snyder (2000, p. 140) en unos de sus números artículos sobre las CdP se plantean la siguiente cuestión: “si las comunidades de práctica son tan eficaces, ¿por qué no son más frecuentes?”. Estos autores señalan 3 razones:

- Su reciente incorporación al mundo de los negocios, si bien el término de CdP ha adquirido mucha importancia, sin ser algo novedoso en este ámbito, no siempre se emplea hoy día por el entorno competitivo en el que se mueven las organizaciones.
- Dificultad de la construcción y sostenibilidad de CdP, esto es consecuencia de que este tipo de comunidades se crean sin la supervisión y dirección por lo que si el grupo no está muy cohesionado y existe poca formalidad por poco tiempo se puede prorrogar su existencia.

- Son pocas las organizaciones que han instalado y cuidado las CdP.

Estos autores comparan las CdP con la gallina de los huevos de oro y afirman que “las comunidades de práctica le dará no sólo los huevos de oro, sino también a la gallina que les pone. El granjero que mató a la gallina para obtener todo el oro y terminó perdiendo tanto, el reto para las organizaciones es apreciar la gallina para entender cómo mantenerlo vivo y productivo” (p. 143).

Sin embargo, como después veremos en relación con la CPA, es difícil poner en marcha una CdP en cualquier organización, dado que no puede ser impuesta o creada, sino coordinar o facilitar que fructifique. De ahí la relevancia de identificar las mejores estrategias para poner en marcha una CdP (Cheng y Lee, 2014), pues sólo mejorará la calidad de la educación si se promueve el aprendizaje en colaboración del profesorado y su contribución a su desarrollo profesional. Si bien, es obvio, una CdP pueden emerger de iniciativas *bottom-up*, esto no significa que las organizaciones o sus líderes no puedan influir en su desarrollo.

Del mismo modo, las Comunidades de Aprendizaje no son una “barita mágica” que puedan transformar por sí mismas las organizaciones, superando las barreras organizativas, construidas socialmente. En un buen trabajo sobre el tema Kerno (2008) confronta el ideal de la CdP con sus limitaciones en la práctica habitual. En primer lugar, el *tiempo* necesario para comprometerse en un prolongado y sostenible discurso. Las demandas crecientes en las organizaciones limitan gravemente los tiempos y espacios necesarios para desarrollar fuertes Comunidades de Práctica. En segundo lugar, las organizaciones suelen tener unas *estructuras jerárquicas*, no fácil de romper, que impiden establecer un sentido horizontal de comunidad. Más allá de la organización, como configuraciones sociales, una comunidad de práctica refleja estructuras sociales más amplias, sus instituciones y características socioculturales. Las sociedades occidentales modernas reflejan un fuerte sentido de *individualidad*, que no favorecen los valores comunitarios.

2.4 HACER DE LA ESCUELA UNA COMUNIDAD PROFESIONAL: BARRERAS CULTURALES Y LIMITACIONES ESTRUCTURALES

Dado que estamos interesados en transformar las escuelas en CPAs, como una buena estrategia de mejora, nos interesa tener una visión clara de cómo operan las CPAs. En el capítulo siguiente visualizamos la cultura escolar propia de las CPAs. No obstante, queremos en este, señalar sumariamente, los obstáculos y barreras estructurales que, a nivel general, tiene hacer de la escuela una comunidad que aprende (Murphy, 2015). Como señalan Hairon et al. (2015: 3) un brecha en la investigación sobre CPA “es la falta de teorización sobre las condiciones y los contextos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, que posibilitan o limitan las prácticas de las CPA”. En el contexto español, como hemos analizado en un artículo específico (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), la cultura dominante de solipsismo docente, falta de trabajo en colaboración, como ha documentado la investigación y los informes internacionales (TALIS), torna la propuesta especialmente problemática. De ahí, la necesidad de plantearse qué políticas y procesos pueden contribuir a incrementar el desarrollo del establecimiento como comunidad. Al tiempo, de modo paralelo, puede servir para contextualizar los resultados posteriores de nuestra investigación, como haremos referencia.

Además, tener en cuenta y examinar la cultura escolar dominante en nuestros centros, puede servir de contrapunto realista a convertir las CPAs en “panacea” para la mejora escolar. La realidad es que hoy día nuestros centros escolares están lejos de ser CPAs porque tienen un funcionamiento que impide que se produzca el aprendizaje de docentes y estudiantes, pero que existan limitaciones no significa que sea algo utópico y que no se puede lograr. Esto significa, que hacer de la escuela una CPA supone, como señala Louis (2006), desafiar el *status quo*. En cierta medida la propuesta de CPA constituye, en nuestro medio, un modelo contrafáctico para juzgar en qué grado un centro escolar se acerca o no a una CPAs; en este sentido Escudero (2011) afirma que

“las CPAs pretenden ser una contribución ambiciosa pero no sin problemas ni dificultades, merecen ser consideradas como una *hipótesis de trabajo* fundada que puede y ha de ser explorada con la idea de desarrollar centros como organizaciones inteligentes cuyos profesores tengan la oportunidad y el compromiso de participar activamente en determinadas relaciones sociales, discutir y compartir esfuerzos intelectuales y propósitos morales de modo que lleguen a ser beneficiosos para revitalizar la educación, así como para proveer respaldo y sustento a la condición docente en una época en la que no está sobrada de ello” (p. 118).

Por eso, desde sus primeras formulaciones (Louis y Kruse, 1995), se pone el acento en las condiciones estructurales y recursos humanos y sociales que son precisos para que ocurran o puedan desarrollarse. Así, señalan, entre otras, estas *condiciones estructurales*: tiempo para reunirse y hablar, proximidad física, roles interdependientes de enseñanza, estructuras de comunicación, capacitación del profesorado y autonomía escolar (p. 25). Por su parte, entre los *recursos humanos y sociales* que incrementan la comunidad profesional señalan: apertura a la mejora, confianza y respeto, buenos conocimientos y competencias para la enseñanza, liderazgo que apoye, socialización. Estos segundos son componentes más críticos que los recursos estructurales. Por eso cuando faltan unos u otros, o es difícil conseguir que tengan lugar, hay graves limitaciones o problemas para el desarrollo de las CPA.

Bolívar (2007) expone que el tema no es fácil, que hay que conjugar la dimensión individual y los aspectos conjuntos, además existen factores impredecibles tanto internos como externos que dificultan el cambio de los centros, de este modo dice “es necesario 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.13). Se trata en definitiva de reinventar lo que tenemos para que los docentes se apasionen con su trabajo, el ambiente sea el idóneo y el alumnado aprenda- Las CPA no quieren modificar radialmente la escuela sino rediseñar lo que hasta ahora se hace para promover cambios que nos ayuden hacer mejor nuestra práctica en la sociedad de conocimiento y información en la que estamos inmersos.

Escudero (2011: 130) afirma que “una de las debilidades teóricas de las comunidades de aprendizaje reside precisamente en que el concepto y sus propuestas no tienen bien resueltas sus relaciones con los contextos administrativos y formales donde operan, y mucho menos con los contextos sociales y políticos que, como se decía, pueden representar estructuras manifiestamente perjudiciales”, la escuela pública es hoy una de las más perjudicadas pues la política social y educativa no favorece el desarrollo de CPA, por ello “dicho sin rodeos: o un gran número de las organizaciones educativas que conocemos reconstruyen a fondo sus tiempos y estructuras, la relaciones, los derechos y los deberes entre quienes las habita (y también con aquellos a quien sirven, alumnado, familias, comunidad), las tareas, responsabilidades y la rendición de cuentas

pública de lo que se hace y de los resultados, o sencillamente, las comunidades profesionales de aprendizaje seguirán siendo un canto al sol, quizás presente en buenas ideas y propuestas, pero ilocalizables en la realidad”. El asunto se juega, como analizamos en la última parte del referido trabajo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), entre otros, en cómo *rediseñar* los lugares de trabajo en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del establecimiento escolar no sólo un lugar de aprendizaje para los estudiantes sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor.

En un excelente trabajo Murphy (2015) revisa la literatura sobre barreras estructurales y culturales para hacer de las escuelas contextos de trabajo en colaboración de sus profesionales. En primer lugar, es una verdad documentada que, habitualmente, las estructuras de la organización suelen definir los tipos y patrones de interacciones humanas que tienen lugar en su seno. De igual modo, las creencias y valores de los docentes suelen estar determinadas por las estructuras en el que trabajan. Estructuras, creencias y prácticas, reforzadas mutuamente, han configurado una “cultura profesional” individualista, ajena a la colaboración. Lo normal, que se considera legítimo para todos (familias, público en general, directivos y profesorado) es que la enseñanza se define casi exclusivamente por tiempo dedicado dentro aulas de trabajo con los estudiantes. Lo que cuenta como horario, como responsabilidad primera y como actividad auténtica es lo que hace en el interior de las aulas. Entre otros, las CPAs requieren “tener suficiente tiempo fuera de las clases para juntarse e indagar en el ejercicio de su profesión e investigar formas para mejorarla. Las reuniones de claustro requieren una agenda y un propósito de común acuerdo” (Hargreaves y Fullan, 2014. 173). En fin, las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente suelen ser inhóspitas para el aprendizaje profesional entre colegas, impidiendo que el profesorado pueda formar una comunidad profesional; al contrario suelen favorecer el aislamiento, solipsismo o privacidad.

Esta organización celularista de los espacios escolares imposibilita compartir prácticas por observación mutua o intercambio de experiencias, dominando una trabajo solipsista, particularmente en Educación Secundaria. Louis & Lee (2016), entre otros factores que condicionan la capacidad de aprendizaje de un centro escolar (prensa académica, apoyo a los estudiantes, la confianza y respeto entre docentes) encuentran que a medida que se incrementa el nivel educativo (infantil, primaria, secundaria) disminuye o se debilita la la capacidad de aprendizaje de la organización. El currículum diferenciado por materias y docentes hace que “las interacciones o colaboraciones, por lo general, se organizan en torno a la misma materia que enseñan”.

La organización de la estructura y recursos en un centro escolar son como, dice Elmore (2001b *papel pintado que empela las habitaciones*, después de vivir con el mismo fondo de pantalla durante varios años, ya lo consideramos natural, sin darnos cuenta que se podría cambiar (Elmore, 2002b: 22. Sin ser consciente de esta realidad (no natural) no es posible pensar en otros modos de trabajo de los docentes y el alumnado, Sin alterar este fondo cultural, es muy posible que las soluciones que adopten los centros tengan muy escasa conexión con la organización del trabajo para el aprendizaje real del profesorado y, consecuentemente, de los estudiantes.

En España el ejercicio de la profesión docente, particularmente en Secundaria, continúa perviviendo una tradición de “esplendido aislamiento”, muy lejos de una colaboración profesional. En general, domina una práctica docente solitaria, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas en un diálogo profesional. Además de diversos estudios (Lavié, 2004; San Fabián, 2006), los más recientes informes internacionales de las pruebas PISA; o TALIS así lo ponen de manifiesto. Ya en el primer Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje 2008 (TALIS,

Teaching and Learning International Survey), España –junto a Portugal– mostraban los índices más bajos (menor del 20%) de todos los países de “desarrollo profesional cooperativo” (Vieluf, 2012), con escasez de participación en actividades de reflexión y desprivatización de la práctica docente. Posteriormente, en el Segundo Estudio TALIS (OECD, 2014), se vuelve a reafirmar el individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el lugar de trabajo. En general, los profesores tienden a ser más propensos a participar en formas más simples de intercambio y coordinación de enseñanza en lugar de formas más complejas de colaboración profesional. En relación a España, en su “Nota sobre el país” (OCDE, 2014b) afirma:

“Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)” (p. 1).

La gravedad de ese dato del 87 %, denota un déficit de la organización del ejercicio de la profesión docente, que impide recibir retroalimentación sobre su práctica y, por eso mismo, el aprendizaje profesional. En fin, todo esto impide recibir retroalimentación sobre su práctica y, por eso mismo, el aprendizaje profesional. Si a ello se une, como refleja TALIS, que los establecimientos no suelen contar con ningún programa de inducción formal para los profesores noveles en el inicio de la profesión, los escasos incentivos para el desarrollo profesional y que los cursos externos no tienen impacto en la práctica docente, el panorama de crecimiento como profesionales que se dibuja es desalentador, pero conocido.

Ante los datos anteriores, querer entender las escuelas como *comunidades profesionales*, supone un reto embarcarse en su reconstrucción. ¿Qué se puede hacer para promover los procesos de aprendizaje profesional, incrementando el trabajo comunitario en las escuelas? Transformar las culturas de las escuelas requiere *rediseñar* los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Configurar la escuela como una *organización abierta al aprendizaje* exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un liderazgo pedagógico distribuido en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización el ejercicio profesional donde no sea forzado trabajar en colaboración. A su vez, implica *rediseñar* los lugares de trabajo y (*re*) *culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje.

Con las limitaciones señaladas, configurar un centro escolar como una CPA ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre su 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. En la construcción de una Comunidad Profesional, como dice Talbert (2010):

“Se trata de cambiar la forma en que operan las escuelas y el sistema escolar y cómo los profesionales de todos los niveles del sistema trabajan para fomentar el éxito educativo de todos los estudiantes. Se trata de cambiar el sistema de una cultura burocrática a una cultura del profesionalismo y el uso de los recursos burocráticos para hacerlo. Tal cambio profundo de la cultura del sistema lleva tiempo y es el conductor y el resultado del desarrollo y el vigor de las comunidades de aprendizaje docente en todo el sistema” (p. 568).

CAPÍTULO 3:

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: CONCEPTUALIZACIÓN, PROCESOS Y RESULTADOS

Un marco teórico de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como señalan Hairon et al. (2015) en su propuesta de agenda de investigación, debe incluir, al menos tres dimensiones: la conceptualización del constructo; procesos y condiciones para el desarrollo; y causalidades o efectos de las CPAs. En este capítulo analizamos cada uno de estos factores, junto a otros relacionados como liderazgo distribuido. Así, se conceptualizan los aspectos fundamentales de las CPA, los procesos y teorías disponibles sobre su desarrollo, y –en tercer lugar– lo que sabemos sobre las causalidades o efectos de las CPA en los resultados del estudiante, del profesorado o de la organización, así como estos efectos están mediados o moderados por otros factores dentro y fuera de la escuela.

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Una conceptualización adecuada de CPA es compleja porque, como reconoce Martin-Kniep (2007), se compone de tres términos (comunidad, aprendizaje, profesional), cada uno con muchas connotaciones diferentes, que se pueden combinar de diversas maneras, cambiando la esencia del conjunto. Además, no basta una conceptualización teórica, al margen de las configuraciones variadas que adquiere en cada contexto. El término de “comunidad” hace alusión al grupo de personas que aprenden juntas, que tienen un compromiso común, que no sólo da un valor añadido a su profesión sino que también mejora a la comunidad en general (profesionales, escuela y estudiantes). Esto no quiere decir que sea sólo el personal interno el que participe sino que también puede verse potenciado por el capital social del entorno.

Stoll y Louis (2007) hablan del significado de CPA donde cada palabra tiene una importante contribución. Así, “profesional” hace referencia a que la base de la comunidad es el conocimiento técnico y especializado que poseen el grupo de individuos, con una ética que orienta a los miembros de la organización para que puedan satisfacer de forma óptima las necesidades de sus clientes, posee identidad profesional a través del compromiso y autonomía a través del control colegiado. En este marco afirman:

El término “Comunidad Profesional de Aprendizaje” sugiere que el foco no es solo el aprendizaje individual del profesorado sino (1) aprendizaje profesional; (2) en el contexto de un grupo cohesivo; (3) que se focalize en el conocimiento colectivo, y (4) ocurre dentro de una ética interpersonal de cuidado que permea la vida de los profesores, alumnado y directivos. (Stoll & Louis, 2007, p.3).

Si en los 90 se ponía el énfasis en “comunidad profesional” en detrimento de “aprendizaje” que aparece entre “profesionales” y “comunidades”, posteriormente se ha argumentado que la comunidad profesional no se crea para proporcionar moral o habilidades técnicas a los docentes, sino para que los estudiantes aprendan y progresen, por lo que el profesorado debe fijarse en el impacto que sus prácticas docentes y educativas tienen en los aprendizajes de los

alumnos. Se requiere que los docentes reflexionen sobre su práctica y mejoren con la ayuda de otros docentes, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo son piezas claves para trasladar a los estudiantes buenas prácticas que mejoren sus rendimientos y resultados.

- “Espacio en el que los docentes pueden investigar juntos el modo de mejorar su práctica para hacerlas más eficaces en beneficio de los estudiantes y después implementar lo que han aprendido para hacerlo realidad” (Hord, 1997).
- “Una comunidad de aprendizaje *efectiva* tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos” (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005, p. iii).
- “Grupos o equipos de profesores que trabajan juntos en dimensiones relevantes sobre la enseñanza y el aprendizaje con la clara intención de mejorar los resultados del alumno” (Harris y Jones, 2011: 2).
- “Grupo de personas con un sentido inclusivo y de apoyo mutuo con un enfoque de colaboración, reflexivo y orientado hacia el crecer profesionalmente para investigar y aprender más sobre su práctica con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes” (Kools & Stoll, 2016: 5).
- “El aprendizaje profesional que incrementa la eficacia del profesorado y los resultados para todos los estudiantes acontece dentro de comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora continua, la responsabilidad colectiva y objetivos alineados” (Learning Forward, 2011).
- “Una CPA puede definirse como un grupo de educadores que están comprometidos de forma colaborativa en el aprendizaje contextualmente específico, planteando cuestiones que son relevantes para su contexto local y trabajando juntos para responder a esas preguntas” (Dane & Yendol-Hoppey, 2015: 2).
- “Comunidades de aprendizaje en las que los educadores se comprometen en colaboración para fomentar una cultura que incremente la enseñanza y el aprendizaje para todos” (Huffman et al., 2016: 332).

Tabla 3.1 Algunas conceptualizaciones de CPAs

Los investigadores emplean una variedad de términos similares: comunidad de práctica, aprendizaje organizativo (compartido, colaborativo, colectivo), comunidad profesional, comunidad de aprendizaje docente basada en la escuela. Las conceptualizaciones difieren en la medida en que acentúan unas dimensiones u otras, así como en los niveles (individual, equipo, escuela) en que acontece. Todas las definiciones asumen que los profesionales están comprometidos a trabajar conjuntamente para mejorar los aprendizajes de los alumnos mediante su implicación en un aprendizaje colectivo conjunto de sus colegas. Por tanto, su mejora profesional de lo que hacen en el aula viene dada por lo que los profesores hacen fuera de su aula.

Louise Stoll (2010) subraya, en un sumario, los tres caracteres

1. *Comunidad*. Desde una concepción sociocultural importa el aprendizaje colectivo en un contexto comunitario, en una comunidad de práctica. Como comunidad se caracteriza por unos valores compartidos, interacción y participación, colaboración, cuidado interpersonal y apoyo mutuo. Hay una memoria institucional que comparten los nuevos miembros.
2. *Profesional*: Se enfatiza que el trabajo se sustenta en: una base de conocimientos profesionales, especializados y técnicos. Además hay una ética de servicio, una identidad colectiva a través del compromiso profesional, al tiempo que una autonomía profesional a través del control colegiado. Por lo demás el desarrollo de los profesionales se vincula al desarrollo de toda la escuela.

3. *Aprendizaje*: Se enfatiza que el objetivo de la mejora es el aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje tiene el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se establece una conexión crítica entre el aprendizaje del profesorado y la mejora de los resultados de los alumnos.

La idea de comunidad surge de los trabajos colaborativos entre los docentes como un nuevo método de trabajo, que evita el individualismo y el aislamiento que en tiempos de incertidumbre y adversidad no ayuda a resolver los problemas del día a día en la escuela. Las escuelas de hoy asumen una mayor responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes, la visión una escuela donde las personas trabajan juntas es muy sugerente, la creación de CPA incentiva el desarrollo profesional, como exponen Thompson, Gregg, & Niska (2004 p. 4) “la colaboración en la práctica se ejemplifica cuando los miembros del personal de la escuela se reúnen de forma regular en sus intentos de seguir siendo los profesores más eficaces para que sus alumnos pueden convertirse en aprendices de más éxito”. En este sentido Molina (2005: 236) expone: “lo realmente significativo es que las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje”. Una CPA, a diferencia de Comunidad en general, es aquella integrada por docentes cuyo fin es mejorar la educación. En sentido amplio, como recoge Lavié (2012), una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) se caracterizaría por:

- [a] poseer un *núcleo de valores compartidos* y un compromiso colectivo con unas metas comunes;
- [b] desarrollar *prácticas comunes* a partir de estrategias que desafían la norma de la privacidad en la enseñanza;
- [c] disponer de ciertas *condiciones de apoyo* de carácter tanto estructural como relacional y cultural;
- [d] *distribuir el liderazgo* y la responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes

Como argumenta Bolívar (2012a) la escuela debe ser un lugar donde se compartan conocimientos entre colegas y donde exista una comunidad que mejore la educación de los docentes, en este sentido dice

“Pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje profesional” (p.128).

El propósito *principal* es aprender colectivamente para mejorar su propia práctica educativa, en las organizaciones en que trabajan, con el propósito de incidir en los aprendizajes de los estudiantes Como señala Louis (1996), desde su origen, lo que determina la diferencia de las Comunidades Profesionales, frente a otras propuestas de trabajo en colaboración es qué grado las relaciones entre el profesorado afectaban el aprendizaje de los estudiantes: “el punto de las comunidades profesionales no era sólo mejorar el bienestar de los maestros o hacerlos más

profesionales en su orientación, sino marcar una diferencia para los estudiantes” (p. 479).. En esta misma línea (Bolívar 2012b, p. 267) afirma que “ponen el foco en el aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo y que ocurre dentro de una ética interpersonal del cuidado que penetra las vidas del profesorado, de los alumnos y de los equipos directivos”.

Sleegers et al. (2013), en un buen trabajo, señalan que, a pesar de la popularidad, los CPAs están en un período de construcción de una teoría, como muestra la falta de claridad, múltiples términos y niveles a los que se refiere. Por eso, proponen validar un *modelo multidimensional* que conjugue, de modo coherente, las distintas dimensiones. Siguiendo la propuesta de Mitchell & Sackney (2000), entiende que una CPA efectiva desarrolla la capacidad para el aprendizaje profesional en un triple nivel (individual, interpersonal y de centro escolar), proponiendo un modelo conceptual que describa estas tres capacidades, que validan mediante un cuestionario en escuelas de primaria. Dado que las CPAs efectivas desarrollan la capacidad para el aprendizaje profesional a un triple nivel, se puede proponer un modelo conceptual que describa entrecruzadas estas tres capacidades:

- *Capacidad personal*: capacidad de los individuos para construir activamente y reflexivamente conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, el profesorado en una CPA de modo constante reflexiona, evalúa, critica y reconstruye su conocimiento personal, empleando las fuentes disponibles de información y conocimiento que hay en su entorno.
- La *capacidad interpersonal* se refiere a la capacidad de las personas de trabajar juntas con propósitos compartidos. Por esto se compone de estas dimensiones: visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo, y prácticas compartidas
- La *capacidad organizacional* se refiere a estructuras organizativas que crean y mantienen procesos organizativos que sostienen el aprendizaje individual y colectivo para la mejora. Se compone de recursos, estructuras y sistemas; relaciones y clima; y liderazgo participativo.

De este modo una CPAs efectiva desarrolla la capacidad de aprendizaje profesional a nivel individual, interpersonal y de centro en orden a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Una Comunidad Profesional de Aprendizaje es un grupo de docentes que habitualmente comparten y reflexionan críticamente sobre su práctica con el fin de mejorar el aprendizaje de estudiantes y ellos mismos, apoyando así el desarrollo de la escuela como organización (Sleegers et al., 2013: 120). “Desprivatizar” la práctica personal docente para compartirla con los colegas supone un “proceso de aprendizaje de nuevas formas de trabajo a través del compromiso mutuo que abre y comparte prácticas con otros” (Stoll & Kools, 2017: 9).

Resumiendo, recientemente Harris y Jones (2010: 173) las han definido: “Una CPA es un grupo de profesionales vinculados y comprometidos que son responsables de impulsar el cambio y la mejora dentro, entre y en todas las escuelas que beneficiarán directamente a los alumnos. Como tales, las CPA pueden adoptar distintas formas, como grupos de estudio, “lesson study”, investigación acción, etc., que –a su vez- pueden ser implementados a diferentes niveles del sistema educativo (departamentos, ciclos, toda la escuela, distrito). Particularmente importa las CPA ampliadas como redes entre escuelas. Como forma de hacer circular e incrementar el capital profesional, señalan Hargreaves y Fullan (2014: 166): “No es bueno que los docentes trabajen solos. Tampoco es bueno que las escuelas operen aisladamente, aunque sean colaborativas a

nivel interno. Los maestros mejoran cuando colaboran y aprenden de otras escuelas, aunque no siempre es así. [...] Al igual que la colaboración profesional en las escuelas, las colaboraciones entre escuelas pueden ser altamente efectivas”.

El argumento básico es que mediante el cultivo de CPA, es posible que las escuelas mejoren el rendimiento de los estudiantes a través de la enseñanza y el cambio de prácticas en el aula” (p. 173), pero como señala Escudero (2011, p.132) “ la idea de crear y sostener comunidades de aprendizaje en los centros no puede corresponder a militancias excepcionales y aisladas de algunos centros o grupos aislados de profesores, considerados por la cultura dominante como los bichos raros y trasnochados que todavía quedan, probablemente en fase extinción”.

Tras una amplia revisión de literatura nos encontramos con que es casi imposible llegar a una definición consensuada de Comunidades de Aprendizaje y CPA. Stoll y Louis (2007: 3) exponen que no existe una definición “universal” pero sí que podemos identificar si existe o no CPA, según un conjunto de dimensiones o caracteres, como cuando veamos a grupos de profesores trabajando juntos, intercambiando experiencias, reflexionando de forma crítica sobre su práctica en la escuela. En esta línea se inscribe el cuestionario que empleamos.

3.2 ¿CUANDO UNA ESCUELA ES UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE?

En una de sus primeras formulaciones, Kruse, Louis & Bryk (1994) definen que una Comunidad Profesional Escolar comparten 5 características principales: diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica, enfoque colectivo sobre el aprendizaje del estudiante, colaboración, y normas y valores compartidos. En conjunto, estos investigadores comenzaron a desarrollar las bases para la comprensión del modelo de escuela de la Comunidad Profesional y proporcionan bases para que las futuras investigaciones se centraran en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje profesional. Así, señalaban: “en las escuelas donde es fuerte el sentido de comunidad profesional, los profesores y profesoras trabajan juntos más eficazmente, y ponen más esfuerzo en construir y mantener oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes”, señalaban (p. 4).

La profesora Enriqueta Molina (2005, p 237) afirma que “transformando las instituciones escolares en “comunidades de aprendizaje” pasan de ser una estructura organizativa burocrática a una *organización que aprende* donde adultos y estudiantes aprenden juntos, la planificación se descentraliza, las familias son parte de la experiencia educativa, se estiman las perspectivas múltiples y el aprendizaje acontece de modo continuo a lo largo del tiempo”. Expone las características siguientes:

- *Inversión en las personas.* Hoy en día el mundo no funciona desde los principios del taylorismo donde existen tareas separadas, cortadas y simplificadas, fundamentalmente estandarizadas; esta gestión de los recursos humanos en la empresa va orientada hacia la consecución de la máxima productividad, entendiendo ésta como la relación existente entre la producción obtenida y los recursos o factores empleados en la misma. Pero estos métodos de la Escuela de la Administración Científica no son hoy en día muy operativos, pues ahora se presta atención al factor humano, activo de preciado valor en donde cada vez se invierte más dinero porque nos diferenciará de la competencia. Las comunidades nos permiten crear valor añadido pues integran aspectos que nos diferencian y ayudan a mejorar.

- *Ambiente enriquecido.* Cuando un grupo se construye con buenos cimientos no es de extrañar que la construcción sea segura y que cuente con la aceptación de todos, lo mismo ocurre en las Comunidades Profesionales en donde los miembros se apoyan y confían unos en otros lo que les permite compartir logros y vencer las adversidades de forma colegiada.
- *Construcción social del conocimiento.* Se huye del individualismo como forma de adquirir conocimiento y se opta por teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento, en este sentido se aprende como consecuencia de una interacción social.
- *Aprendizaje compartido.* Compartir el conocimiento va unido al aprendizaje colectivo que se construye sobre experiencias comunes y prácticas de enseñanza que los profesores comparten comprometiéndose en un análisis continuo de sus prácticas para ello se dialoga, reflexiona para tomar decisiones en equipo
- *Perspectivas múltiples.* La forma de participación “plantea la necesidad de mayor variedad de enfoques y perspectivas para poderlos acomodar a la variedad de estilos y necesidades de aprendizaje” (p. 238).
- *Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante* las CPA se centran en el aprendizaje del alumnado, aprendizaje de los docentes y del aprendizaje colaborativo, la idea es que trabajando de forma colaborativa se puede mejorar la educación y también el aprendizaje del alumnado.
- *Tamaño reducido.* Cuando mayor es el tamaño de una escuela más difícil es crear una CPA. Andrews y Lewis (2007) exponen en uno de sus estudios que, es una barrera que dificulta ciertos factores que deberían de producirse como: impide la colaboración y reflexión de los docentes, existen menos orden y menor confianza. En grupo pequeño es más fácil obtener un feedback, dialogar y prestar atención a la diversidad.

En la misma línea que Molina la Asociación Nacional de Directores de Primaria (NAESP, 2008) establece seis características que poseen las Comunidades de Aprendizaje:

- *Visión, Misión, Valores y Objetivos compartidos:* Un aprendizaje eficaz en la comunidad va unido a una visión explícita de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que guía todas las decisiones que una escuela lleva a cabo. Los miembros de la comunidad poseen valores transparentes y objetivos a cerca de que es lo que estudiantes deben saber y ser capaz de hacer.
- *Compromiso con los resultados.* El trabajo diario de todos en la escuela es trabajar juntos para mejorar el rendimiento de estudiantes y adultos. Por eso es necesario reevaluar las creencias tradicionales, los supuestos y prácticas, y el ensayo de métodos innovadores para mejorar el rendimiento. Hay un creciente énfasis en el uso de datos individuales para medir y mejorar el éxito de cada alumno. Las evaluaciones formativas se aplican de forma coherente para facilitar la enseñanza y mejorar el rendimiento estudiantil.
- *Mejora continua.* Los miembros de la comunidad participan en un ciclo continuo de mejora continua en donde la sinergia colectiva, la imaginación, el espíritu, la inspiración y la mejora continua estimulan la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. La gente en las comunidades de aprendizaje se ve obligada a ampliar constantemente su competencia para producir los resultados deseados.

- *Cultura de colaboración.* La comunidad reconoce que para que exista el aprendizaje eficaz se deben de crear estructuras de apoyo a permitan compartir ideas, materiales, planes y estrategias. La colaboración va más allá de la cooperación. Los miembros de una comunidad de aprendizaje eficaz se unen para crear e implementar un proceso sistemático en el que los directores y maestros trabajan juntos para analizar y mejorar la práctica.
- *Investigación colectiva.* El diálogo reflexivo y la indagación en las prácticas efectivas son los principales atributos de las comunidades de aprendizaje. Este proceso incluye la discusión sobre la alineación de currículo a las necesidades de aprendizaje, evaluaciones formativas comunes, estrategias de enseñanza y la alineación en curso de desarrollo profesional a los objetivos de la escuela.
- *Liderazgo compartido y apoyo.* Las CPA son entornos en los que se forjan nuevas relaciones entre los administradores y profesores que llevan a un liderazgo distribuido en la escuela, donde todos los miembros de la comunidad de aprendizaje crecen profesionalmente y aprenden a verse a sí mismos como líderes y aprendices

De acuerdo con Hord (1997b), las CPA tienen los siguientes cinco atributos: 1) liderazgo compartido y de apoyo; 2) creatividad colectiva; 3) valores y visión compartidos; 4) condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal); y 5) compartir la práctica personal. Estos cinco atributos son, de hecho, además de indicadores, características de las CPA. Por ejemplo, Hord y Sommers (2008: 9) caracterizan las CPA de la forma que se muestra en la Tabla 3.2

<i>Creencias, valores y visión compartidas</i>	<i>Liderazgo compartido</i>	<i>Aprendizaje colectivo y su aplicación</i>	<i>Condiciones que favorecen</i>	<i>Práctica personal compartida</i>
El personal siempre se centra en el aprendizaje de los estudiantes, que se ve reforzada por el propio continuo del personal de aprendizaje, de ahí, la comunidad profesional de aprendizaje	Administración, Directivos y Profesorado comparten el poder y la autoridad para tomar decisiones	El marco de acción es lo que la comunidad determine que hay que aprender y cómo se va a lograr con el fin de atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	<i>Factores estructurales:</i> tiempo, lugar de encuentro para el trabajo comunitario, los recursos y políticas de apoyo a la colaboración. <i>Factores relacionales:</i> apertura, veracidad, actitudes de respeto y solicitud entre los miembros.	Los miembros de la comunidad dan y reciben información que apoye su mejora individual y el de la organización

Tabla 3.2. *Componentes de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.*

Los autores Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005) en una de sus investigaciones realizada en Inglaterra, afirman que “la idea de una CPA es un bien que vale la pena como medio de promoción de la escuela y fortalecimiento de la capacidad de todo el sistema para la mejora sostenible y el aprendizaje del alumno” (iii), ellos identifican cinco características que debe de

tener una CPA eficaz ya utilizadas por otros autores como los valores compartidos y la visión, la responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumnado, la investigación profesional, la colaboración centrada en el aprendizaje y el grupo, así como el aprendizaje individual y profesional, pero añaden tres características más:

Apertura, redes y asociaciones	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas están abiertas al cambio -Los miembros se involucran activamente con otras escuelas, centros, universidades, instituciones y otras agencias. -Asunción de riesgos, creatividad e innovación. -Las iniciativas externas analizan lo que está pasando internamente.
Inclusión de los miembros	<ul style="list-style-type: none"> -Existen una gran comunidad en la que participa toda la escuela, no sólo muchas pequeñas comunidades. -Dirección y Consejo Escolar están involucrados en la CPA. -El personal valora y apoya a los miembros de la CPA.
Confianza mutua, respeto y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> -Las relaciones de trabajo son positivas. -Hay confianza y respeto mutuo. -Se valoran los esfuerzos de docentes y personal. -El personal se siente competente.

Tabla 3.3. *Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*

En fin, con cambios de acento, las características se suelen repetir. Así integrando parte de la literatura (Louis, Marks & Kruse, 1996), recoge la OECD (2016: 49) las siguientes: diálogo reflexivo, práctica compartida o desprivatizada, un foco colectivo en el aprendizaje, actividad en colaboración, propósitos compartidos, que –después (pp. 90 y ss)– emplea para medir su grado de desarrollo comparativamente entre países. En cualquier caso, nosotros priorizamos las establecidas por Shirley Hord porque son la base sobre la que está construido el Cuestionario (PLCA-R) que empleamos.

Los CPA adoptan como perspectiva de cambio la participación de todo el personal en el proceso de liderazgo mediante la toma de decisiones compartidas. El tipo de liderazgo que predomina en CPA es el democrático o compartido donde se promueve que todos ejerzan, en su respectiva esfera, el liderazgo. En esta línea Bolívar (2012b, p.252) afirma que “las nuevas demandas a la escuela exigen un liderazgo en todos los niveles, no limitado a los directivos , que poco lejos pueden ir sin la implicación del personal” , siguiendo esta misma estela Elmore (2010) argumenta que:

“El liderazgo es la práctica del mejoramiento, nos guste o no nos guste. Podemos discutir sobre definiciones más amplias y filosóficas del liderazgo escolar, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica. En el corto plazo, esta labor tendrá que ser realizada en un entorno que no reconoce el valor o la necesidad de la práctica” (p.64)

Elmore (2010, p.97) entiende por mejoramiento el “-definido para estos efectos como incremento en calidad y desempeño a lo largo del tiempo-es un proceso mediante al cual las escuelas se transforman pasando de ser organizaciones relativamente atomizadas e ineficaces a ser organizaciones relativamente coherentes y eficaces (...). En este contexto el liderazgo consiste, en primer lugar, en (a) manejar las condiciones bajo las cuales las personas aprenden nuevas prácticas; (b) crear organizaciones que brindan apoyo, entornos coherentes para una práctica

exitosa; y (c) desarrollar las habilidades y prácticas de liderazgo de otros”. El liderazgo no se ciñe al papel de la persona que formalmente ostenta la dirección del centro, sino que existe una distribución de sabiduría y responsabilidades que inciden en los logros de la escuela y alumnado

Andrews y Lewis (2007) afirman que un docente en una CPA es capaz de liderar y movilizar a sus compañeros de trabajo, de esta forma influye e incentiva la participación, el reflexionar y trabajar juntos da un extraordinario valor a la escuela, mejora la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido Bolívar (2012b) narra que hay que reconceptualizar el liderazgo al servicio del fin de cualquier escuela: proporcionar una buena educación.

En esta misma línea Senge (1992) exponía los líderes como héroes capaces de vencer y cambiar el rumbo de las cosas es hoy, en una era post-burocrática, un mito y mientras estos mitos prevalezcan reforzarán el énfasis en los hechos de corto plazo y en héroes carismáticos y no en las fuerzas sistemáticas y el aprendizaje colectivo. En este sentido González (2011) explica que:

“Nadie es líder por nombramiento o por el hecho de ocupar un puesto formal en la estructura organizativa. El cargo formal no imprime necesariamente carácter de líder y no hay ninguna razón fundada para suponer que así ocurra; de hecho, no es del todo inusual encontrar centros escolares en los que el director apenas si ejerce algún liderazgo, siendo otros miembros (que no siempre ocupan puestos formales) quienes sí lo ejercen y mueven a los demás en alguna dirección orientada a mejorar lo que acontece en ellos” (p 174).

Nadie es líder por su posición formal porque el liderazgo se ejerce a todos los niveles, por todas las personas capaces de animar y encargar a sus colegas, en este sentido Senge (1992, p 424) afirma que “Esencialmente, la función del líder consiste en diseñar los procesos de aprendizaje por los cuales la gente de la organización puede abordar productivamente situaciones críticas y desarrollar su dominio de las disciplinas de aprendizaje” Esto choca con la concepción o idea de líder que tenemos muchos de nosotros, personas capaces de tomar decisiones y poner solución a situaciones adversas pero no enseñar y procurar que los demás aprendan; para la construcción de CPA debemos de cambiar nuestros esquemas mentales, nuestra cultura, hoy en día y tal como muestra la tabla 2, el liderazgo democrático, compartido o distribuido (*Distributed Leadership*) es uno de los atributos de las CPA y como afirma Bolívar (2012b) los líderes deben de crear ambientes que favorezcan el aprendizaje y implicación de los docentes que trabajan en la escuela pública, la clave está en ¿cómo crear un ambiente para que los docentes aprendan entre sí?.

Sin lugar a dudas y tal como Harris y Jones (2010) exponen las CPA requieren del liderazgo distribuido ya que los profesores trabajan juntos en un área de investigación común en este sentido el “liderazgo distribuido proporciona la infraestructura que sostiene a la comunidad, ya que es el trabajo colectivo de los educadores, en múltiples niveles que están dirigiendo el trabajo innovador que crea y mantiene con éxito las comunidades de aprendizaje profesional” (p 174).

Desde mi punto de vista una CPA no puede ser sostenible en el tiempo sino cuenta con un liderazgo compartido, porque si no fuera así sería imposible que la comunidad funcionara, pero claro esta y como expone Bolívar (2012b, p.273) “se requiere que directivos y profesorado colaboren para resolver los problemas de la educación a través del desarrollo de la escuela como una comunidad que permita la mejora conjunta, preocupada por asumir la responsabilidad de los éxitos y dispuesta a capacitarse para lograrlos”. Si esto ocurre, se mejorará la capacidad interna de la escuela.

Harris y Lambert (2003, p 20) parten de cinco supuestos que fundamentan la nueva visión del liderazgo, lejos del cargo de autoridad ocupado, para acercarlo a una perspectiva democratizadora de comunidad profesional.

1. *Liderazgo no es una teoría de rasgos*, el liderazgo y líder no son lo mismo. El liderazgo puede significar los procesos recíprocos de aprendizaje que permitan a los participantes construir y negociar significados que conducen a unas metas compartidas de la educación.
2. *El liderazgo es sobre el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo*. El aprendizaje es uno de los participantes y, por lo tanto, se produce colectivamente. El aprendizaje se dirige hacia unas metas compartidas.
3. *Toda persona tiene el potencial y el derecho de trabajar como líder*. Liderar es un trabajo especializado y complicado que puede ser aprendido por todos los miembros de la comunidad escolar. La democracia define claramente los derechos de las personas para participar activamente en las decisiones que afectan a sus vidas.
4. *Liderar es un esfuerzo compartido*, al servicio de una democratización de las escuelas. Cambiar la escuela es un esfuerzo colectivo, por lo tanto, la gente lo hace más eficazmente en presencia de los demás. El viaje de aprendizaje debe ser compartido, de lo contrario, el propósito común y la acción nunca se consiguen.
5. *El liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad*. El aprendizaje compartido, el propósito, la acción y la responsabilidad demandan la reorganización del poder y la autoridad.

En definitiva, una “comunidad de aprendizaje” nace cuando un grupo de personas con objetivos comunes participan y comparten el aprendizaje continuo y sistemático. En esencia, una comunidad de aprendizaje se compone de personas que tienen un denominador común o intereses similares. Esa comunidad se somete a un proceso activo y dinámico en el que los miembros aprenden cooperativamente, comparten conocimientos y participan en la reflexión personal y colectiva. Los profesores pueden mejorar su trabajo al convertirse en miembros de las comunidades en las que podría investigar activamente sus métodos de enseñanza y lo hacen voluntariamente y en colaboración.

Dufour (2004) en uno de sus artículos “What is a professional learning community?” define tres “grandes ideas” o principios fundamentales que caracterizan a las CPA, cada una de ellas nos pueden servir de orientación para mantener las CPA, que destacamos:

Asegurar que los estudiantes aprendan.

El autor afirma que hemos pasado de centrarnos en cómo se enseña a cómo los estudiantes aprenden, se busca el éxito de cada uno de las estudiantes que acuden cada día a la escuela, pero para ello los docentes deben haber construido un conocimiento compartido y un terreno común para que la base sea sólida y alcanzar el aprendizaje de todo el alumnado (*learning for all*). La escuela necesita de un cambio para que el fin y misión marcado logre el éxito de todos los estudiantes, es por ello, que en las CPA se diseñan estrategias y se aseguran de que todos los alumnos va a contar con el apoyo y tiempo adicional para vencer los obstáculos que dificultan el aprendizaje de cada estudiante; de este modo la escuela identifica lo más pronto que puede

al alumnado que necesitan de tiempo extra, promueven planes para superar dificultades, la dirección busca recursos para que el alumnado cuente con tiempo adicional hasta que alcance los conocimientos necesarios.

Una cultura de colaboración

Para lograr el aprendizaje de todos, se requiere crear unas estructuras donde incentivar una cultura de colaboración para que los alumnos alcancen el éxito educativo. Hoy en día en algunos centros se trabaja de forma individualista lo que no facilita el aprendizaje de los alumnos tal y como nos hemos hecho eco por numerosas investigaciones. Pero se precisa de tiempo, recursos, compromiso para que cambiemos la cultura de la escuela, el autor afirma de forma tajante que los docentes “deben trabajar juntos para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos” (p. 9).

Un enfoque en resultados

El realizar pruebas y controles del rendimiento del alumnado y profesorado para contar con datos, nos ayudará a detectar debilidades y avanzar hacia los objetivos propuestos, tomando las decisiones oportunas. En este sentido este enfoque de mejora continua y resultados precisa de un cambio en la práctica que hasta ahora hemos estado trabajando en la escuela, pues necesitamos centrarnos en el éxito de cada estudiante.

DuFour (2004, p. 11) afirma que “el modelo de comunidad de aprendizaje profesional es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo”. Cuando los docentes se comprometen y persisten poniendo en práctica los principios anteriormente descritos los estudiantes aprenden y se crean CPA. En esta misma línea Harris y Jones (2010, p. 173) exponen que “el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos”.

DuFour (2004) señala que, para crear CPA, los docentes junto con sus colegas deben de estar comprometidos y plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que queremos que cada estudiante aprenda?
- ¿Cómo sabremos cuando cada estudiante ha aprendido?
- ¿Cómo vamos a responder cuando un estudiante tiene dificultades en el aprendizaje?

De este modo en la CPA se deben de evaluar y corregir los resultados obtenidos por el estudiante para poder mejorar, detectar errores que pudieran surgir y cumplir los objetivos “éxito de todos y cada uno de las estudiantes que asisten a la escuela pública”. Las instituciones educativas necesitan actuar en el foco del problema porque si no es así no se obtendrán ni los resultados ni los aprendizajes que necesitamos, pero para una CPA funcione requiere de la colaboración de todos los docentes, lo que conlleva entrar en la práctica del aula y buscar activamente cambiar la práctica docente (Harris y Jones, 2010). En esta misma línea DuFour (2004, p.11) expone

que “este enfoque en la mejora continua y los resultados exige a los educadores cambiar las prácticas tradicionales y modificar los supuestos comunes” es por ello que el autor afirma que a pesar de ser las CPA una poderosa forma de trabajar juntos que modifica de forma sustancial las prácticas de la escuela, requiere de compromiso y mucho trabajo por parte de sus miembros.

3.3 PROCESOS PARA CONSTRUIR COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE.

Una dimensión relevante es cómo crear y desarrollar CPA. En primer lugar, habrá que partir de un diagnóstico de la situación y capacidades del centro escolar para iniciar un proceso de cambio. Siguiendo, como hemos hecho en otro lugar (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2014: 154 y ss.), una de las primeras investigaciones (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005), depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes:

- [a] *Centrarse en los procesos de aprendizaje*, tanto de los alumnos como del propio profesorado. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.
- [b] *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje*. El papel del liderazgo del equipo directivo es fundamental para hacerlos posible. Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Establecer y mantener una escuela como CPA no puede hacerse sin el apoyo firme y sostenido de los directivos, que deben crear un contexto (normas y cultura de colegialidad) que refuerce las prácticas de las CPA. Por otra, establecer y mantener una CPA requiere un cambio en el papel tradicional de liderazgo: del líder formal a un *liderazgo compartido o distribuido*, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad. El liderazgo distribuido asegura la implicación activa de los colegas en los distintos niveles.
- [c] *Desarrollar otros recursos sociales*. Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Desde una perspectiva de capital social, la *confianza* cumple un papel imprescindible en las interacciones humanas que acontecen en un centro escolar y un ingrediente necesario para la cooperación social (Louis, 2006). Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto (López Yañez, 2010). Louis (2006: 482) se pregunta: “¿por qué tarda tanto en iniciar un PLC? Una respuesta se puede encontrar en la investigación cada vez más robusta que sugiere que la confianza es un elemento de la cultura organizacional que es crítico y sistemáticamente pasado por alto, probablemente porque los administradores realmente no quieren hacer frente a la música”. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración. La interacción de los diferentes agentes de la comunidad escolar se construye mediante lazos, entramados o

redes que se alimentan de acciones o prácticas soportadas en valores indispensables como la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad. Una CPA se sustenta en un sentido de pertenencia, actitudes de cooperación y sentido de pertenencia

- [d] *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.* Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. Es tarea del líder formal posibilitar tiempos y espacios. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico. Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo: coordinación, mecanismos de comunicación, roles interdependientes, gobierno conjunto, colaboración, etc., precisan de estructuras organizativas que los sustenten.
- [e] *Interacción y relación con agentes externos.* Los apoyos de asesores y facilitadores externos pueden jugar un papel de primer orden. Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado (Fullan, 2002; Domingo, 2001) que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Los inputs externos son precisos para revitalizar las situaciones y sugerir otros posibles modos de hacer. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo. Determinadas estrategias pueden contribuir a la sostenibilidad, como las redes de apoyo con otras escuelas y la comunidad.

Tal y como han podido comprobar estos autores en los estudios de casos llevados a cabo “la eficacia de estos procesos varía entre las escuelas, y con el tiempo, en la misma escuela” (p. iv).

Harris y Jones (2010) exponen en una de sus investigaciones en el Reino Unido que las CPA “ofrecen una forma muy poderosa de implicar a los profesores en la reflexión y perfeccionamiento de sus prácticas. Asegurar la mejora a través de un gran número de escuelas y aulas en Gales no sucederá a menos que los maestros participen plenamente en el proceso de cambio y se sienten un alto grado de propiedad sobre los resultados. Tener las reformas adecuadas, no es suficiente; tiene que haber una base para el cambio de la práctica profesional” (p. 173). Aunque queramos establecer una CPA, si el personal no está comprometido, no participan en la toma de decisiones y no se trabaja de forma conjunta, poco podremos hacer para que la escuela cambie y los estudiantes alcancen el éxito.

Bolívar (2007: p. 12) afirma que “las líneas de acción se deben dirigir, conjuntamente, a *rediseñar* los lugares de trabajo y a *(re)culturizar* los centros” de la primera ya en el capítulo uno nos referíamos a ella, precisamos rediseñar los centros para redistribuir roles y estructuras que permitan crear CPA, el autor habla también de *(re)culturizar* diciendo que se precisa de cambios en las estructuras organizativas para que cambie la cultura escolar.

“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. Se pretende, entonces, rediseñar los roles y trabajo del profesorado para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo

de la institución, conduzcan a un compromiso por parte del personal con las misiones consensuadas del centro. Trabajar en proyectos conjuntos puede ser un medio idóneo inicial para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional” (p.13).

3.4 EL DESARROLLO DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Es simplista decir que una escuela es o no es una CPA; más bien, es un proceso con distintos grados de desarrollo. Como señala Stoll (2010), una reciente vía de investigación sobre las CPA son las fases de desarrollo que puede atravesar. Los modelos difieren: ciclos de vida organizacional, etapas del cambio educativo y niveles de desarrollo de una innovación, etc. Se pone en duda si es un cambio a implementar en distintas fases o, más bien, un aprendizaje continuo. De lo que no cabe duda es que se precisa “estar en una cierta etapa de preparación antes de poder embarcarse en un aprendizaje colectivo que caracteriza a las CPA” (p. 156).

La teoría del cambio educativo (Fullan, 2002, 79 y ss.) ha distinguido un conjunto de pasos por los que suelen pasar los procesos de cambio, singularmente tres: inicio, desarrollo e institucionalización. Determinadas las prácticas comunes o atributos de una escuela como CPA, se trata de secuenciarlas según su grado de desarrollo. Este se puede analizar desde una doble perspectiva

1. *Desarrollo de una innovación.* En general, se ha seguido las etapas que la teoría de la innovación (Fullan, 2002) ha diferenciado (iniciación, implementación, institucionalización). Normalmente los centros se encuentran en distintos grados, según van evolucionando cada una de las dimensiones de una CPA (valores y visión compartida, práctica personal compartida, condiciones de apoyo, etc.). Eaker, DuFour y DuFour (2002) ven el desarrollo de una comunidad profesional en cuatro estadios de un continuum: pre-iniciación, iniciación, desarrollo y sostenido. De modo similar, Huffman et al. (2016) entienden que hay que fases que se superponen: inicio y formación; desarrollo y puesta en práctica; sumativa y sostenible. La mayoría de experiencias identifican tres etapas por las que suelen pasar los centros que se constituyen en CPA.
 - Inicial o de *iniciación*: Con integración del ámbito profesional y sensibilización del comunitario
 - Intermedia: *Implantación* y desarrollo del primero y apoyo desde el segundo
 - Avanzada: *Institucionalización* o maduración desde el curriculum global
2. *Ciclo de desarrollo.* Como un ciclo de vida, se inicia o nace, se desarrolla y, al final, puede decrecer hasta desaparecer por disgregación de sus miembros o de la estructura en que se apoyaba. Así por ejemplo se puede hablar de una CPA protoiniciada, desarrollada, consolidada, madura. Wenger *et al.* (2002), hablan de las siguientes fases de desarrollo: potencial, en proceso de integración, activa, dispersa, memorable.

Armengol et al. (2012), a partir de la revisión de la literatura, establecen tres en relación al nivel de desarrollo (donde una etapa más desarrollada comprende a la anterior), que vienen a coincidir con las de la teoría de la innovación:

a) *Fase de gestación*: personas motivadas por compartir espacios de reflexión que se enfrentan a situaciones similares y que descubren puntos de interés común. Se da un intercambio de información fluida. No existe reparto de responsabilidades ni métodos de trabajo definidos.

b) *Fase de desarrollo*: personas que exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que se encuentran en el proceso de consensuar métodos de trabajo, establecer responsabilidades o roles, negociar objetivos comunes y procesos de funcionamiento. Se empieza a dar transferencia de conocimiento.

c) *Fase de consolidación*: miembros involucrados en su desarrollo profesional, que comparten actividades y tareas, que comparten método de trabajo, que se adaptan a circunstancias cambiantes con el propósito de mejora, que tienen roles establecidos con responsabilidades específicas cuyo funcionamiento está integrado en los procesos diarios.

En relación la primera (Teoría de la innovación) que, en general, vamos a seguir, Leclerc (2012), a partir de la literatura establece siete indicadores que, según ella, definen las CPA: 1) la visión de la escuela; 2) las condiciones físicas y humanas que permiten a los docentes colaborar, aprender y compartir juntos; 3) la cultura basada en la colaboración en el seno de la escuela; 4) liderazgo de la dirección y de los docentes; 5) difusión del saber hacer y el aprendizaje colectivo; 6) temas abordados en los encuentros colaborativos; y 7) toma de decisiones en función de los datos. Apoyándose en estos indicadores y su evolución en las escuelas observadas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje ha elaborado una *Parrilla de observación de la evolución de la escuela en comunidad profesional de aprendizaje* (en siglas originales, GOCAP: “Grille d’observation de l’évolution de l’école en communauté d’apprentissage professionnelle”), en tres estadios de progresión hacia una CPA: iniciación, implantación e integración, que recogemos ligeramente resumida en la Tabla 3.4 .

	Estadio de iniciación (nivel I)	Estadio de implantación (nivel 2)	Estadio de integración (nivel 3)
Visión de la escuela	Poco clara, no es compartida. Prioridades difusas, sin relación con la visión	Clara y compartida. Prioridades no claras pero, a veces, se percibe su relación con la visión	Clara y compartida. Prioridades centradas, su relación directa con la visión
Condiciones físicas y humanas	Los debates pedagógicos de modo informal. Los espacios de colaboración son poco eficaces	Los debates pedagógicos tienen, a veces, tiempos fijados. Esfuerzos por colaborar.	Tiempos establecidos para reuniones de colaboración. Son eficaces y el grupo se autogestiona.
Cultura dominante sobre la colaboración	Individualismo y privacidad. Clima es poco favorable a la colaboración y a compartir experiencias.	Se favorece el encuentro entre colegas. Clima favorable a la colaboración a a compartir experiencias.	Cultura de colaboración, prácticas docentes son compartidas, centradas en la mejora de los aprendizajes.

Liderazgo	Directivos en posición jerárquica, los docentes como ejecutores de decisiones. El papel pedagógico de la dirección es escaso	La dirección ejercer influencia, pero favorece los encuentros colaborativos.	Liderazgo compartido. Los docentes, como profesionales, tienen autonomía.
Difusión del saber hacer y aprendizaje colectivo	Los docentes trabajan aisladamente, con escasa difusión de buenas prácticas con otros colegas.	Las buenas prácticas están difundidas entre los docentes del mismo ciclo o nivel. Evaluación por pares de las estrategias utilizadas.	Los aprendizajes individuales se transforman en aprendizajes colectivos, dominando un aprendizaje en equipo en la organización.
Temas abordados	Temas múltiples, sin hilo conductor entre ellos. Reuniones son informativas o de formación externa	Los debates versan sobre la enseñanza, más que sobre el aprendizaje.	Ligados al aprendizaje de los alumnos, se revisan las experiencias realizadas.
Decisiones y utilización de los datos	Decisiones en función de la mayoría. Escaso manejo de datos sobre el progreso de los aprendizajes de los alumnos.	No solo por mayoría, sino investigación y por el impacto observado según datos precisos.	Basadas en datos precisos, empleados de manera regular, que permiten conocer la eficacia de las intervenciones

Tabla 3.4. *Parrilla sobre el grado de desarrollo de la escuela como CPA* (Leclerc, 2012)

Así, dice Leclerc (2012: 17-18), una escuela situada en el Estadio de Integración (nivel 3) tiene una visión clara y compartida, reflejada en la práctica de la enseñanza. Los objetivos a trabajar por el equipo están bien delimitados. Las condiciones humanas y físicas son favorables a la colaboración y a compartir. En este nivel, los intercambios son formales y de una sólida estructura, expresada en un orden del día, de gestión rigurosa del tiempo, de rendimiento de cuentas, etc., lo que los hace eficaces. Las discusiones están centradas sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre el impacto de las intervenciones pedagógicas. La cultura de colaboración es muy sólida y se apoya sobre la manifestación evidente de hábitos interpersonales. La dirección escolar comparte su poder con los docentes y les incita a desarrollar su liderazgo. Los docentes consideran los encuentros colaborativos no solamente como un medio para mejorar los aprendizajes de los alumnos, sino igualmente como un poderoso elemento de desarrollo profesional para ellos mismos. Los encuentros están planificados y tienen en cuenta la evolución del equipo colaborativo. Existen datos precisos para valorar las intervenciones pedagógicas y analizar su impacto en los alumnos.

El grupo de la Universidad de Louisiana at Lafayette, que ha desarrollado el cuestionario objeto de esta tesis, paralelamente, ha realizado dos instrumentos para el evaluar el grado de desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

- El *Organizador Comunidad de Aprendizaje Profesional* (PLCO = Professional Learning Community Organize) desarrollado a partir de Hord (1997a, 1997b), ilustra las prácticas

identificadas a través de la investigación que promueven los esfuerzos de la escuela en cada una de las cinco dimensiones de una CPA, según las fases del cambio (iniciación, implementación e institucionalización), de acuerdo con Fullan (2002).

- La *Rúbrica de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje* (PLCDR= Professional Learning Community Development Rubric) sirve como una herramienta para el diálogo reflexivo a nivel individual o en grupo pequeño. Ofrece una reflexión sobre la cultura de la escuela para delinear la evolución de ciertas prácticas del centro que reflejan todas las dimensiones de una CPA a través de cada nivel de cambio (Huffman y Hipp, 2003; Hipp y Huffman, 2010). Así describen las diferentes dimensiones de una comunidad profesional de acuerdo con estas cuatro fases.

Se utiliza, pues, un continuo de cuatro niveles para describir la madurez de las CPA dentro de una escuela. Una breve descripción de estos niveles son:

1. *Previo a la iniciación.* La escuela todavía no ha empezado a funcionar como una Comunidad Profesional de Aprendizaje y, por tanto, no exhibe los atributos propios de ésta.
2. *Iniciación.* Se ha hecho un esfuerzo para empezar a funcionar como una CPA, pero aún la mayoría del personal de la escuela no ha sido afectado.
3. *Implementación o Desarrollo.* La mayoría del profesorado está funcionando como una CPA y se ha comenzado a centrar las decisiones curriculares y organizativas en el incremento del aprendizaje de los estudiantes
4. *Institucionalización o sostenimiento.* Una CPA se institucionaliza cuando llega a formar parte normal de la cultura habitual de la escuela.

Dimensión	No iniciada	Iniciada	Implementación	Institucionalización
Liderazgo compartido y de apoyo	El liderazgo limitado a los administradores. El personal tiene escasa capacidad para tomar decisiones.	Liderazgo más allá de los administradores, el personal adopta roles de liderazgo	Amplio liderazgo en toda la escuela; el personal las decisiones.	Liderazgo distribuido y compartido
Valores y visión compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje	No existe una visión, plan o valores de la escuela, baja implicación de los interesados, no se focalizan en los aprendizajes de los alumnos	Valores y normas cuentan con apoyo, algunos se centran en el aprendizaje de los alumnos, pero los esfuerzos no están alineados.	Visión compartida altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos; los esfuerzos están alineados	Visión compartida y un conjunto de valores son vividos en toda la comunidad escolar, que guían las decisiones.

Aprendizaje colectivo y de aplicación El personal comparte información y trabaja colaborativamente.	No existe el aprendizaje colectivo; no se comparten evidencias ni prácticas	Reuniones para compartir información y mejores prácticas para atender a todos los alumnos	Reuniones periódicas El para colaborar y resolver problemas sobre la enseñanza y el aprendizaje.	El personal comparte información y trabajan juntos para buscar nuevos conocimientos, habilidades y estrategias.
Práctica personal compartida.	Trabajo aislado, sin observación mútua, feedback o prácticas compartidas	Algunos trabajan en colaboración para observar o compartir prácticas	Trabajo en colaboración, se observan mutuamente, nuevas prácticas para mejorar el aprendizaje del alumnado.	Programas de acompañamiento y apoyo, se observan mutuamente y comparten prácticas docentes
Condiciones de Apoyo (Estructuras y relaciones)	Sistemas y recursos no son suficientes para promover el aprendizaje de los estudiantes. Faltan condiciones de respeto, confianza, etc.	Se precisan sistemas y recursos. Existen algunos esfuerzos para promover el cambio en la cultura de la escuela.	Apropiados en la mayoría de los casos. Profesorado y alumnos están comprometidos en promover un cambio en la cultura de la escuela	Sistemas y recursos que impactan en el aprendizaje continuo de profesorado y alumnos. Cambios en la cultura de la escuela

Tabla 3.5. Comunidad Profesional de Aprendizaje: Rúbrica del grado de desarrollo (Huffman & Hipp, 2003, reelaborado)

La rúbrica describe un conjunto de acciones y prácticas que caracterizan cada una de las cinco dimensiones según los grados de desarrollo: no iniciado, inicio, implementación o puesta en práctica e institucionalización, como grado superior (Hipp & Huffman, 2007, 2010). La rúbrica puede contribuir para que los líderes escolares puedan diagnosticar su nivel actual de desarrollo de la Comunidad Profesional de Aprendizaje y, en consecuencia, elaborar un plan de acción para mejorar en base a su misión, visión, valores y metas.

Hall & Hord (2006) identificaron seis estrategias que los directivos podrían introducir en sus escuelas para una implementación en la implementación de las CPA:

1. *Articular una visión compartida*: el director invita al profesorado a hablar sobre las CPA y los beneficios que podrían aportar a las escuelas
2. Utilizar una visión de cambio para *elaborar un plan* que pueda implicar al profesorado en la comprensión de dicha visión.
3. Posibilidades para el *desarrollo profesional (aprendizaje colectivo)* para construir la capacidad de los líderes y profesores que podrían ayudar para contribuir a mover a la escuela al desarrollo de su CPA.
4. *Comprobar el progreso*. Resulta necesario determinar si el profesorado y los directivos se están moviendo hacia la visión, la creación de un CPA y la aplicación de los atributos propios de una CPA.

5. *Brindar asistencia* (condiciones de apoyo) para continuar con la construcción de la capacidad de los profesores y de todos los involucrados en la CPA.
6. La sexta, como estrategia general, es la *cultura del cambio*. Esta estrategia podría ser necesaria para apoyar a los líderes en el proceso de cambio y las transformaciones de los viejos modos de escuela que han funcionado en el pasado. Hacerse cargo de los riesgos y construir confianza son elementos importantes.

Estas dimensiones han sido confirmadas posteriormente (Hord y Sommers, 2008; Huffman & Hipp, 2003). El liderazgo de la dirección es clave en el proceso de construir una CPA y mantenerla en el tiempo. Por su parte, además, la comunidad escolar entera debe implicarse en los esfuerzos colectivos y conseguir los objetivos de la escuela.

En la excelente investigación conducida por Bolam *et al.* (2005) recogen que las CPAs se crean, gestionan y mantienen a través de cuatro procesos fundamentales: optimización de recursos y estructuras, promover el aprendizaje profesional individual y colectivo; el liderazgo y la gestión para apoyar el desarrollo de las CPA.

No obstante, también está constatado y es evidente, que es más difícil desarrollarla en centros de Secundaria. Como señalaban McLaughlin & Talbert (2007):

“la literatura ofrece pocos ejemplos de estrategias y prácticas eficaces en la construcción de las comunidades de aprendizaje en centros de Secundaria. Los estudios de CPAs en establecimientos de Secundaria habitualmente suelen contar con departamentos disciplinares que pueden tener profesores con fuerte liderazgo; sin embargo, el conocimiento sobre cómo desarrollar tales comunidades en una escala mayor -entre unidades dentro de una escuela y entre escuelas- requiere estudios de las escasos centros de secundaria que han construido Comunidades Profesionales de aprendizaje” (p. 153)

Se han ido desarrollando experiencias de las que hemos ido aprendiendo que procesos son relevantes. Así, por referirme a una reciente, de acuerdo con los resultados de algunas investigaciones que recogen Tichnor-Wagner *et al.* (2016), hay estrategias específicas para cultivar “culturas de aprendizaje” que hacen que sean escuelas más efectivas: en Secundaria

1. La presencia de ciertas *estructuras y normas son necesarias, pero no suficientes* para desarrollar escuelas efectivas: contar con oportunidades formales entre los docentes para intercambiar sus prácticas, tener estructuras formales de colaboración, como espacios y tiempos reservados para ello, etc. como ha puesto de manifiesto diversas investigaciones. Pero, además de relaciones positivas entre profesorado y administradores, se requiere que compartan *objetivos que enfatizan altas expectativas para todos los alumnos*.
2. Se requiere un *papel activo e intencional de los líderes escolares* para fortalecer las estructuras y normas en el interior del centro que engranen una cultura de aprendizaje en las prácticas cotidianas y actitudes de los adultos y estudiantes en la escuela. Un liderazgo con un papel transformador mediante el cual los líderes construyen un significado compartido y un compromiso con los objetivos organizacionales entre los docentes, al tiempo que éstos mejoran su capacidad, motivación y sentido de eficacia para alcanzar esos objetivos.
3. Hay un conjunto de prácticas que desempeñan un papel muy importante en asegurar una cultura de aprendizaje. Entre otras:

- Crear múltiples estructuras formales que favorezcan la colaboración entre el profesorado para mejorar a los estudiantes, así como proveer de oportunidades para ejercer roles de liderazgo
- Reservar días y horas específicas en el horario para que los docentes se reúnan regularmente en estructuras formales de colaboración. Esto incluye proveer tiempos comunes, dentro del horario lectivo, para planificar y desarrollarse profesionalmente
- Introducir, defender y reforzar consistentemente una visión coherente de la escuela que refleje altas expectativas para estudiantes y adultos.
- Complementar las altas expectativas con apoyos consistentes y concretos para todos los estudiantes: actividades de apoyo, extracurriculares,

Tichnor-Wagner, Harrison & Cohen-Vogel (2016) concluyen su estudio sobre cuatro centros de secundaria que “ para que las escuelas desarrollen fuertes culturas de aprendizaje, se requiere *tiempo y estructuras* construidas dentro y fuera de la jornada escolar en las que los docentes pueden colaborar y tomar parte en la toma de decisiones escolares, junto con *líderes escolares* que promueven proactivamente objetivos orientados al aprendizaje, altas expectativas compartidas, y programas y prácticas que apoyen el aprendizaje de todos los estudiantes” (p. 637).

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CPA en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados.

3.5 UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Por una parte, el liderazgo pedagógico de la dirección escolar, se ha subrayado (Bolívar, 2014), desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CPA. Las cuestiones son: ¿cómo los líderes contribuyen a la organización de las comunidades profesionales, y qué líderes se requieren para estos propósitos? Así Hipp y Huffman (2010), al comienzo de su libro señalan: “si los investigadores están de acuerdo en mantener que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son la mejor esperanza para la reforma de la escuela, entonces los líderes escolares deben aprender a facilitar los procesos sistémicos para el desarrollo de estas culturas profesionales” (p. 1). En particular, deben aprender los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra, entre las características o atributos que definen una CPA es que tienen un liderazgo compartido o distribuido. Si queremos que la escuela crezca como organización que aprende, el liderazgo escolar ha de estar dispersado o distribuido entre la organización. Se requiere de un *liderazgo distribuido* en donde todos los estamentos de la organización aprendan, la persona que se sitúa en la cúspide no puede ni debe ostentar la función de líder jerárquico, simplemente porque en muchos casos no coinciden o porque precisamos que todos los docentes

asuman su papel de líder, pero sería una utopía creer que no existen obstáculos (cultura, formas organizativas, políticos). Como señalábamos en otros lugar (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013: 18), “si una escuela funciona bien no lo será por el sólo efecto de una persona, sino porque ésta ha sabido *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, haciendo que la organización funcione bien. Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un *papel más profesional*, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos”.

Liderar es *empoderar a otros*, capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, configurando el centro educativo como una “comunidad profesional de aprendizaje”, es decir como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella. De este modo, como afirma Murillo (2006, p.19) “El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela”. En este sentido narra Bolívar (2011b)

“Las competencias docentes no se limitan a saber enseñar los contenidos especializados. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan la posición formal. A su vez, toda una larga tradición en los últimos veinte años lleva proclamando la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado para el desarrollo profesional. Esta colegialidad ha abocado, como forma de configuración práctica, en las «comunidades profesionales de aprendizaje»” (p. 255).

En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo. El liderazgo se constituye en la clave para que una escuela funcione y se promueva el trabajo en equipo y compartido, como argumenta Bolívar (2012b, p.208) “la función de líder es diseñar procesos de aprendizaje para que el personal de una organización pueda abordar productivamente situaciones críticas y desarrollar el dominio de las disciplinas de aprendizaje”.

Aunque Harris (2009, p.18) sugieren que “La evidencia empírica sobre liderazgo distribuido y desarrollo organizacional es alentador pero no concluyente. Necesitamos saber mucho más sobre las barreras, las consecuencias no deseadas y las limitaciones del liderazgo distribuido antes de ofrecer cualquier asesoramiento o una receta médica. También necesitamos saber las limitaciones y dificultades, así como las oportunidades y potencial de este modelo de práctica del liderazgo”

Por otro lado Yáñez y Lavié (2010) en uno de sus artículos publicados en la revista *Profesorado* realizan un estudio empírico en tres centros de Sevilla, donde analizan que tipo de liderazgo es el que predomina en ellos, entre las conclusiones “encontramos que la ausencia de procesos activos de socialización de los nuevos miembros se convierte en otra importantísima barrera para lograr una amplia distribución del liderazgo. Y también para promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado sin el cual nunca obtendremos su compromiso con los procesos de cambio” (p.88), el liderazgo distribuido no puede ser viable en centros que no tienen una cultura afianzada, que no trabajan en equipo y colaboración, no se trata de algo individual que deba de asumir el director del centro sino todos las docentes que en la escuela trabajan, en este sentido Murillo (2006) afirma:

“Si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio” (p. 11)

Elmore (2010, p.116) argumenta la necesidad del liderazgo distribuido en la escuela del siguiente modo:

“En una empresa tan intensiva en conocimientos como la enseñanza-aprendizaje la única forma de llevar a cabo estas tareas complejas es distribuyendo ampliamente la responsabilidad del liderazgo (nuevamente, estamos hablando de conducción y directrices) entre los diferentes roles de la organización y trabajando arduamente para crear una cultura común o un conjunto de valores, símbolos y rituales. En suma, el liderazgo distribuido supone múltiples fuentes de conducción y directrices, según las pericias individuales existentes dentro de una organización que ha logrado cierta coherencia interna en base a una cultura común” (p. 116).

En este sentido Murillo (2006: 19) afirma que “este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común” (...) “El *liderazgo* comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, *asumido por distintas personas según sus competencias y momentos*. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación” precisamos de un cambio de cultura que permita este tipo de liderazgo además de la implantación de planes de formación”

Elmore (2010: 117) argumenta que “el liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable por el desempeño general de la organización. Más bien, implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas de la organización, creando una cultura común en cuanto a las expectativas relacionadas con la utilización de dichas competencias y conocimientos, generando una relación productiva entre las diferentes partes de la organización y responsabilizando a las personas por sus contribuciones al resultado colectivo”

En uno de los artículos de Bolívar (2011b) se establecen cuáles son las competencias que queremos que tengan los directivos escolares para que exista el liderazgo distribuido en los centros escolares, en este sentido afirma “Las competencias de la dirección se mueven, por un lado, entre aquello que es preciso para hacer que la escuela funcione y, por otro lado, un conjunto de competencias relacionales que posibiliten que la escuela funcione como grupo humano, si es conjuntos mejor. En una organización escolar que quiera garantizar el éxito educativo a todos los alumnos y alumnas, se requiere saber qué atribuciones y responsabilidades deben tener los directivos y, para ello, qué competencias precisan” (p.257), obvio que necesitamos conocer que competencias son las que se precisan para que se pueda ejercer el liderazgo, pero en muchas ocasiones nos olvidamos de ellas, hablamos de los términos sin paramos a pensar que debemos de sembrar para poder luego recoger buenos frutos, no tendremos una buena cosecha sin una cultura escolar que fije sus targets en el trabajo en equipo, reflexión de la práctica docente, innovación e investigación y distribución de responsabilidad y decisiones.

Una organización para el aprendizaje hace insostenible un liderazgo individual, para distribuirse y ser algo compartido. Siguiendo esta misma línea González (2011, p.174) argumenta que “el liderazgo entendido como el ejercicio de influencia sobre creencias, valores y acciones de otros en la organización no es, pues, prerrogativa exclusiva del director y del poder formal que detenta en la organización. También otros miembros, por ejemplo los docentes, pueden influir, pueden ejercer liderazgo, sea éste de naturaleza formal o informal (...) a los que formalmente se les asigna funciones relacionadas con liderar esas unidades organizativas, influir en la disponibilidad y capacidad de sus colegas para implementar cambios e innovaciones, mejorar procesos de toma de decisión escolar, etc. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. De este modo, “del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una posición fija a otra más fluida, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa “ (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013: 18). “ en este sentido la función de líder es responsabilidad de todos los docentes, no de la persona que ocupa un puesto formal, no es unidireccional ni esta invariable en el tiempo, sino que es interactiva, flexible y se va adaptando a las circunstancias y contexto, este término no es “ una nueva ortodoxia” que no tiene calado en la escuela, pues son numerosas las investigaciones que han dado luz verde al término y han comprobado sus logros en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

El liderazgo distribuido es, de este modo, resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal. Los líderes formales se preocupan, en estos casos, de *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo se liga a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebró la acción de la escuela, por otro, poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente. Esto supone una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar como iguales, aprender unos de otros e intercambiar las prácticas educativas que sean eficaces.

3.6 RESULTADOS Y EFECTOS DE LAS CPAS SOBRE LA MEJORA

¿Pueden las escuelas, constituidas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje, marcar una diferencia en los aprendizajes de los alumnos? Es evidente que el propósito último es dicha mejora, entendida en sentido amplio. En la investigación seminal (Bolam et al. 2005) que abrió esta temática, ya se hablaba, desde el propio título y definición, de “Comunidades Profesionales de Aprendizaje *efectivas*” (*Effective Professional Learning Communities*), que tienen el “propósito colectivo de incrementar los aprendizajes del alumnado” (p. iii). Por tanto, no es una cuestión marginal, sino que la cruz de la PLC se juega en mostrar que su implementación mejora significativamente la práctica docente que, a su vez, se evidencia en el incremento de los aprendizajes del alumnado.

Recientemente le preguntaban a Richard DuFour (2016), uno de los mayores expertos en CPAs, sobre los efectos que están teniendo las CPAs para mejorar la enseñanza y la práctica docente. Señala que no los tiene cuando se distraen sobre cuestiones que son periféricas a la práctica profesional. No basta que las escuelas tengan un tiempo para colaborar, sino en qué y cómo se

llena dicho tiempo, señalando

“no hay que olvidar que un concepto clave del proceso es que se trata de una comunidad de aprendizaje profesional. Así que cuando llega el momento de tomar decisiones, los líderes tienen que asegurar que las personas tengan acceso a la información que les ayudará a tomar una decisión informada. Construir conocimiento compartido, aprender conjuntamente, es esencial para cada paso del viaje de la PLC” (p.12).

Si como aparece evidente por múltiples fuentes (Hattie, 2009) los profesores pueden marcar una gran diferencia en las experiencias de aprendizaje y resultados de sus alumnos. Por eso, los modos de trabajo colaborativo entre docentes que mejoran su práctica profesional son factores críticos. Parece claro que, cuando los profesores analizan con los colegas el impacto de su práctica docente en los aprendizajes y rendimientos de los estudiantes y, dentro de una comunidad con responsabilidad colectiva, se ven apoyados en procesar nuevas comprensiones y sus implicaciones para la enseñanza, muchas revisiones, como vamos a señalar, coinciden en que hay una diferencia positiva para los alumnos. Esto ha hecho, como señala Ronfeldt et al. (2015) que:

“La política educativa ha hecho una llamada para la creación de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y para configurar estructuras organizativas que promuevan oportunidades regulares para que los docentes colaboren con equipos de colegas. Estas iniciativas se basan en el supuesto de que la colaboración permite a los profesores fortalecer sus prácticas docentes, mejorando así los resultados del aprendizaje de los estudiantes” (p. 475)

En general, contamos con toda una amplia literatura, de la que vamos a dar cuenta, en que la mejora escolar y el rendimiento de los estudiantes han sido conectados positivamente con el grado en que el centro escolar funcione como una comunidad profesional de aprendizaje. Por eso, más allá de lo que se pueda argumentar, contamos con revisiones de evidencias empíricas que muestran que es así. En una conocida y muy citada revisión, Vescio et al. (2008) concluyen:

“los resultados colectivos de estos estudios ofrecen una inequívoca respuesta a la cuestión sobre si la literatura apoya el supuesto de que cuando los profesores participan en CPAs se incrementan los aprendizajes de los estudiantes. La respuesta es de modo claro, sí” (p. 97).

Más recientemente, en su meta-análisis Lomos et al. (2011a) establecen un efecto significativo y positivo de las comunidades profesionales de aprendizaje sobre las consecuciones de los alumnos y hacen notar que están relacionadas con “otro amplio número de otros predictores de los resultados de los alumnos” (p. 140). Como comenta Harris (2011: 630) hay bases para creer que la construcción de capacidad colectiva, no solo por las comunidades profesionales pero sí con ellas, puede asegurar la mejora de los resultados de los alumnos.

Toda una tradición de estudios, acrecentada en las dos últimas décadas, ha puesto de manifiesto que el profesorado que trabaja en entornos caracterizados por una cultura de colaboración, tareas mutuas y responsabilidad compartida por los resultados tiene sus efectos positivos en la mejora continua. Tanto en el aprendizaje organizativo como en las comunidades profesionales, hay evidencias que demuestran “que las escuelas que llevan a cabo un aprendizaje organizacional más activo también tienen estudiantes de mayor rendimiento, en contraste con los que no lo hacen”. (Louis, 2006: 480)

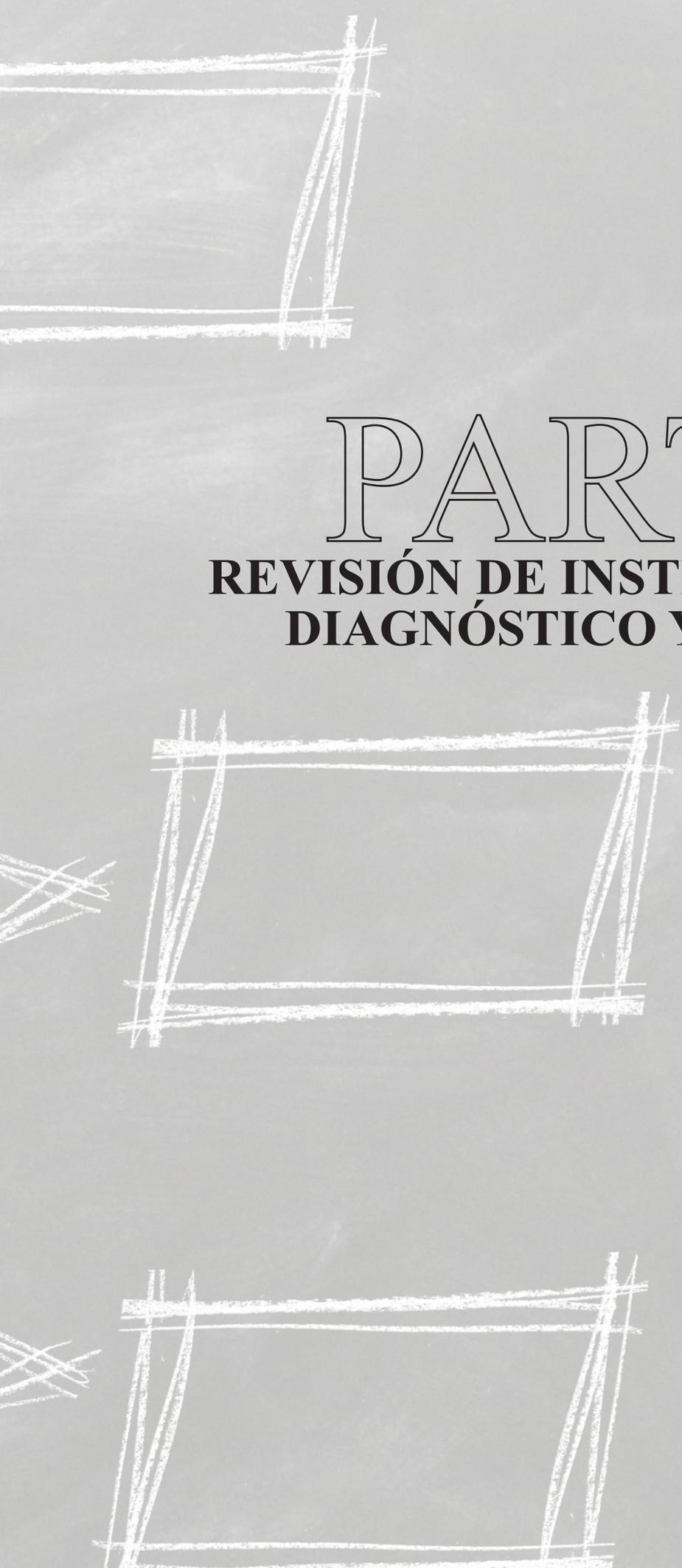
Contamos con evidencias sobre los efectos positivos e impacto que una escuela que funciona como una Comunidad Profesional de Aprendizaje tiene en los aprendizajes del alumnado. En

primer lugar, Louis & Marks (1998) hace años investigaron como la comunidad profesional afecta a los logros de los estudiantes en 24 escuelas con mejora sostenida en el tiempo. En estas escuelas, el nivel de comunidad profesional está fuertemente asociada con los resultados en pruebas externas. En otro estudio, Lee & Smith (1996) en una gran muestra nacional llegaron a la conclusión de que la responsabilidad colectiva guardaba una fuerte asociación con los incrementos del aprendizaje de los estudiantes de secundaria inferior. Ronfeldt et al. (2015) proporcionan evidencias sobre una relación causal entre la colaboración docente y rendimiento de los estudiantes mediante el control de un conjunto amplio de características de la escuela y de los docentes que podrían explicar las relaciones observadas. Otras investigaciones posteriores evidencia esta relación positiva y significativa entre PLC y mejora en las prácticas docentes y, consecuentemente, en los aprendizajes de los alumnos (Lomos, Hofman, and Bosker 2011b; Vescio, Ross, and Adams 2008). Ronfeldt et al. (2015):

Los investigadores están empezando a entender cómo la colaboración docente afecta el rendimiento de los estudiantes. Contamos con algunas evidencias de que las escuelas caracterizadas por mayores niveles de colaboración también tienen niveles más altos de logro de sus estudiantes logro. Sin embargo, no sabemos si esta relación es causal, ni entendemos los mecanismos (por ejemplo, cambios en la práctica, los profesores individuales o en la cultura de la escuela) por los que la colaboración en la enseñanza impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Además, ignoramos si ciertos tipos de colaboración (por ejemplo, focalizada en ámbitos específicos de la enseñanza) tienen una mayor influencia en el rendimiento estudiantil que otros tipos de prácticas” (p. 476).

Es evidente que embarcarse en hacer de la escuela una Comunidad Profesional de Aprendizaje no puede justificarse, exclusivamente, por una mejora de los resultados. Como, con razón, critica Watson (2014), no podemos caer en una agenda instrumental o tecnicista, creyendo que es posible una “continua mejora escolar”. Puede tener otras razones para dinamizar una organización de modo que aprenda a desarrollarse. No obstante, los resultados, efectos o impactos, se entiendan en sentido amplio o restringido, importan.





PARTE II

REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

PARTE II

REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

Esta tesis, como trabajo de investigación, ha conllevado todo un tiempo de la indagación, búsqueda y revisión de los mejores instrumentos de diagnóstico con que contamos, su categorización y primera propuesta de traducción-adaptación al contexto español. Fruto de esta indagación hemos ido, sucesivamente, revisando los instrumentos o cuestionarios, que van recogidos en los *Anexos*. En nuestro caso esto no quiere indicar en este trabajo, en modo alguno, que sean algo complementario o de orden menor. Por el contrario, una parte del trabajo que presentamos –como indica su subtítulo– lo ha constituido la revisión de instrumentos existentes y las razones de elección del que es (PLCA-R) objeto de adaptación y validación. En esta Parte II hacemos, pues, una revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación de lo que llamamos “cultura de aprendizaje” de los centros escolares. A la vez, se expone el proceso de por qué, finalmente, hemos elegido el PLCA-R.

En un modelo “integrado” de la escuela como organización que aprende, como proponen Kool & Stoll (2016), se integran tanto propiamente las Organizaciones que Aprenden como su confluencia en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Por eso, en esta segunda parte, conjuntamente, en cada capítulo revisamos los instrumentos de evaluación de una y otra. Hay un conjunto de rasgos subyacente comunes entre ambas perspectivas, aún cuando los orígenes, orientaciones y autores sean diferentes. “Se podría argumentar que la perspectiva de la comunidad se sitúa de modo adicional en el corazón del concepto de organización del aprendizaje”, señalan Kools & Stoll (2016: 20).

La fuerza de ambos cuestionarios es que se basan, respectivamente, en un modelo de organización que aprende o de Comunidad Profesional. Dicho modelo es la base de las dimensiones en que se estructuran los correspondientes cuestionarios. *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ). Unas dimensiones relevantes y consistentes que hacen, como muestra, que la revisión reciente de Kools & Stoll (2016) tomen las siete dimensiones como fundamento teórico para el desarrollo de su modelo integrado.

El Cuestionario sobre las “Dimensiones de una Organización que Aprende” ha tenido sus adaptaciones en el ámbito hispanoamericano (Colombia y Venezuela), también en el catalán (Gairín y Rodríguez Gómez, 2014). Nosotros proponemos nuestra propia traducción y una adaptación al contexto escolar, particularmente de su versión abreviada (Yang, 2003). Más originalmente presentamos la primera propuesta y traducción de los tres cuestionarios referidos a los Centros Escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Que conozcamos, hasta ahora, no se ha presentado una traducción y adaptación en castellano. Guiada por mis directores, ha sido todo un proceso de indagación conjunto –a través de Internet– llegar a descubrirlos.

De modo similar ha acontecido con el *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (SPSLCQ) de Shirley M. Hord (1996). Fundamentado y estructurado en unas bases y dimensiones relevantes y consistentes de lo que son/deben ser las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, ha configurado un cuestionario relevantes, que con las reelaboraciones que describimos, ha dado lugar al instrumento (PLCA-R), cuya adaptación y validación es objeto de esta tesis.

CAPÍTULO 4

DIAGNOSTICO DEL APRENDIZAJE DE UNA ORGANIZACIÓN

De acuerdo con la revisión realizada en el marco teórico anterior, el aprendizaje organizacional se asocia con el desarrollo colectivo de nuevos conocimientos, lo que provoca un incremento de la capacidad de una compañía, empresa o establecimiento escolar para innovar y mejorar su rendimiento. Actualmente, además, la pérdida de apoyarse en la tradición, ante nuevos problemas, provoca el uso de aprendizajes proactivos, nuevos retos, pues las experiencias pasadas de poco sirven en el presente y futuro de la organización ante la complejidad del entorno. En este sentido Senge habla de aprendizaje generativo típico de las OA, las cuales reinventan y rediseñan nuevas estrategias para responder y solucionar los problemas que surgen.

Por eso, nos interesa contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje predominante, en un momento dado, en una organización. Se entiende como una cultura orientada a la promoción y la facilitación del aprendizaje de sus miembros, así como el intercambio de buenas prácticas y la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (Santos, 2011). Normalmente, en los estudios dicha cultura se determina en un conjunto de atributos críticos o características agrupadas en dimensiones que, a su vez, se pueden operativizar en ítems, como es el caso del cuestionario de Watkins y Marsick (2003), que vamos a analizar y describir.

La relevancia de determinar la cultura organizativa favorable al aprendizaje es evidente, dado su influencia positiva en los logros de una organización. De ahí que se hayan elaborado instrumentos que diagnostiquen el grado en que la cultura es propicia para el aprendizaje en las organizaciones. No obstante, de entrada, es preciso advertir que esos cuestionarios, como la propia teoría de la OA, han sido creados inicialmente para organizaciones con fines de lucro, empresariales o privadas, precisando verificar su validez en organizaciones no lucrativas como las educativas. Esto exige una adecuación y reformular ciertos parámetros o, al menos, tener en cuenta la especificidad de las organizaciones (públicas) de educación.

Dado que las Organizaciones que Aprenden se han definido y descrito de muchas maneras diferentes, los instrumentos de evaluación diagnóstica también han sido variados. Moilanen (2001, 2005) y Jamali et al. (2009), en una amplia revisión de la literatura sobre el tema, evidencia que son varios los instrumentos que se ha desarrollado para diagnosticar el estado actual de las organizaciones y para evidenciar en qué medida se aproximan a ser organizaciones que aprenden, es decir para valorar la “cultura de aprendizaje” de una organización. La Tabla 4.1 presenta una síntesis de los principales autores que han construido instrumentos, siendo el de Watkins y Marsick, como dice Moilanen (2005: 75) “el cuestionario más completo” y el que ha sido objeto de mayor investigación y validación, por lo que vamos a centrar en el este trabajo.

Autores	Aportación
Pedler et al. (1991)	Comenzaron con investigaciones en empresas británicas, creando más tarde crearon su propio cuestionario (<i>Learning Company Questionnaire</i>), en torno a 11 dimensiones.
Mayo y Lank (1994)	Un cuestionario (<i>Complete Learning Organization Benchmark</i>) amplio y comprehensivo (187 cuestiones agrupadas en nueve dimensiones), diagnostica las prácticas que promueven el Aprendizaje Organizativo.
Tannenbaum (1997)	Crearon una herramienta (<i>Learning Environment Survey</i>) con base en investigación científica basada principalmente en el ambiente de aprendizaje.
Pearn et al. (1995)	Desarrollan un instrumento (<i>Learning Audit</i>) para el diagnóstico y chequeo integral de cinco dimensiones de una organización.
Sarala y Sarala (1996)	Crean un instrumento con diferentes dimensiones para averiguar si las instituciones son organizaciones que aprenden (<i>Recognising Your Organization</i>).
Redding y Catalanello (1997)	El <i>Learning Organization Capability Assessment</i> evalúa la capacidad de aprendizaje y define tres arquetipos: Tradicional, Mejora Continua y Organización que Aprende.
Watkins y Marsick (1997, 2003)	<i>Dimensions of the Learning Organization Questionnaire</i> (DLOQ) El mejor hasta la fecha, objetivo de validación en diferentes contextos. Consta de siete dimensiones que vienen a cubrir los principales factores de las Organizaciones que Aprenden.
Bowen, Rose & Ware (2006)	<i>School Success Profile-Learning Organization</i> (SSP-LO) Survey evalúa un conjunto de seis “acciones” orientadas a gestionar los objetivos de la organización, así como seis “sentimientos” asociados al comportamiento de los miembros.
Silins, Mulford & Zarins (2002), Sillins & Mulford (2005)	<i>Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes</i> (LOLSO) study. Siete factores, en escala Lickert, que siete factores sobre características y procesos de un liderazgo para que una organización aprenda.
Schlechter (2008)	<i>School Learning Mechanisms Questionnaire</i> . mecanismos (estructuras y procesos internos) que emplea una organización para aprender.
Garvi Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b)	<i>Learning Organization Survey</i> evalúa tres dimensiones (un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje) con sus correspondientes factores.

Tabla 4.1. Cuestionarios empleados en las Organizaciones que Aprenden (elaboración propia)

La Tabla 4.1 muestra que, dado que no hay consenso sobre un conjunto de atributos críticos de las Organizaciones que aprenden, tampoco existe sobre los instrumentos de evaluación. No obstante, hay una convergencia clara en la delimitación de las dimensiones más importantes. Jamali, Sidani y Zouein, (2009), en la referida amplia revisión bibliográfica, para identificar los diferentes instrumentos de medida que se ofrecen en el contexto de las organizaciones que aprenden, estiman que el más completo es el Cuestionario de las Dimensiones de la Organización

que Aprende (DLOQ en siglas originales) de Watkins y Marsick. Así señalan (p. 108):

Una comparación de los siete instrumentos de medición en relación a tres dimensiones básicas, que incluyen su alcance, profundidad y validez, sugiere que la DLOQ de Watkins y Marsick (1997) cumple los tres criterios de amplitud, profundidad y validez. Además de su carácter holístico, el instrumento tiene una profundidad e integra los atributos importantes de las organizaciones que aprenden. El DLOQ también se ha revisado muchas veces y validado científicamente para su fiabilidad, e igualmente en el contexto de país en desarrollo específico (Hernández y Watkins, 2003).

De igual modo lo consideran en su revisión Kools& Stoll (2016), hasta el punto de tomar sus dimensiones como base para la revisión que realizan. Existen, no obstante, como aparecen en dichas revisiones y en la nuestra propia otros cuestionarios en este ámbito. Antes de centrarnos en el de Watkins y Marsick, de la tabla 1, particularmente nos queremos referir a tres: el *Organisational Learning questionnaire* (Silins y Mulford, 2005), desarrollado dentro del amplio proyecto LOLSO (“Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes”) dirigido por Bill Mulford (Mulford *et al.*, 2004). Este proyecto aborda la necesidad de ampliar la comprensión actual de las iniciativas de reforma escolar que tienen como objetivo modificar las prácticas de la escuela con la intención de apoyar la mejora del aprendizaje de los estudiantes. La investigación sobre el Liderazgo para el Aprendizaje Organizativo y Resultados de los Alumnos (LOLSO) muestra que el liderazgo contribuye al Aprendizaje Organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro escolar: enseñar y aprender (Mulford, 2006).

Chen Schechter (2008) ha investigado el aprendizaje organizacional en las escuelas a través del marco conceptual de los Mecanismos de Aprendizaje Organizacional (OLM) que, entre otros, incluye un cuestionario (*School Learning Mechanisms Questionnaire*) en torno a los mecanismos (estructuras y procesos internos) que emplea una organización para aprender. Estos mecanismos se refieren a recopilar, analizar, almacenar, difundir y utilizar la información pertinente para el desempeño de la organización. El diagnóstico de estos mecanismos proporciona semi-estructuras para que los miembros de la organización pueden enfocar su atención a las necesidades individuales de desarrollo de capacidades y dar sentido a sus experiencias de aprendizaje individual, centrándose en las implicaciones para el desarrollo organizacional y el aprendizaje. El cuestionario originariamente fue desarrollado para el sector empresarial (Globerson y Ellis, 1996) y posteriormente adaptado a las escuelas (Schechter, 2008).

Por su parte, Garvin, Edmondson y Gino (2008a, 2008b) han presentado un amplio instrumento para evaluar el aprendizaje dentro de una organización, permitiendo medir el aprendizaje y destrezas que ocurren en cualquier unidad de la organización (departamento, oficina, proyecto, división). Al igual que en otros, determinan tres grandes bloques y factores esenciales para que una organización aprenda: un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje. Cada uno de estos tres bloques, a su vez, se divide en subcomponentes o factores más específicos. Este cuestionario permite un uso comparativo de una organización con otras y, de este modo, priorizar las áreas o dimensiones que están por debajo de la media comparativa. Esto, a su vez, posibilita iniciar los cambios necesarios, tras haber identificado los problemas.

Existen otros muchos instrumentos, de los que no podemos dar cuenta, para medir el aprendizaje organizativo. Así un grupo de profesores de la Universidad Católica de Valparaíso (López; Ahumada *et al.* 2012).han adaptado y validado una “escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares”, procedente del ámbito empresarial (“Escala de Niveles y

Condiciones de Aprendizaje Organizacional”).

4.1 CUESTIONARIO DE DIMENSIONES DE LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Watkins y Marsick (1993) entienden la Organización que Aprende como una organización caracterizada por un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar sus modos de actuar y que dicha transformación tiene el impacto positivo en la capacidad de la organización para mejorar sus logros o desempeños. Esto supone que cuenta con un grupo de personas alineadas en torno a una visión común, que funcionan en torno a proyectos, y crean nuevos conocimientos, que utilizan para producir productos y servicios innovadores, diseñados para satisfacer las necesidades del cliente. En este modelo está implícita la idea de que el aprendizaje ayuda a las personas para crear y gestionar el conocimiento que construye el capital intelectual de un sistema en el tiempo. Proponen un modelo en que el trabajo en la organización se puede analizar en tres niveles: *individual, grupal y la organización como un todo*. “En otras palabras, los individuos aprenden primero como individuos, pero vinculados a los cambios organizacionales, luego aprenden en grupos o equipos que conforman unidades cada vez más grandes” (Watkins y Marsick, 1996: 4). La integración de estos niveles y un liderazgo para el aprendizaje son factores mediadores entre las acciones de los individuos y los resultados de la organización.

De este modo, el *Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende* se ha desarrollado basado en más de 25 años de experiencia trabajando con las organizaciones interesadas en aumentar su capacidad para apoyar el aprendizaje en todos los niveles. Su instrumento es uno de los pocos que están disponibles y que construye medidas de OA, uno de los que más se investigado, validado y fiable que se recomienda en el uso de estudios e investigaciones sobre organizaciones. Cada una de las dimensiones posee un grupo de items sobre el instrumento y además cada dimensión se considera una característica de las OA, medido según la escala de Likert de seis puntos (Watkins y Marsick, 1997).

El Cuestionario llamado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* ¹ha recibido una amplia aceptación en el mundo académico, al haberse constituido, dentro de la literatura, en uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima a la prometedora idea de OA. En este sentido Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman: “El concepto de la organización que aprende ha recibido una atención creciente en el campo de estudios organizacionales, sin embargo, poco se sabe sobre cómo medirlo. A pesar de la creciente atención a la organización que aprende, la falta de una medida teóricamente derivados de la construcción ha impedido la investigación a fondo en esta área” (p. 31).

Los estudios de las autoras Watkins y Marsick (1993, 1996) establecieron el *marco teórico* que tiene varias características. En primer lugar, “tiene una definición clara y global de la construcción de la organización que aprende” que permite establecer una escala de medición; en segundo lugar, “incluye las dimensiones de una organización de aprendizaje en todos los niveles”, siendo uno de los pocos que establece todos los niveles de aprendizaje (individual, equipo, organización). En tercer lugar, “este modelo no sólo identifica las principales dimensiones de la organización del aprendizaje en la literatura, sino también las integra en un marco teórico

1.- Ver Anexo C.1.1. y su traducción castellana, en C.1.2

mediante la especificación de sus relaciones” (Yang, Watkins y Marsick 2004, p 35). Este marco teórico asienta las bases para la validación y desarrollo de instrumentos.

El DLOQ² cuenta con cuarenta y tres ítems o reactivos distribuidos en siete dimensiones distintas pero relacionadas entre sí de una OA a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización, “desde la perspectiva de los imperativos de la acción y por lo tanto tiene implicaciones prácticas. Esta perspectiva de la acción de la organización que aprende proporciona una perspectiva cultural consistente en la construcción y propone varias acciones observables que se pueden tomar para construir una organización de aprendizaje” (Yang, Watkins y Marsick 2004, p 35).

Como ya sugeríamos en el capítulo primero, no existen una definición universal de OA y AO y en este sentido Bolívar (2000a: 20) afirma que “a lo que razonablemente, podemos aspirar es a recoger diversas contribuciones complementarias de esta construcción social”, por lo que lo único que podemos hacer es buscar los aspectos que encajan en nuestro puzzle para poder avanzar desde el punto de vista académico, en este sentido el DLOQ contiene un marco teórico que abarca los cuatro interpretaciones de la idea de una organización de aprendizaje en la literatura.

Según Yang, Watkins y Marsick (2004), el AO recibe un aumento gradual de atención en el campo de los estudios organizacionales, además señalan, que los investigadores en el área centran su trabajo en la conceptualización del AO y en la identificación de ciertas características de las empresas que tienen la capacidad de aprender, de adaptarse y de cambiar. Recientemente Watkins & Dirani (2013) informan de un metaanálisis sobre más de setenta estudios publicados que han empleado el DLOQ con más de 20,000 personas encuestadas, lo que indica la popularidad que ha alcanzado.

La cultura de aprendizaje en las organizaciones pues, se operativiza como un constructo multidimensional. Se configura como una *variable latente* de segundo orden, medida por sus siete dimensiones. En la Tabla 4.2 se presentan las siete dimensiones con su correspondiente definición citada Yang, Watkins y Marsick (2004: 34), y relacionadas entre sí de una AO a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización

DIMENSION	DEFINICIÓN
<i>Crear oportunidades para un aprendizaje continuo</i>	El aprendizaje está incorporado al trabajo para que las personas puedan aprender en el contexto de trabajo. Existen oportunidades de aprendizaje continuo para todos sus miembros.
<i>Promover diálogo e indagación</i>	Las personas son capaces de expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar las opiniones de los otros; se modifica la cultura para apoyar el cuestionamiento, el <i>feedback</i> y la experimentación.

2.- Por motivos del uso de *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* emplearemos DLOQ.

<i>Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo</i>	El trabajo está diseñado para que los grupos puedan acceder a diferentes modos de pensar; se espera que los grupos trabajen y aprendan juntos; la colaboración es valorada por la cultura y recompensada.
<i>Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje</i>	Procesos de la organización para crear y compartir una visión colectiva y obtener retroalimentación de sus miembros acerca de la brecha entre la situación actual y la nueva visión. Se cuenta con sistemas para compartir los aprendizajes.
<i>Capacitar a las personas hacia una visión colectiva</i>	Personas están involucradas en establecer, tener e implementar una visión de conjunto. La responsabilidad en la toma de decisiones se distribuye para motivar a la gente para saber la responsabilidad que tienen
<i>Conectar la organización con su entorno</i>	Las personas son ayudadas para ver el efecto de su trabajo en toda la empresa, exploran el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas de trabajo, la organización está vinculada a sus comunidades
<i>Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje</i>	Los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje; el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados.

Tabla 4.2. *Definiciones de las dimensiones del Cuestionario de Organización de Aprendizaje* (Watkins y Marsick, 1997).

Yang (2003) utiliza las dimensiones de DLOQ para medir el aprendizaje de la cultura en las organizaciones, el concepto abstracto de aprendizaje de la cultura es el espejo del comportamiento organizacional, pero es clave diagnosticar que conductas incentivan el aprendizaje organizacional para poder fijar cuales van a ser los pasos a seguir, según este autor afirma que “es fundamental contar con instrumentos de evaluación que son válidos y fiables en la medición de este concepto abstracto” (p. 152). En este sentido DLOQ es un instrumento de gran ayuda para evaluar la cultura del aprendizaje y otras cuestiones; no es una herramienta perfecta, pero sí muy útil.

Las dimensiones del cuestionario han sido confirmadas transculturalmente en estudios realizados en muy diversos contextos y países como, por ejemplo, en Colombia (Hernandez y Watkins, 2003); en Australia por Dymock (2003); en el Líbano por Jamali *et al.* (2009); en Corea (Song *et al.*, 2008, 2009); en Irán (Sharifisad, 2011); en Pakistán (Abbas *et al.*, 2011); en China (Yang, 2003) en Taiwan (Lien *et al.* 2006); en Brasil en su versión amplia (Macedo, Lima y Fischer, 2007) y abreviada (Menezes, Guimarães y Bido, 2011).

A su vez, el propio cuestionario ha servido de base para su readaptación en otras direcciones de las organizaciones que aprenden, como la Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLCS) de Bess *et al.* (2010). Nos parece especialmente relevante esta adaptación para organizaciones de servicios sociales sin ánimo de lucro (como las educativas) y por haberlo operativizado en la “capacidad de aprendizaje organizacional” (*organizational learning capacity*). Otros autores (Chermack *et al.*, 2006) han utilizado el DLOQ para ver si la planificación incidía en el aprendizaje y mejora el AO. Emplearon las dimensiones del

Cuestionario de OA para comprobar lo que piensan los participantes de las características de la organización teniendo en cuenta o no la planificación, corroborando estos dos fenómenos están estrechamente relacionados.

Yang, Watkins y Marsick (2004) estudian la validez de constructo del DLOQ mediante la revisión de las dimensiones para explicar las relaciones entre los elementos del Cuestionario; además de comprobar la vinculación de las características AO del instrumento y las variables organizacionales resultantes. En particular se trata de poner en relación la cultura de aprendizaje existente en una organización y la varianza explicada en el desempeño o logro de esa organización. En un análisis comparativo de las validaciones que se han realizado, Macedo, Lima y Fischer (2007) concluyen que, si bien prácticamente todos los estudios que utilizan el mismo instrumento con 43 ítems, muestran que el instrumento es potente (presencia de factores no-complejos y los coeficientes de fiabilidad), sin embargo, hay diferencias, especialmente con respecto a los factores (en número y composición) en diferentes estudios. Es posible que los diferentes procedimientos de validación utilizados hayan provocado en parte las diferencias observadas.

La revista *Advances in Developing Human Resources*, que ya dedicó un monográfico en 2003, ha dedicado diez años después un segundo monográfico (vol. 15, núm. 2) al desarrollo del diagnóstico de la cultura de aprendizaje en las organizaciones a través del DLOQ: En el se recoge la amplia extensión y uso que ha adquirido, traducido y adaptado en más de 14 lenguas, cientos de tesis doctorales e investigaciones. En un amplio meta-análisis del cuestionario (Watkins & Dirani, 2013). muestran que hay una correlación entre las dimensiones de una cultura del aprendizaje del cuestionario y el rendimiento, lo que lo ha convertido en un buen diagnóstico para ayudar a los líderes de la organización a incorporar dichos sistemas de aprendizaje e infraestructura para potenciar el desarrollo de sus respectivas organizaciones.

Watkins y Marsick crearon el Cuestionario a partir de un serio conocimiento de este ámbito y de la revisión de la bibliografía pertinente para que el instrumento incluyera todas las dimensiones de las OA. Se realizaron análisis sobre los ítems junto a una evaluación de expertos, se elaboraron tres etapas de pruebas para llegar a obtener la fiabilidad y validez. En este sentido, Yang, Watkins y Marsick (2004) afirman que “se emplearon varias técnicas para determinar la forma final del instrumento con propiedades psicométricas adecuadas y la validez de constructo demostrable” (p 37). En el estudio de estos autores se llegó a varias conclusiones sobre el instrumento:

- Evidencia de la validez de constructo de escala en la medición de las dimensiones de OA.
- Las siete dimensiones propuestas se ajustan a los datos bastante bien, lo que nos ayuda y puede ser útil a futuros investigadores para estudiar las dimensiones del aprendizaje y relaciones con otras variables de desempeño. Como afirman Hernández y Watkins (2003) “se han añadido elementos adicionales al cuestionario con el fin de medir el desempeño del conocimiento, que se define como: ‘mejora de productos y servicios debido a la capacidad de aprendizaje y conocimiento’” (p. 189). En esta misma línea Mayorca *et al.* (2008: 154) señalan que “se incorporaron seis reactivos para evaluar el desempeño del conocimiento y otros seis reactivos para evaluar el rendimiento financiero”.

En el contexto de América Latina, el DLOQ ha sido traducido, adaptado y validado por lo podría ser utilizado con poblaciones de habla española por Hernández, que efectuó una investigación en Bogotá con ocho empresas y encontró que la cultura de aprendizaje influía

en la transferencia del conocimiento tácito, teniendo este –a su vez- una influencia positiva en los rendimientos o logros de la organización (Hernández, 2003). Hernández (2003: 217) en su investigación propone “captar mejor la relación entre las condiciones que influyen en el proceso de transferencia de conocimiento tácito y su efecto en el rendimiento de los conocimientos”.

Hernández y Watkins (2003), adaptaron el DLOQ a Colombia con el fin de analizar la relación entre los siete factores de la cultura de las organizaciones de aprendizaje y transferencia de conocimientos con ocho fábricas medianas y grandes, con una muestra de 906 encuestados de todos los niveles organizativos. Después de analizar los datos recogidos, los autores muestran que los coeficientes alfa, que expresan la validez de constructo sugieren que la versión en español de DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna (alfa de Cronbach que oscilan entre 0,79 y 0,84).

Los hallazgos han demostrado que el entorno de la OA tiene relación positiva en la transferencia del conocimiento tácito y que este último también influye en la mejora del rendimiento. Esta investigación ha permitido que latinoamericanos y profesionales de recursos humanos puedan contar con una versión en español del DLOQ, útil para evaluar en qué medida una organización se aproxima hacia OA.

Realizadas las traducciones se entregaron a cuatro personas hispanas, con estudios avanzados y conocimiento de las diversas culturas de Latinoamérica, para que revisaran los elementos de las dos traducciones hechas y elegir aquella que era más adecuada, que –según los autores (Hernandez y Watkins, 2003: 192)– “no debe contener términos ambiguos, deben ser fáciles de leer y entender, el lenguaje común, es decir, el elemento se expresa con el lenguaje utilizado por la población en general, y la adecuación cultural, es decir, el tema es apropiado y relevante para la cultura que se está adaptando”.

En términos estadísticos, esta versión tiene unas características incluso mejores que el cuestionario original, resultando un buen instrumento para evaluar las actividades de las organizaciones. Hernández y Watkins (2003: 189) señalan que “una organización de aprendizaje se define como el objetivo final de un proceso que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar el comportamiento y el impacto positivo en la capacidad de la organización para lidiar con el cambio”. En esta misma línea Mayorca *et al.* (2008) reafirman siguiendo los tres niveles de aprendizaje en las organizaciones, las dimensiones y reactivos de la Tabla 4.3.

Niveles	Dimensiones	Reactivos
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje continuo • Investigación-diálogo 	13 reactivos
Equipo/ Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración 	6 reactivos
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema integrado • Conexión de sistema • Capacitación • Dirección estratégica 	24 reactivos

Tabla 4.3. Dmensiones y reactivos del DLOQ

Por su parte, en España, el grupo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional), que lidera el profesor Gairín, ha hecho una versión (catalán) del cuestionario de la versión original (Watkins & Marsick, 1993) y empleado en un estudio en la Administración Pública de Cataluña (Gairín

y Rodríguez-Gómez, 2014: 41-50). Extraña sobremanera que no hagan referencia ni empleen la versión de Hernández y Watking, ya adaptada en español. Según indican la adaptación se realizó con la participación de 4 jueces teóricos (expertos en el aprendizaje organizativo) y 4 jueces prácticos (responsables de formación), constando su validez y fiabilidad por la alfa de Cronbach. Los resultados del estudio (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014) constatan la presencia limitada del aprendizaje organizativo, situándose en una media de tres respecto a los seis posibles puntos, y permite sugerir propuestas para su desarrollo en la administración pública.

4.2 CUESTIONARIO SOBRE LAS DIMENSIONES DE UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE. VERSIÓN ABREVIADA.

Además de la versión original formada por cuarenta y tres reactivos, existe una *versión abreviada* (identificado como DLOQ-A), formada por veintiún reactivos (tres ítems por dimensión), propuesta por Yang (2003), que ha sido validada con tan buenos resultados como la escala completa³. Debido a la falta de validez discriminante de algunos de los ítems del Cuestionario amplio, los elementos con menores cargas factoriales fueron retirados. Este procedimiento aumenta la varianza extraída y, finalmente, la validez discriminante. De este modo, la *versión abreviada* incluye elementos para cada una de las siete dimensiones, habiendo validado la consistencia interna del modelo abreviado y lo han aplicado en dos grandes empresas coreanas. Song y Chermack (2008: 90) señalan que: “en 2004, Yang, Watkins y Marsick confirmaron la estructura del modelo vigente de versión abreviada de 21 ítems del DLOQ, proporcionando los resultados confiables de los análisis factoriales confirmatorios y exploratorios”.

Las personas adquieren primero un aprendizaje individual y después lo hacen en equipos que crecen con el trascurso del tiempo y experiencia, el último nivel, organizacional se reforman, adecuan funciones y tareas con la correspondiente asignación de grupos e individuos para alcanzar los objetivos y metas establecidos. La organización que se aproxima a OA prospera y se adapta mejor a la turbulencia del entorno, reinventando nuevas formas que le permitan sobrevivir y mantenerse en el tiempo. Marsick y Watkins (2003: 141) señalan que “uno podría concluir que la cultura de aprendizaje se encuentra en las mentes y los corazones de la gente, y estas dimensiones de la organización de aprendizaje (aprendizaje permanente, el aprendizaje en equipo, el empoderamiento y la promoción del diálogo y la investigación) son condiciones necesarias pero no suficientes para promover el aprendizaje”.

Por su parte, Mayorca *et al.* (2008) adaptaron DLOQ al contexto local venezolano, estudiaron su validez y fiabilidad, señalan que “el trabajo de investigación que se llevó a cabo fue del tipo cuantitativo descriptivo y correlacional, con la estrategia de investigación según el grado de control en estudio de campo y según el objetivo, en evaluativo; lo cual se justifica, porque se buscó especificar rasgos y características importantes de las dimensiones del aprendizaje organizacional, además de medir el grado de la relación existente entre cada una de las siete dimensiones del aprendizaje organizacional y su posible influencia, en el contexto local venezolano; el diseño de la investigación fue no experimental y transversal tanto descriptivo como correlacional” (p 153). La muestra estaba compuesta por 250 estudiantes de las áreas de Administración y Gerencia Empresarial con edades comprendidas entre 18-53 años que

3.- Ver Anexo C.2.1. y la traducción castellana realizada en C2.2.

además trabajaban en empresas públicas o privadas.

Mayorca *et al.* (2007), como es habitual en estos casos, siguieron el siguiente procedimiento: una vez traducido el instrumento al español y adaptado al contexto local, se aplicó un análisis factorial de componentes principales, encontrándose que los ítems se integran en sólo seis de las dimensiones teóricas. La consistencia interna general evaluada a través del coeficiente alfa resultó ser de 0,80 y para las dimensiones se encuentra entre 0,71 y 0,86. Los resultados sugieren que el CDAO posee adecuada validez y confiabilidad para evaluar las dimensiones de aprendizaje organizacional en las organizaciones que aprenden en el contexto local venezolano. En consecuencia, el cuestionario coincide con el original salvo en la dimensión “Conexión del sistema” que fue suprimida y dos reactivos se eliminaron, permaneciendo el resto inalterado. A modo de síntesis, Mayorca *et al.* (2008) concluyen diciendo que “dadas las condiciones que anteceden, los resultados de la traducción y adaptación al contexto venezolano, el estudio de validez por jueces expertos, la validez factorial y los resultados de la confiabilidad del Cuestionario de Dimensiones de la Organización Aprendiziente, permiten concluir, que el mismo posee altos niveles de confiabilidad y de validez para su uso como instrumento de exploración de las dimensiones del aprendizaje organizacional en el contexto local venezolano” (p. 160).

Como ya hemos expuesto anteriormente, dentro de los muchos estudios transculturales de validación, en Corea, con gran desarrollo económico en las últimas décadas, el aprendizaje a nivel individual se ha vuelto insuficiente, como afirman Song, Joo y Chermack (2009), de forma que “la prioridad de la mayoría de las grandes empresas coreanas ha sido la transformación de la cultura organizacional, así como el sistema de gestión del desempeño individual. Más concretamente, desde la década de 1990 una serie de organizaciones coreanas están introduciendo el concepto de la Organización que Aprende como un modelo ideal que podría permitir que se produzca el aprendizaje en colaboración continua” (p. 45). Por eso, estos autores realizan una investigación sobre la validez y la fiabilidad del DLOQ en el contexto coreano, pues “no ha habido una validación rigurosa de la aplicación del cuestionario en el contexto coreano” (Song y Chermack, 2008: 87).

A modo de síntesis, Mayorca *et al.* (2008) concluyen diciendo que “dadas las condiciones que anteceden, los resultados de la traducción y adaptación al contexto venezolano, el estudio de validez por jueces expertos, la validez factorial y los resultados de la confiabilidad del Cuestionario de Dimensiones de la Organización Aprendiziente, permiten concluir, que el mismo posee altos niveles de confiabilidad y de validez para su uso como instrumento de exploración de las dimensiones del aprendizaje organizacional en el contexto local venezolano” (p. 160).

Como ya hemos expuesto anteriormente, dentro de los muchos estudios transculturales de validación, en Corea, con gran desarrollo económico en las últimas décadas, el aprendizaje a nivel individual se ha vuelto insuficiente, como afirman Song, Joo y Chermack (2009), de forma que “la prioridad de la mayoría de las grandes empresas coreanas ha sido la transformación de la cultura organizacional, así como el sistema de gestión del desempeño individual. Más concretamente, desde la década de 1990 una serie de organizaciones coreanas están introduciendo el concepto de la Organización que Aprende como un modelo ideal que podría permitir que se produzca el aprendizaje en colaboración continua” (p. 45). Por eso, estos autores realizan una investigación sobre la validez y la fiabilidad del DLOQ en el contexto coreano, pues “no ha habido una validación rigurosa de la aplicación del cuestionario en el contexto coreano” (Song y Chermack, 2008: 87).

Otro de los contextos a los que fue traducido el DLOQ fue el turco Basim, Sesen y Korkmazyurek (2007) describen cómo el proceso de traducción del instrumento original inglés contó con ciertas dificultades y barreras en áreas lingüísticas y culturales, pero los resultados arrojan que el cuestionario es válido y fiable, pudiendo ser aplicado en investigaciones considerando que ciertas dimensiones, en concreto en dos de ellas existía cierta confusión, las cinco dimensiones restantes se mantuvieron tal y como el cuestionario original las establecía.

Donna Benjamin (2009) en su tesis doctoral sobre *validación del DLOQ al contexto escolar*, partiendo de que las escuelas que promueven una cultura de aprendizaje se pueden observar y medir también como escuelas efectivas, construye un cuestionario propio combinando el DLOQ en su versión abreviada (21 ítems) con 14 ítems procedentes de la escala *School Effectiveness Measure (SEM)*. El estudio explora la validez predictiva del DLOQ para con la variable criterio (Medida de la Eficacia Escolar). Se confirma la hipótesis de que hay una relación significativa entre las siete dimensiones del DLOQ y la medida de resultados percibidos a través de la eficacia escolar.

CAPÍTULO 5:

DIAGNOSTICO DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

5.1 CUESTIONARIO SOBRE EL PERSONAL ESCOLAR COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

En paralelo a la conceptualización de las escuelas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), particularmente por Shirley M. Hord (1997a), como investigadora senior en el Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) en Austin, se conceptualizan cinco dimensiones sobre las CPA (ver Tabla 1). Estas dimensiones se basan en una revisión de la literatura y vienen a recoger los atributos críticos de una CPA, que debidamente reconceptualizados se han mantenido en otros autores (Huffman & Hipp, 2003).

A partir de ellas se elabora, en una primera versión, el instrumento *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (SPSLCQ) o *Cuestionario sobre el Personal Escolar como Comunidad de Aprendizaje*⁴. El cuestionario estaba diseñado para evaluar el grado actual de los componentes de la implementación de una comunidad de aprendizaje profesional en la operación de una estación de la escuela. Se quería un instrumento de evaluación para determinar la madurez del personal como una comunidad de aprendizaje, según grados de desarrollo. Como señalan Hord et al. (1999):

“Con este instrumento, los investigadores podrían realizar estudios de las escuelas que son claros ejemplos de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, con el objetivo de aprender cómo funciona o se crea en una escuela. Obviamente, una investigación sobre una CPA madura en una escuela podría dar mucha información sobre la transformación del profesorado. Otros usos adicionales serían servir como medio para recopilar datos de referencia y, posteriormente, determinar si el desarrollo del profesorado da lugar a una comunidad de aprendizaje profesional. Otras aplicaciones serían utilizarlo como un instrumento de diagnóstico, para ver en qué grado se hacen esfuerzos para crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la configuración de la escuela” (p. 2-3).

La Tabla 5.1 recoge las cinco dimensiones de las CPA, que investigaciones posteriores han reafirmado (Huffman & Hipp, 2003; Hipp & Huffman, 2010), así como los atributos críticos de cada una de las dimensiones.

4.- Ver Anexo D.1.1 y su traducción castellana en D.1.2

Dimensión	Descripción
Liderazgo de apoyo y compartido	La administración y dirección escolar participan democráticamente compartiendo personalmente el poder, la autoridad y la toma de decisiones. Al tiempo promueve el liderazgo entre el profesorado.
Visión y valores compartidos	El profesorado y personal del centro comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes. Los valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las prácticas docentes.
Aprendizaje colectivo y su aplicación	El profesorado, a todos los niveles del centro, comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Buscan juntos conocimientos, competencias y estrategias y aplican los nuevos aprendizajes a su trabajo.
Práctica personal compartida	Los compañeros revisan y hacen observaciones basadas en las evidencias de las prácticas docentes en el aula para apoyar los resultados de los alumnos e incrementar la capacidad individual y organizativa
Condiciones de apoyo: relaciones y estructuras	<p><i>Relaciones de colaboración</i> incluyen respeto, confianza, crítica y mejora, en las relaciones entre directivos, profesorado y alumnado</p> <p><i>Estructuras</i> incluyen una variedad de condiciones de la escuela como tamaño, tiempos, sistemas de comunicación, tiempos y espacios para reunirse y revisar las prácticas docentes.</p>

Tabla 5.1. *Definición de las dimensiones del SPSLCQ* (Reelaboración propia)

La primera dimensión (*liderazgo de apoyo y compartido*) desempeña un papel relevante en la promoción de una cultura escolar que promueve el aprendizaje continuo propio de las CPA. Este tipo de liderazgo supone que los directivos participan de modo distribuido con el profesorado en compartir el poder y la toma de decisiones, al tiempo que se promueve el liderazgo del profesorado. Otra dimensión, al igual que resaltaba Peter Senge, se dirige a los *valores y visiones compartidas*. El *aprendizaje colectivo*, por su parte, se refiere a que todo el personal de la escuela realiza procesos conjuntos o en colaboración para mejorar el aprendizaje del estudiante. Planifican, resuelven problemas y toman decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

La *práctica personal compartida* supone que los profesores aprenden unos de otros a través de observación mutua de su trabajo en el aula, revisan lo que hacen y ofrecen apoyo para la mejora individual y comunitaria. Como comentan Huffman y Hipp (2003: 5) “hay una relación fundamental entre el aprendizaje colectivo y la práctica personal compartida que no se pueden separar y por lo tanto, deben ser situadas juntas en este conjunto secuencial de atributos” Hord categoriza las *condiciones que favorecen* el desarrollo de las escuelas como estructurales o relacionales. Las condiciones estructurales se centran en los componentes físicos de la escuela. Estos incluyen: tamaño de la escuela, organización de tiempos y espacios para reuniones, etc. Las condiciones relacionales las relaciones personales y profesionales.

El cuestionario ideado por Hord (1996) se formula en torno a los atributos críticos determinados en estas cinco dimensiones sirve para conocer lo que piensan directivos, profesorado y comunidad sobre estructuras y grado de trabajo conjunto que perciben en su escuela. Consta de 17 ítems clasificados en cinco dimensiones sobre el grado que un centro escolar ha alcanzado como CPA. Los ítems determinan prácticas que tienen lugar a nivel de centro escolar. Inicialmente, el instrumento se tituló “Descriptorios de las Comunidades de Aprendizaje Profesional” y se componía de 17 descriptorios agrupados en cinco grandes áreas o dimensiones identificadas en la revisión de la literatura (Hord, 1997a). Mide el grado en que las escuelas se han desarrollado como comunidades profesionales de aprendizaje en una escala de cinco puntos para cada uno de los descriptorios de una CPA.

El SPSL utiliza una escala de Likert de 5 puntos que van desde un bajo nivel de acuerdo o alineación con los elementos de una CPA a un alto nivel de acuerdo. Cada ítem diferencia los parámetros de alta, media y baja del descriptor, a lo largo de una escala de cinco puntos. Este formato requiere un procesamiento mental mayor que el habitual cuando sólo se presentan los cinco grados bajo un único enunciado. Los resultados de la fiabilidad de campo y pruebas de validez se cumplieron satisfactoriamente, lo que indica que la SPSaC fue un indicador útil de la percepción personal de su escuela como una comunidad de aprendizaje.

El empleo del cuestionario, como hacemos nosotros, permite ver las percepciones del profesorado sobre cómo su departamento o su centro funciona como una comunidad profesional de aprendizaje en relación las cinco dimensiones:

1. ¿Hay un liderazgo de apoyo y compartido?
2. ¿Tienen valores y visiones compartidas que apoyen los aprendizajes de todos los estudiantes?
3. ¿Hay un aprendizaje colectivo y la aplicación de ese aprendizaje?
4. ¿Se comparten las prácticas de enseñanza para contribuir a la capacidad individual y organizacional?
5. ¿Tienen condiciones de apoyo?

5.2 EVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

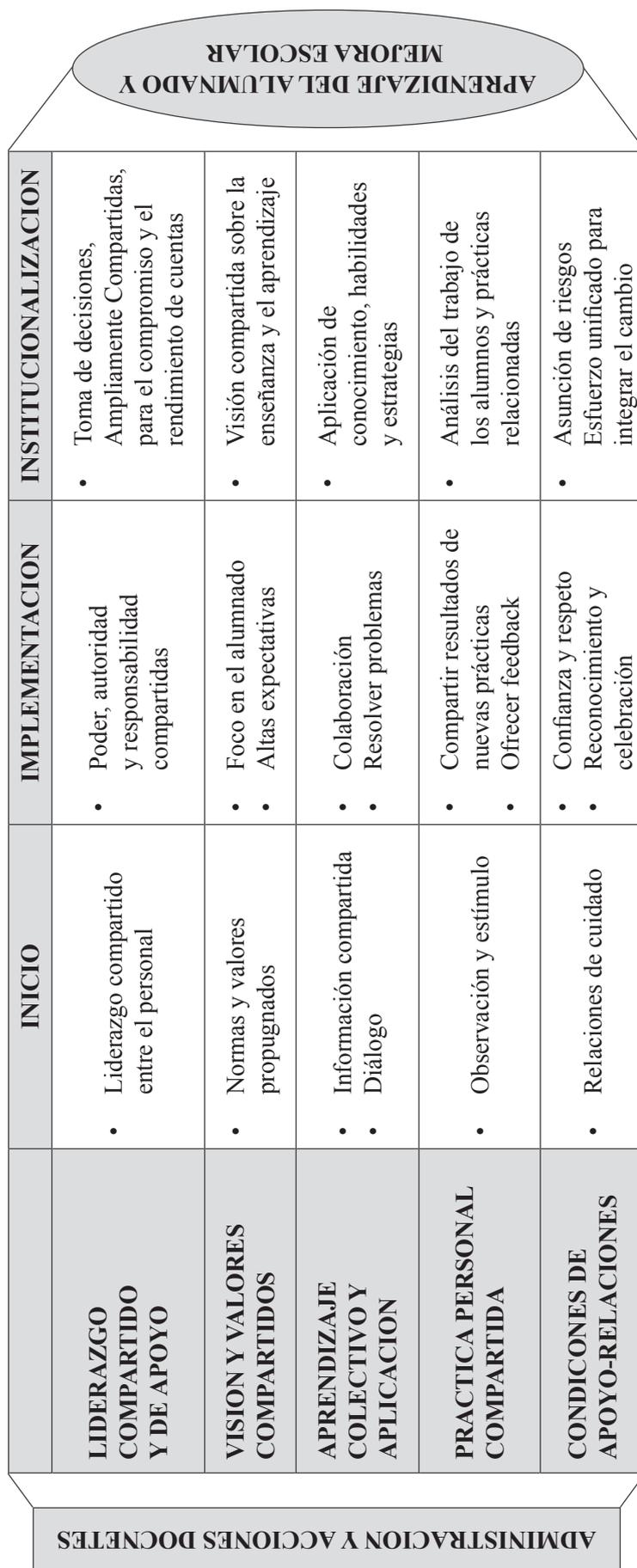
Olivier, Hipp y Huffman (2003) han desarrollado el instrumento *Evaluación como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (“*Professional Learning Community Assessment* (PLCA⁵). Comparten que las prácticas comunes de un CPA son las que originalmente identificó Shirley Hord (1997), en su amplia revisión de la literatura y experiencias desarrolladas. Evalúa, pues, las percepciones del personal (directivos, profesorado y miembros de la comunidad) referidas a prácticas específicas observadas en relación a cinco dimensiones o atributos críticos. Con el paso del tiempo, este instrumento ha servido exitosamente para asistir a los educadores e investigadores para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas dentro de cada dimensión. Como señalan (Hipp y Huffman, 2007: 124) en otro trabajo, “es un instrumento de diagnóstico para evaluar las percepciones de la dirección, profesorado y familias (y comunidad) basadas en cinco dimensiones de una comunidad profesional de aprendizaje y los atributos críticos”.

Este primer cuestionario constaba de 44 ítems relativos a prácticas que tienen lugar en el ámbito escolar.

La estructura conceptual que lo soporta es lo que han llamado *Organizador de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, que es una reconceptualización de las dimensiones de Hord (ver Figura 5.1). El propósito en la creación de este cuestionario fue “representar con mayor precisión la fase de desarrollo desde el inicio de la aplicación a la institucionalización” (Olivier et al., 2003, p. 69). Por eso, recoge parte de la teoría del cambio educativo de Fullan (2002) para identificar y organizar las etapas (inicio, implementación, institucionalización) de desarrollo de una CPA para una mejora escolar sostenible. Para cada una se describe el administrador y las prácticas docentes asociadas a cada una de las cinco dimensiones. Las conductas y prácticas reflejan los niveles de colaboración requeridos en cada fase.

5.- Ver Anexo D.2.1 y la traducción castellana que hemos realizado en D.2.2

ESTABLECER COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
FASES DE DESARROLLO ESCOLAR



RELACIONES EXTERNAS Y APOYO · Administración-Padres-Comunidad

Figura 5.1: Organizador de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Hipp & Huppman, 2003)

El *Organizador Comunidad de Aprendizaje Profesional*, desarrollado a partir de Hord (1987), ilustra las prácticas identificadas a través de la investigación que promueven los esfuerzos de la escuela en cada una de las cinco dimensiones de una CPA y las fases del cambio (iniciación, implementación e institucionalización), de acuerdo con Fullan. El Organizador de la CPA se emplea como marco para observar la colaboración y las percepciones del profesorado sobre el grado de colaboración. Es particularmente útil para el análisis de datos cualitativos (entrevistas o grupos de discusión). Junto a él, de modo complementario, la *Rúbrica de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje* sirve como una herramienta para el diálogo individuo o grupo pequeño. Ofrece una reflexión sobre la cultura de la escuela para delinear la evolución de ciertas prácticas del centro que reflejan todas las dimensiones de una CPA a través de cada nivel de cambio (Huffman y Hipp, 2003; Hipp y Huffman, 2009).

A su vez, con el tiempo, en función de los datos, ha dado lugar a integrar ítems específicos dentro de cada dimensión de la CPA, ampliando, especificando o reelaborando las dimensiones e ítems dentro de cada una. Esta evaluación refinada o revisada (*Professional Learning Community Assessment-Revised*, PLCA-R) sirve como un diagnóstico formal efectivo para identificar las prácticas a nivel de centro escolar que incrementan intencionalmente el aprendizaje profesional (Olivier, Antoine *et al.*, 2009). Esta versión revisada es, pues, una reelaboración de la versión de 2003 (Olivier, Hipp y Huffman, 2003) El cuestionario fue creado para evaluar la prácticas cotidianas a nivel de aula y de centro relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje. Particularmente, proporciona percepciones del profesorado sobre las prácticas específicas observadas a nivel de escuela de acuerdo con las dimensiones estipuladas (liderazgo compartido, valores y visiones compartidas, aprendizaje colectivo, práctica personal compartida, condiciones de apoyo), en un enfoque centrado en los aprendizajes de los estudiantes como resultado último.

El instrumento ha sido empleado en numerosas escuelas durante varios años en numerosos distritos escolares en los diferentes niveles de grado en los Estados Unidos, lo que ha permitido revisar las dimensiones para su consistencia interna y otros estudios han ampliado la validación del instrumento (Coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach). El instrumento *Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (PLCA-R) emplea una escala tipo Likert en cuatro grados del 1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo. La versión revisada o refinada incorpora siete nuevos ítems en relación con la versión inicial de 2003, dirigidos directamente a la utilización de los datos a nivel lo que se hace en el centro escolar (ítems 11, 20, 29, 30, 37, 42 y 52). Consta de seis subescalas referidas a las dimensiones: liderazgo compartido y de apoyo (10 ítems), visión y valores compartidos (8 ítems), aprendizaje colectivo y aplicación (8 ítems), práctica personal compartida (6 ítems), condiciones de apoyo y relaciones (4 ítems) y estructuras (7 ítems). Su relevancia ha sido verificada mediante juicios de un panel de expertos (administración educativa, inspectores, equipos directivos, asesores, profesorado universitario). Tras un período de probar y volver a probar este instrumento, se ha concluido que a los usuarios les resulta útil como herramienta de medida para evaluar las percepciones sobre la base de las dimensiones de un CPA.

El PLCA-R está diseñado para apoyar y mejorar el desarrollo del proceso del PLC en una escuela y, con ello, contribuir a la mejora continua de la escuela. Los ítems del PLCA-R ilustran prácticas reales a nivel de centro, el análisis del instrumento debe incluir una revisión de los ítems individuales para determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas consideradas esenciales dentro de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Por esto, se debe examinar no sólo los resultados globales de cada dimensión, sino también los resultados de cada elemento

para determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas específicas esenciales para una CPA.

Validez y fiabilidad: el uso generalizado del instrumento ha posibilitado revisar la validez de constructo de sus dimensiones. Los análisis más reciente de esta herramienta de diagnóstico ha confirmado la consistencia interna que resulta en las siguientes coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de las subescalas factor ($n = 1209$):

- Liderazgo compartido y de apoyo (0.94)
- Visión y valores compartidos (0.92)
- Aprendizaje colectivo y Aplicación (0.91)
- Práctica personal compartida (0.87)
- Condiciones-relaciones de apoyo (0.82)
- Condiciones Estructuras de Apoyo (0.88)
- Un factor de solución (0.97)

No obstante, las medidas de fiabilidad y validez con ciertas poblaciones no son necesariamente fiables y válidas con una población diferente (Daniel, Miller & Wilbur, 2011). Objeto de nuestra investigación, que se describe en la Parte III es hacer nuestra propia adaptación y validación, demostrando la validez de constructo y consistencia interna de fiabilidad en el contexto español.





PARTE III
ADAPTACIÓN, VALIDACIÓN DEL
CUESTIONARIO Y DESCRIPCIÓN
DE DATOS DE LA MUESTRA

PARTE III

INVESTIGACIÓN:

ADAPTACIÓN, VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DESCRIPCIÓN DE DATOS DE LA MUESTRA

Después de la revisión detallada de los instrumentos utilizados para diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje en una organización, realizada en la Parte II (capítulos 4 y 5) y elegido el PLCA-R, procedente de Hord (1997), desarrollado por Olivier, Hipp y Huffman (2003) y, tras su empleo y desarrollo, se ha revisado, diseñando una versión que sirve como un diagnóstico formal efectivo para identificar las prácticas en la escuela que intencionalmente aumentan el aprendizaje profesional (Hipp & Huffman, 2010).

En esta parte, dedicada propiamente a la investigación empírica, en sucesivos capítulos se exponen los procesos desarrollados para la adaptación y validación. En otro capítulo, de modo derivado, teniendo en cuenta los datos apartados en la muestra empleada para la validación, se describen algunas dimensiones y resultados más relevantes.

CAPÍTULO 6	CAPÍTULO 7	CAPÍTULO 8
Adaptación del cuestionario	Validación del cuestionario	Descripción de resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento • Traducción directa/inversa • Comisión de jueces • Prueba piloto • Análisis de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento • Población y muestra • Fiabilidad y validez • AFE. Componentes principales • AFE. Validez constructo 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencias y porcentajes • Pruebas de normalidad • Contraste de diferencias. Pruebas no paramétricas • Análisis de contingencias

Si bien la adaptación y la validación son procesos distintos, se puede considerar la validación como parte del proceso de adaptación, en la medida que se busca también confirmar si el instrumento se mantiene estable en su estructura comparado con el original. Se trata de la evaluación de la estructura factorial del instrumento, la cual es realizada a partir de procedimientos estadísticos como análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.

Procedente el cuestionario de otro contexto cultural y no existiendo a priori validez de constructo (Liderazgo, comunidad profesional) tuvimos especial cuidado en una adaptación transcultural (Hambleton et al., 2005), para mantener la validez y fiabilidad similar al instrumento original. Posteriormente el análisis por componentes principales nos ha permitido establecer los factores e ítems, que viene a confirmar, con variaciones, el instrumento original. A su vez, lo hemos completado valorando la validez de constructo por un análisis factorial confirmatorio.

CAPITULO 6

ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO PLCA-R

En este capítulo describimos el proceso de adaptación que hemos realizado del cuestionario “*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*”. Para poder utilizar este instrumento en el contexto educativo español ha sido necesario, primero, efectuar un proceso de traducción, adaptación y validación. Este sentido el objetivo de este estudio es la adaptación del cuestionario “*Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje*” (PLCA-R) al contexto español que posibilite mantener una validez y fiabilidad similares al instrumento original para poder ser utilizado en las escuelas españolas para detectar deficiencias que aporten deficiencias de cómo promover la mejora.

La adaptación de un test, desde hace mucho tiempo, se entiende como un proceso mucho más amplio y complejo que la mera traducción, que es solo uno de los pasos, aunque sea relevante el modo como se realice. Como señala Hambleton et al. (2005): “la adaptación de un test incluye todas las actividades para decidir si es o no es un test que podría medir el mismo constructo en un idioma y cultura diferentes, seleccionar a los traductores, decidir sobre las acomodaciones apropiadas para preparar el test para su uso en este segundo idioma, a la adaptación del test y a comprobar su equivalencia en el forma adaptada” (p. 4).

El instrumento objeto de nuestra investigación ha sido utilizado en numerosas escuelas durante varios años en distintos distritos escolares en Estados Unidos para apoyar y mejorar el proceso de desarrollo de mejora de las CPA, lo que ha permitido revisar las dimensiones para su consistencia interna y otros estudios han ampliado la validación del instrumento (Coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach).

El instrumento *Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (PLCA-R) emplea una escala tipo Likert en cuatro grados del 1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo, que hemos adaptado al contexto español y realizado la validez de constructo, previa autorización de los autores (Vid. Anexo B.1). El instrumento consta de 52 ítems y como señala Bertsch (2012) cada uno de los ítems evalúan por un lado, “la importancia” que los participantes le dan a la implementación de CPA y –por otro– lado califican el comportamiento actual de los directores en los centros donde desarrollan su labor docente. En definitiva, como apunta el autor de esta tesis, cada ítem del cuestionario tiene dos resultados: (a) cómo los docentes perciben los elementos de CPA en sus respectivos centros; y (b) cómo sus directores sostienen las CPA.

En su presentación del PLCA-R, Olivier & Hipp (2010: 30) muestran la coherencia interna del instrumento original por dimensiones (n=1209) como se puede ver en la siguiente tabla 6.1

Categoría	Colección de ítems calculados	Coefficiente calculado	Valor de α	Valoración fiabilidad de los ítems
Todos los ítems	52	Coefficiente estandarizado de todos los ítems	0,963	Bueno
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	Del 1 al 11	Coefficiente estandarizado parcial	0,88	Bueno
Visión y valores compartidos	Del 12 al 20	Coefficiente estandarizado parcial	0,85	Bueno
Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Del 21 al 30	Coefficiente estandarizado parcial	0,89	Bueno
Práctica personal compartida	Del 31 al 37	Coefficiente estandarizado parcial	0,88	Bueno
Condiciones de apoyo: relaciones	Del 38 al 42	Coefficiente estandarizado parcial	0,76	Bueno
Condiciones de apoyo estructura	Del 43 al 46	Coefficiente estandarizado parcial	0,80	Bueno
Otros	Del 47 al 52	Coefficiente estandarizado parcial	0,85	Bueno

Tabla 6.1 *Coefficientes de fiabilidad global y por dimensiones del PLCA-R*

6.1 PROCEDIMIENTO DE ADAPTACIÓN

El cuestionario fue traducido, adaptado y validado en el contexto español, pues como recomienda Beaton et al. (2000), para que el instrumento conserve las propiedades de fiabilidad y validez es necesaria una adaptación contextual. Como afirma Chahín-Pinzon (2014, p. 110), cuando un cuestionario proviene de un contexto cultural diferente al propio “requiere mucho más que un simple esfuerzo de traducción literal, dado que el significado y la interpretación pueden ser muy distintos”; por lo que se precisa de una adaptación contextual que, evitando los sesgos, permita mantener la validez de contenido del instrumento. En este sentido tuvimos en cuenta las observaciones que realizan diversos estudios sobre la adaptación transcultural de cuestionarios, en particular, el considerado como una cierta “biblia” del tema (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2005), dado que casi todos los trabajos remiten a él. Descubrimos que más que la traducción fiel, adaptar un instrumento, exige considerar aspectos culturales, idiomáticos, lingüísticos y contextuales (Hambleton & Zenisky, 2011). Como señalan con razón Muñiz, Elosua y Hambleton (2013: 153), “habitualmente las malas traducciones se apoyan en traducciones literales en lugar de en una esmerada adaptación de significados. [...] Corrección lingüística y adecuación práctica son conceptos complementarios que es necesario compatibilizar”. Por eso mismo, actualmente se ha minusvalorado la traducción inversa: una “mala” traducción (en el sentido de poco contextualizada) puede tener un alto grado de equivalencia con la versión original.

Se ha seguido, por tanto, una metodología de adaptación del cuestionario al propio contexto cultural (“*cross-cultural adaptation*”) para garantizar una validez y fiabilidad similares a las del instrumento original. En nuestro caso, como dificultad añadida, no existía inicialmente una “*equivalencia del constructo*”, dado que el concepto y realidad de “Comunidad Profesional de aprendizaje”, como vimos en la primera parte, está casi ausente de la práctica habitual de los docentes. Esto es relevante, cuando sabemos (Hambleton et al., 2005: 6) que “la equivalencia de constructo existente entre diferentes culturas objeto de estudio es un requisito previo para hacer comparaciones entre países, interculturales o de lenguajes cruzados”. Por tanto, se siguieron las fases sugeridas por los expertos en este tema y recomendados por la literatura científica (Vinokurov et al., 2007), en particular las directrices para la traducción y adaptación de los tests elaboradas por la Comisión Internacional de Tests (ITC, en Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). Los estudios sobre el tema (Hambleton et al., 2005) aconsejan y coinciden en los siguientes pasos (Figura 1): (1) Traducción directa de la lengua origen del cuestionario (inglés) a la lengua meta (castellano) por parte de dos traductores independientes, (2) Realización de síntesis de las dos versiones traducidas, (3) Traducción inversa al idioma de origen (*back translation*), como verificación adicional de control de calidad; (4) Análisis y evaluación de la versión sintetizada por juicio de expertos, y (5) Estudio-piloto, o aplicación previa del instrumento a una muestra pequeña que refleje las características de la población objeto.

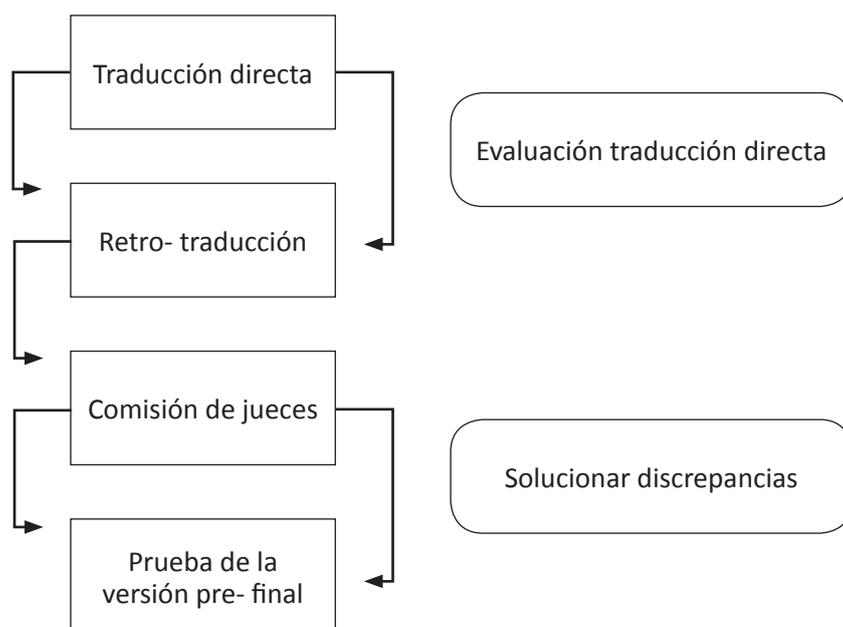


Figura 6.1: Etapas en la adaptación transcultural de un cuestionario.

6.1.1 Análisis de la traducción directa

La adaptación se lleva a cabo en varias etapas que se inician con al menos dos traducciones independientes del test al idioma destino (*forward translation*), siguiendo los procedimientos que recomienda la literatura científica al respecto. Como señala Hambleton et. al. (2005):

“La importancia de contar con servicios de traductores competentes es evidente. [...] El uso de un único traductor, competente o no, no posibilita interacciones valiosas entre los traductores independientes que tienen lugar para resolver los diferentes puntos que

se plantean en la preparación la adaptación del test. [...] Dos o más traductores pueden proteger contra los peligros de un solo traductor y sus preferencias y peculiaridades. [...] Al mismo tiempo, los traductores deben ser más que personas familiarizadas y competentes con las lenguas implicadas en la traducción. Deben conocer las culturas muy bien, sobre todo la cultura de destino (es decir, la cultura asociada con el lenguaje de la prueba adaptado). Este conocimiento es a menudo esencial para una adaptación efectiva” (p.10).

En nuestro caso, el procedimiento comenzó con la traducción simultánea e independiente del PLC-R por dos Licenciadas en Traducción (de origen español una, otra bilingüe en inglés americano), que llamaré MTMM y SAP para facilitar el análisis. Una vez recibidas las traducciones se analizaron cualitativamente por la investigadora (y supervisada por los directores) y se les pidió a ambas que redactaran por escrito las dificultades que habían encontrado en la traducción tanto en los términos como en los ítems a lo que MTMM redactó:

- “En cuanto a términos con los que he tenido más problema, en primer lugar fueron los *“key terms”*: *Principal, Staff y Stakeholders*. Para lo cual me ha venido muy bien la definición que se señala al comienzo del cuestionario”
- “Por otro lado diría que quizás la frase que más me costó formular fue:

21. Staff members engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry”.

De igual modo, SPA envió los términos que más dificultad había encontrado, concretamente dice:

- *Grade and subject areas*: “No sabía si se refería al alumnado del curso o al profesorado”
- *Stakeholders*: “este término se utiliza más bien en ámbitos económicos por lo que me ha costado traducirlo. En España hace referencia al profesorado, personal de administración, padres, alumnos, conductor del autobús de la escuela por lo que sintetizar todo esto en pocas palabras ha sido complicado. Al final he optado por traducirlo como "los padres y los miembros del centro docente" ya que al final del cuestionario se hace referencia a los *“stakeholders”* utilizando otras palabras. Mi opción alternativa era poner "las partes interesadas del centro docente"
- *The proximity of grade level and department personnel*: “de nuevo no se especifica a qué se refiere con "grade level", si al profesorado del curso o a los alumnos”
- *Staff members*: “No ha sido difícil de traducir pero si un poco ambiguo a la hora de entender a quienes se refiere en concreto”

Analizadas las dos traducciones se procedió a evaluar los términos técnicos empleados por personas expertas, concretamente los que aparecen en la Tabla 6.2:

<i>Stakeholder</i>	Comunidad educativa
<i>Staff members</i>	Personal docente
<i>School staff members</i>	Miembros del profesorado
<i>Grade and subject areas</i>	Ámbito de estudio y cursos
<i>The principal</i>	La dirección

<i>Programs</i>	Currículum
<i>Collegial relationships</i>	Relaciones profesionales
<i>Commités</i>	Reuniones
<i>Staff</i>	Personal
<i>Coaching and mentoring</i>	Tutoría y orientación
<i>Fiscal resources</i>	Recursos económicos
<i>Central office personnel</i>	Equipo directivo

Tabla 6.2. *Términos técnicos del PLCA-R*

Una vez concretados los términos técnicos con uno de los directores de la tesis procedimos a la redacción de un único cuestionario a partir de las dos traducciones realizadas por las traductoras. Para ello se tuvieron que hacer las comparaciones oportunas ítem por ítem.

- Dimensión: *Liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo*. Entre los ítems que se reformularon fueron el 2, donde se optó por la traducción de MMTM pues era más clarificadora y acorde con las dimensiones de CPA. Por otro lado en el ítem 4 ambas traducciones vienen a decir lo mismo, pero SAP se adecua más a la versión original, al ser más natural y menos sesgada. Lo mismo viene a ocurrir con el ítem 5 en el que sólo se modifica “profesorado” por “personal docente”, tal y como acordamos cuando analizamos los términos técnicos. Para reformular el ítem 8 se toma de referencia la traducción de SAP, por estar enunciada de forma más clara y directa, sólo se sustituye “miembros del profesorado” por “personal docente”.

En el ítem 10 se optó por la traducción de SAP porque MMTM no diferencia entre “responsibility” y “accountability”, dado que a pesar de que inglés son sinónimos, en español no lo son, pues *accountability* es una persona u organización de la que se espera que justifique sus acciones y decisiones, en definitiva, que rinda cuentas tal y como SAP apunta.

- Dimensión: *Visión y valores compartidos*. En el ítem 13 ambas traducciones son las mismas pero se opta por traducir *support* por “apoyo” tal y como apunta MMTM; sin embargo el ítem 15 tiene una traducción más literal y de este modo se evita pérdida de información al realizar la retrotraducción (*back translation*) por lo que se prefiere a SAP. Sin embargo en el ítem 18 se prefiere la traducción de MMTM por ser más directa y acorde con la dimensión visión y valores compartidos. En el ítem 19 se opta por la traducción de MMTM por ser una traducción más literal, lo único que se cambia es “comunidad escolar” por “comunidad educativa” tal y como habíamos acordado en la revisión de los términos técnicos. Respecto al ítem 20 se le realizó una consulta posterior vía e-mail después de recibida la traducción de MMTM porque no entendíamos porque traducía “*to reach*” por “llevan a” a lo respondió que sonaba más natural ya que en la frase original se repetían dos veces “para”, la traductora nos aportó otra opción traducir este ítem como:

La información se utiliza para priorizar acciones que *sirvan para alcanzar* a una visión compartida”.

- Dimensión 3: *Aprendizaje colectivo y su aplicación*. En el ítem 21 nos encontramos con el problema de que, a pesar de que la traducción de MMTM es directa y clara, es menos literal por lo que se producirá una pérdida de significado al hacer la retrotraducción (*back-translation*) por lo que en un principio hemos optado por la de SAP.

En el ítem 25, era evidente que MMTM se aproxima más al significado original, pero hay que tener en cuenta la palabra “continued”. De este modo la redacción queda tal y como la traductora señala, pero puntualizando con la palabra “continuadas”.

En el ítem 28 se prefiere la traducción de MMTM, las dos viene a decir lo mismo pero se prefiere la que traduce “School staff members *are committed to* programs that enhance learning” por “el personal docente *está comprometido a aplicar* programas que mejoren el aprendizaje”.

- Dimensión 4: *Práctica personal compartida*. En el conjunto de ítems que forman esta dimensión existe poca discrepancia entre ambas traducciones, los únicos ítems que se presentan problema son el 35 y 37, en el primero de ellos se opta por la traducción de SAP pues consideramos que la traducción de: “*coaching and mentoring*” es “tutoría y orientación” más idónea y acorde con lo que esta dimensión define y quiere medir, sin embargo en el ítem 37 a la traducción de SAP se le añade el verbo “guiar” (*to guide*) pues en la traducción original aparece y en español existe como tal, para evitar pérdida de significado.
- Dimensión 5: *Condiciones de apoyo: relaciones*. Cabe comentar que en el ítem 39 se prefiere la traducción de MMTM porque la traducción es limpia y acorde con la definición que de esta dimensión se dio en el marco teórico.

En el ítem 40 el significado de “outstanding achievement” se refiere a grandes o sobresalientes logros tal y como MMTM señala por lo que se prefiere coger la traducción de esta última. En el 41 la única diferencia entre las traducciones es que “to exhibit” es traducido por MMTM como exhibe y SAP como demuestran, esta última nos parece más natural y acorde con esta pregunta.

- Dimensión 6: *Condiciones de apoyo: estructuras*. En los ítems que la forman no hay discrepancias, excepto en el ítem 46 en donde se prefiere la traducción de SAP porque no omite el término “appropriate” que aparece en la versión original.
- Dimensión última: *Declaraciones*. Por último, en la parte de enunciados en el ítem 50 se prefiere la traducción de SAP por ser más acorde con la versión original, sólo se modifica “miembros del profesorado” por “personal docente”. Sin embargo en el ítem 50 y 51 se prefiere la traducción de MMTM porque creemos que es más acorde traducir “*to promote*” por ayudar.

6.1.2 Retro-Traducción (traducción inversa)

Existe una disputa sobre la relevancia de la traducción inversa. Si bien ha sido habitual considerar que en una buena traducción la equivalencia entre la versión original y la versión retro-traducida generada por un traductor independiente debe ser muy alta, sin embargo, como señalan Muñiz, Elosua & Hambleton (2013: 152-153) “no es garantía de validez de la versión diana, es más, en una mala traducción el grado de equivalencia entre la versión original y la versión retro-traducida puede ser muy alta. La razón de esta singularidad se debe a que habitualmente las malas traducciones se apoyan en traducciones literales en lugar de en una esmerada adaptación de significados”. De modo similar señala Hambleton et al. (2005. 13): “aunque el diseño de la traducción inversa tiene su valor y con frecuencia puede identificar los problemas en un proceso de adaptación, muy rara vez proporciona una cantidad suficiente de pruebas para apoyar el uso válido de una adaptación de test. La evidencia de la equivalencia

de test proporcionada por una retro-traducción es sólo uno de los muchos tipos de pruebas que deben ser recopilados en un proceso de adaptación de un test”.

Por eso, primaremos en nuestro análisis comparativo el significado y ajuste de cada ítem con lo que se suele utilizar y entender habitualmente en el ámbito escolar en España. En particular, serán criterios en nuestras decisiones: la *equivalencia gramatical*, su equivalencia *semántica* entre la lengua inglesa y el castellano, así como su relevancia *cultural* (cuando no hay referentes equivalentes). Por último, es clave la “*adecuación lingüística*”, dado que nos importa, no solo que esté correctamente adaptada, sino particularmente que sea comprensible en la población de profesionales docentes a que va dirigida.

La versión traducida fue remitida a dos estadounidenses fluentes en español que realizaron la traducción del cuestionario español de nuevo al inglés (*back translation*) y a las que llamaré respectivamente EMI y AND para facilitar el análisis. Las dos versiones fueron comparadas con la original, realizando para ello las oportunas consultas, por lo que hubo de incluir los oportunos ajustes para preservar el mismo idioma original- inglés, hablado en Estados Unidos. Se primó las traducciones literales, pero buscando siempre que la redacción fuera lo más natural posible y que hubiera equivalencia semántica entre ambas. Además la retro-traducción fue valorada por los autores originales. En las siguientes tablas (Tabla 6.3) se destaca con negrita las palabras controvertidas y su oportuna justificación.

Item	Versión Original	Traducción Inversa Emi	Traducción Inversa And
SHARE AND SUPPORTIVE LEADERSHIP			
Q1	“Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues”	“The teaching staff is constantly part of discussions and decision making for the majority of school matters”	“The teachers are constantly involved in discussion and decision-making about the majority of the school issues”
Q2	“The principal incorporates advice from staff members to make decisions”	The principal accepts advice from the teaching staff when making decisions.	The principal accepts the teachers’ advice when making decisions.
Q3	“Staff members have accessibility to key information”	Teaching staff have access to key information.	The teachers have access to key information.
Q4	The principal is proactive and addresses areas where support is needed.	The principal is proactive and addresses areas requiring attention.	The principal is proactive and focuses on the areas where support is needed.
Q5	Opportunities are provided for staff members to initiate change	Opportunities are given to faculty to put changes into action.	The teachers are provided opportunities to put change into effect.
Q6	The principal shares responsibility and rewards for innovative actions	The principal delegates responsibility and rewards innovative actions	The principal delegates responsibility and rewards innovative actions.
Q7	The principal participates democratically with staff sharing power and authority	The principal participates democratically, sharing power and authority with the other teachers.	The principal participates democratically, sharing power and authority with the teaching staff.

Q8	Leadership is promoted and nurtured among staff members.	Leadership is promoted and supported by teaching staff.	Leadership is promoted and supported among the teaching staff
Q9	Decision-making takes place through committees and communication across grade and subject areas.	Decisions are made through meetings and communication among teachers of distinct fields of studies	Decision-making is carried out through meetings and communication among teaching staff from different areas of study and courses.
Q10	Stakeholders assume shared responsibility and accountability for student learning without evidence of imposed power and authority.	The educational community assumes the shared responsibility and accountability for students' learning without markedly imposing its power and authority.	The educational community accepts shared responsibility and accountability for the students' learning without openly showing their power and authority.
Q11	Staff members use multiple sources of data to make decisions about teaching and learning.	Teaching staff uses multiple sources of information to make decisions about teaching and learning.	The teaching staff uses multiple sources of information to make decisions about teaching and learning

Tabla 6.3: Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “*Shared and Supportive Leadership*”

- En la Q1 ambas EMI y AND traducen constantemente por *constantly*, a lo que se opta por modificar esa palabra de la versión original donde figuraba *consistently*, pues es más acorde con la idea de aprendizaje continuo que esta dimensión describe, donde los docentes se reinventan cada día para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. *Consistently*: consiste en repetir un comportamiento siempre de la misma manera. Con respecto a *staff* es un término amplio y ambiguo que se utiliza en todas las compañías de cualquier ámbito.
- Q2 aceptamos *accept* como sinónimo *incorporates*, porque creemos que aporta más naturalidad al ítem y mantiene su significado.
- Q3 no presenta ningún problema el uso del adverbio *accessibility* por el nombre *acress*, dado que no produce ninguna variación semántica.
- Q4, como se puede ver en la tabla, la traducción de AND es prácticamente igual a la original con la única diferencia que *address* es sustituido por *focus on*, términos sinónimos.
- Q5 el único cambio se produce es en el término *iniciate* que se traduce como comenzar con *put into*, que significa poner, por lo que podemos ver que se mantiene la equivalencia semántica, quizá el término que aparece en la versión original es más formal.
- Q6: en la traducción consensuada tradujimos *share* por distribuye, tanto EMI como AND han traducido esta palabra por *delegate*, término que en el ámbito de la empresa es muy utilizado porque confiere autoridad a los trabajadores para que ellos mismos se sientan jefes y tenga el poder de tomar decisiones, una vez analizado me parece muy acertado y acorde con lo que la dimensión persigue.

- Q7 tanto EMI como AND invierten el orden de la frase, pero en este caso no se produce merma semántica.
- Q8 el término “*nurtured*” fue discutido en EMI, para ser si tenía equivalencia semántica con “*support*” a lo que respondió que a pesar de ser equivalentes el primero es “*muy poético, yo no utilizo para hablar sobre plantas y animales*”, efectivamente recabamos información sobre este término y no es el más idóneo para el contexto escolar.
- Q9: los verbos utilizados en ambas retro-traducciones son sinónimos con el ítem original, la dificultad la encontramos en “*grade and subject areas*” donde EMI traduce por “*field of studies*” término que como nos comentó en una de las reuniones significa lo mismo que el término original aunque se aplica más en el ámbito universitario por lo que rechazamos esta traducción pues no es esta nuestra población objetivo; sin embargo AND traduce este término como “*different areas of study and courses*” sinónimos del término original pues “*courses*” es lo mismo que “*grades*” y “*subject areas*” lo mismo que “*different areas of study*”
- Q10: aceptamos ambas traducciones por ser semánticamente equivalentes.
- Q11: la única diferencia que apreciamos es que el ítem original habla de “*data*” que significa “*information*” pero ambas coinciden que el término “*data*” es más utilizado cuando hablamos de información almacenada en un ordenador o aparato electrónico.

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
VISIONS AND VALUES			
Q12	A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.	A collaborative process exists to develop a sense of shared values among the staff.	There is a collaborative process to develop a sense of shared values among the staff.
Q13	Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.	The shared values support the norms behaviors that guide the decisions about teaching and learning	The shared values support behavioral norms that guide decisions about teaching and learning.
Q14	Staff members share visions for school improvement that have undeviating focus on student learning.	The staff have a shared vision for the improvement of the school always centering around student learning.	The teaching staff shares visions to improve the school , focusing constantly on the students’ learning.
Q15	Decisions are made in alignment with the school’s values and vision.	Decisions are made in accordance to the values and visions of the school.	Decisions are made in accordance with the school’s values and vision.
Q16	A collaborative process exists for developing a shared vision among staff.	A collaborative process exists for the development of a shared vision among staff.	There is a collaborative process to develop a shared vision among the staff.

Q17	School goals focus on student learning beyond test scores and grades	School objectives center around the learning of students more than the results of exams and classifications.	The school objectives focus on student learning beyond exam results and grades.
Q18	Policies and programs are aligned to the school's vision.	School politics and curriculum are in accord with the school vision.	The school policies and curricula are in alignment with the school's vision.
Q19	Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.	The educational community is actively involved in creating greater expectations to improve student performance.	The educational community is actively involved in creating high expectations that help to improve student achievement.
Q20	Data are used to prioritize actions to reach a shared vision	Information is used to prioritize actions that serve to reach a common vision.	Information is used to prioritize actions designed to reach a shared vision.

Tabla 6.4: Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión "Vision and values"

- Q12/ Q13: no presenta ningún tipo de variación semántica, la traducción de EMI es exactamente igual que la original, sólo cambia "for develop" por "to develop" por lo que podemos concluir que este ítem en la versión consensuada no presenta ninguna merma semántica, lo mismo ocurre con Q13 donde lo único que cambia es "norms of behavior" por "the norms behaviors" como señala EMI y AND lo traduce por "behavioral norms"
- Q14: la traducción de AND es la más próxima a la traducción original, lo único que cambia de la versión original es que traduce "for school improvement" por "to improve the school" que vienen a significar lo mismo, y "underviating" por "constantly" ambos sinónimos.
- Q15: la única diferencia entre las traducciones de AND y EMI y la original, es que ambas traducen "in alignment with" por "in accordance to" que viene a significar "en concordancia con" por lo que en principio damos por válida la traducción.
- Q16: traducida por EMI and AND presenta el mismo inconveniente que Q12 por lo que no afecta al significado del ítem.
- Q17: la traducción de AND es igual que la original la única diferencia es que traduce test scores por results.
- Q18: la única diferencia se produce al traducir "programs" que aparece en la versión original, EMI lo traduce por curriculum, en una de las reuniones le preguntamos por qué esa traducción y no "programs" a lo que nos contestó :*"programs se refiere a todas las actividades y materias que se imparten en la escuela ya sean escolares o extra- escolares"*, sin embargo AND traduce por curricula, en este sentido creemos que "curriculum" es más acorde para este ítem.
- Q19: La traducción de AND es la que más se aproxima a la versión original, la única diferencia se produce al traducir "serve to increase" por "help to improve", tal y como nos indica AND son sinónimos por lo que damos por correcta la traducción.

- Q20: la traducción de AND es igual a la original pero nos volvemos a encontrar que el término “data” es traducido por “information” como ya discutimos en Q11.

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
COLLECTIVE LEARNING AND APPLICATION			
Q21	Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work.	Teaching staff work together to look for knowledges, competences and strategies and apply new learning to their work.	The teaching staff works together to look for knowledge, skills and strategies and apply their new knowledge to their work.
Q22	Collegial relationships exist among staff members that reflect commitment to school improvement efforts.	Good professional relationships exist among the staff that reflects a commitment for the improvement of the school.	There are good professional relationships among the teachers that reflect a commitment to improving the school.
Q23	Staff members plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.	The teaching staff work together to search for solutions that satisfy the necessities of the students.	The teachers work together to look for solutions that meet the students’ needs.
Q24	A variety of opportunities and structures exist for collective learning through open dialogue.	Different opportunities and structures focused on collective learning exist through open dialogue.	There are different opportunities and structures directed toward collective learning through open dialogue.
Q25	Staff members engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry .	Teaching staff create respectful dialogues with distinct ideas that cause continuing consultations .	The teachers create respectful dialogues with different ideas that lead to continuous enquiry .
Q26	Professional development focuses on teaching and learning.	Professional development centers around teaching and learning.	Professional development is focused on teaching and learning.
Q27	School staff members and stakeholders learn together and apply new knowledge to solve problems.	Faculty members and education community learn and apply new knowledge to resolve problems	The members of the teaching staff learn and apply new knowledge to solve problems.
Q28	School staff members are committed to programs that enhance learning.	Teaching staff is committed to apply programs that improve learning.	The teachers are committed to applying programs that improve learning
Q29	Staff members collaboratively analyze multiple sources of data to assess the effectiveness of instructional practices.	Teaching staff collectively analyze the distinct sources of information that serve to evaluate the effectiveness of teaching practices.	The teachers collaboratively analyze different sources of information in order to evaluate the effectiveness of the teaching practices.

Q30	Staff members collaboratively analyze student work to improve teaching and Learning	Teaching staff collectively analyze students' work to improve teaching and learning.	The teaching staff analyzes the students' work together in order to improve teaching and learning.
------------	---	---	--

Tabla 6.5. Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “Collective learning and application”

- Q21: no presenta ningún problema pues “*seek*” es sinónimo de “*look for*” y “*competences*” es similar a “*skills*”
- Q22: nos encontramos que EMI y AND traducen “*collegial*” que en español viene a significar “relaciones amables entre colegas” por “*good professional relationships*” lo que nos parece una traducción acertada pues que en español sería “buenas relaciones profesionales” que es justamente la traducción que hacer SAP y MTMM.
- Q23: nos encontramos con que en la traducción consensuada hay una error, por ese motivo AND and EMI, al traducir este ítem no traducen “*plan*”, por lo que procedimos a incorporar esta palabra en la traducción consensuada.
- Q24: en ambas traducciones se observaba que no hay cambio de significado aunque no aparezcan traducidas siguiendo el mismo orden que la versión original.
- Q25: las diferencias que señalamos no suponen ningún obstáculo a la hora de mantener la equivalencia semántica puesto que “*engage*” significa entablar (en conversación) que es la mismo que “*create*”, crear una conversación, respecto a la “*inquiry*” es sinónimo de “*consultations*” y “*enquiry*”, sólo que esta última se utiliza en inglés Británico.
- Q26: nos encontramos que EMI traduce “se centra” por “*center around*” pero sin embargo AND no presenta este problema, lo que nos hace pensar que no existe merma semántica.
- Q27: presenta problema a la hora de traducir los términos “*School staff member and stakeholders*”, EMI es la que más se aproxima a la traducción que sugerimos anteriormente, recordemos que estos términos habían sido “controvertidos” a la hora de traducirlos porque las traductoras en los informes nos habían indicado la dificultad planteada , por eso decidimos clarificarlos y hablar de “ miembros del profesorado” que sería lo que EMI traduce como “*faculty members*” y “comunidad educativa” por *stakeholders*.
- Q28: como ya hacíamos referencia anteriormente el término que aparece en la versión original “*School staff members*” lo tradujimos por “miembros del profesorado” la traducción de EMI es la que más se aproxima al original , pero esto no tiene mucha incidencia porque ni EMI ni AND tiene conocimientos de términos relacionados con la escuela, respecto al verbo “*enhance*” que ellas traducen como “*improve*” ambas, tras preguntarles y consultar en varias fuentes observamos que son semánticamente equivalente y que no alteran el significado de la versión original.
- Q29: la única variación se produce en el verbo “*to assess*” que ambas traducen por “*to evaluate*” que son sinónimos, por último el Q30 presenta el mismo problema que Q28 donde se clarificó los términos controvertidos.

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
SHARED PERSONAL PRACTICE			
Q31	Opportunities exist for staff members to observe peers and offer encouragement .	Teaching staff has the opportunity to observe and support their coworkers .	The teachers have the opportunity to observe and encourage their colleagues.
Q32	Staff members provide feedback to peers related to instructional practices.	The teaching staff provide observations to other coworkers about their teaching practices.	The teachers make comments to other colleagues about their teaching practices.
Q33	Staff members informally share ideas and suggestions for improving student learning.	The teaching staff informally share ideas and suggestions that can improve the students' learning.	The teaching staff informally shares ideas and suggestions to improve students' learning.
Q34	Staff members collaboratively review student work to share and improve instructional practices.	Teaching staff revise students' work together to share and improve teaching practices.	The teachers collaboratively review the students' work in order to improve and share teaching practices.-
Q35	Opportunities exist for coaching and mentoring	Training and tutorial opportunities exist.-	There are opportunities for orientation and guidance.
Q36	Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.	Individual and group opportunities exist to apply teaching practices and share results.	There are individual and group opportunities to apply teaching practices and share the results.
Q37	Staff members regularly share student work to guide overall school improvement.	The teaching staff regularly share the student work to guide the general improvement of the school.	The teachers regularly share the students' work to guide overall school improvement.-

Tabla 6.6: Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “Shared personal Practice”

- Q31: “*peers*” son colegas de trabajo lo que EMI llama “*coworkers*”, “*offer encouragement*” significa lo mismo que “*support*”, tal como apunta AND.
- Q32: “*feedback*” lo podemos traducir como comentarios, observaciones u opiniones por lo que damos por válidas ambas traducciones, “*instructional practices*” es lo mismo que “*teaching practices*” por lo que no se produce ninguna pérdida de significado.
- Q33 y Q34: no se produce ninguna pérdida de significado lo único que los ítems traducidos por EMI y AND están invertidos.
- Q35: “*Orientation*” es sinónimo de “*Mentoring*” y “*Guidance*”

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
SUPPORTIVE CONDITIONS- RELATIONSHIPS			

Q38	Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.	Caring relationships exist between the teachers and students have been created based on trust and respect.	Affective relations exist between the teachers and the students have been based on trust and respect.
Q39	A culture of trust and respect exists for taking risks	A culture of trust and respect exists to assume risks.	There is a culture of trust and respect for taking risks.-
Q40	Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school	Achievements are recognized and celebrated regularly in our center	Outstanding achievements are recognized and celebrated regularly in our school.-
Q41	School staff and stakeholders exhibit a sustained and unified effort to embed change into the culture of the school.	The teaching staff and educational community show a constant effort and unity to integrate change in school culture.	The teaching staff and educational community make a constant and unified effort to integrate change into the school's culture.-
Q42	Relationships among staff members support honest and respectful examination of data to enhance teaching and learning.	The relationship among teaching staff provide an honest and respectful analysis of information to improve teaching and learning.	The relationships among the teaching staff provide an honest and respectful analysis of the information to improve teaching and learning.

Tabla 6.7. Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “Supportive conditions: relationship”

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
SUPPORTIVE CONDITIONS-STRUCTURES			
Q43	Time is provided to facilitate collaborative work .	Time is provided to facilitate working in teams .-	Time is provided to facilitate team work.
Q44	The school schedule promotes collective learning and shared practice.	The school schedule promotes collective learning and shared practice.-	The school timetable promotes collective learning and shared practice.
Q45	Fiscal resources are available for professional development	Economic resources are available for professional development-	Economic resources are available for professional development.
Q46	Appropriate technology and instructional materials are available to staff.	Technology and appropriate teaching materials are available for the faculty.	The teachers have the appropriate technology and materials for the teaching practice.-

Tabla 6.8: Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “Supportive conditions:

structures”

Item	Versión Original	Retro- Traducción Emi	Retro-Traducción And
STATEMENTS			
Q47	Resource people provide expertise and support for continuous learning	Experts provide advice and support for continued learning.	Experts provide guidance and support for continuous learning-
Q48	The school facility is clean, attractive and inviting .	The installments of the school are clean, agreeable and welcoming .	The school’s installations are clean, pleasant and welcoming -
Q49	The proximity of grade level and department personnel allows for ease in collaborating with colleagues.	The proximity between the personnel of distinct courses and departments allows fluid collaboration.	The closeness of personnel from different courses and departments allows a flow of collaboration.
Q50	Communication systems promote a flow of information among staff members	The systems of communication promote the movement of information among the teaching staff.	The communication systems foster the flow of information among the teaching staff.-
Q51	Communication systems promote a flow of information across the entire school community including: central office personnel , parents, and community members	The systems of communication promote the movement of information through all the scholarly community, including: directive team , parents and community members.	The communication systems foster the flow of information through the entire school community, including: leadership team , parents and members of the community.-
Q52	Data are organized and made available to provide easy access to staff members	The information is found organized and available for easy access of teaching staff.	The information is organized and available for easy access by the teaching staff.-

Tabla 6.9: Resumen de los ajustes efectuados durante la retro-traducción de la dimensión “*Statemets*”

- Q38: Se revisó la versión consensuada pues la palabra “*exist*” no aparecía en las traducciones de EMI y AND, efectivamente se produjo un error a la hora de transcribir la versión consensuada y por ello la palabra “*exist*” no aparecía, por lo que hicimos la oportuna corrección previa consulta a las traductoras.
- Q44 Se revisaron las traducciones de SAP y MTMM pues en las traducciones de EMI y AND no aparecía la palabra “*share*” que aparece en la versión original, comprobamos que el error fue debido al transcribir la versión consensuada.

- Q48: Hemos tenido dificultad a la hora de traducir “*inviting*” y “*attractive*” de la versión original, SAP y MTMM, finalmente después de consultar con EMI y AND concluimos que no se produce variación semántica con la versión original.

Para concluir hacemos referencia al resto de ítems (Q49 a Q 52) en donde sólo nos cabe comentar que AND se acerca más la original con la única salvedad “*promote*” es traducido por “*foster*”, salvedad que solventa EMI por lo que podemos concluir que son términos sinónimos en esta ocasión.

Realizada la traducción inversa del cuestionario español de nuevo al inglés (*back-translation*) se remitió a los autores del cuestionario en el mes de Junio/2013 para confirmar que existe equivalencia entre los ítems de la versión original y la retraducida en inglés, en el mes de Julio recibimos la revisión del cuestionario, casualmente con puntualizaciones en ciertas palabras, ya comentadas anteriormente, donde habíamos tenido problemas de traducción. Brevemente los autores puntualizan “*strongly disagree*” es un poco diferente a “*completely disagree*”, a lo que nos preguntan si existe un término para la “fuerza” en español, lo que respondemos que efectivamente existe un término “fuertemente” “encarecidamente” “intensamente”, pero que para escalas solemos utilizar “completamente” como sinónimo de “fuertemente”.

Respecto a las aclaraciones en los ítems, en el ítem 1, los autores afirman que la palabra “*consistently*” que aparece en la versión original significa regularidad, y la que aparece en la *back translation* “*constantly*”, continuamente o constantemente por lo que se aprecia una pequeña diferencia que en español es insignificante a nuestro juicio.

En el ítem 2 la palabra “*incorporates*” de la versión original debe reflejar según los autores consideración, admisión o recepción de consejos por parte del personal docente que no siempre se aceptan, tenemos en cuenta por tanto, esta puntualización de los autores, por lo que procedemos al cambio de la palabra “*acepta*” por “*considera*” más acorde con la versión original.

En el ítem 10 nos encontramos con las autores señalan “*accept*” de la versión retraducida, palabra sinónima a “*assume*” que aparece en la versión original, palabras que en el español son equivalentes pues una implica la otra, por lo que no modificamos la versión retraducida.

Items 11, 20, 29, 42 y 52 tienen la misma puntualización. En la versión original aparece “*data*” a la que nosotros en la versión retraducida sustituimos por “*information*” palabras que no sesgan el significado y que ya explicamos anteriormente porque este elección.

En el ítem 22 sobre el término “*collegial relationships*”, los autores puntualizan si significan lo mismo que “*good professional relationships*” a lo que como ya explicamos anteriormente entendemos que son sinónimos.

Respecto al ítem 32, los autores puntualizan que “*make comments*” de la versión retraducida no es lo mismo que “*provide feedback*”; por lo que nosotros procedemos a cambiar de la versión española por “*procude feedback*”. Decidimos dejar el término en inglés, dado que su significado es sobradamente conocido.

En el ítem 48 los autores señalan la palabra “*installations*” y nos preguntan si tiene el mismo significado que “*facility*”, a lo que se opta por dejar estos términos como sinónimos.

Para finalizar estos comentarios sobre los cambios operados, hacemos referencia al ítem 49

donde los autores afirman que “La proximidad se refiere a la distancia real en lugar de las relaciones. ¿Deberá la cercanía entenderse como la ubicación / distancia en vez de orientado a la relación?” a lo que nosotros modificamos por distancia para no sesgar la información.

Finalizada la traducción inversa se verificó la coherencia entre la versión traducida y retro-traducida, centrándonos en la equivalencia semántica, idiomática, experimental y conceptual de ambas versiones.

6.2 COMISIÓN DE JUECES

Suele ser habitual, dentro de los procesos de construcción y adaptación de test, acudir complementariamente a una Comisión de Expertos o jueces, dado que “la sola adaptación del instrumento no necesariamente genera una equivalencia cultural”, por lo que “se hace necesario validar dichos instrumentos en términos de su contenido, y es allí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que lo requieran, como en el caso de expresiones idiomáticas” (Escobar y Cuervo, 2008: 27-28). En el proceso de asegurar la mejor la mejor adecuación sobre todas las versiones lingüísticas, el juicio de diversos jueces desempeña un papel clave al “proporcionar evidencia suficiente para validar la adaptación del cuestionario”, como señala Hambleton et al. (2005: 27).

Aconsejada por los directores acudimos a un conjunto de profesores y profesoras, como personas que tienen una trayectoria reconocida en el tema, como para darnos una opinión informada, juicios y valoraciones para la reformulación de los ítems. Por eso remitimos el cuestionario retro-traducido a las siguientes personas que se detallan en el siguiente cuadro:

Experto	Categoría profesional e institución
JOSE LUIS SAN FABIAN MAROTO (JL)	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Oviedo
JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ (JM)	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA (SA)	Profesor Titular. Universidad de las Palmas.
LOURDES MONTERO MESA (LM)	Catedrática de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
CRISTINA MORAL SANTAELLA (CM)	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Granada.
ENRIQUETA MOLINA RUIZ. (EM)	Catedrática de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
GABRIELA J. KRICHESKY (GK)	Profesora en el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella y Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid con una tesis sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje

MARÍA TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (MT)	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia
MARIA PURIFICACIÓN PÉREZ GARCIA (PG)	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
MARIA DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ (CL)	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
MARITA SÁNCHEZ MORENO (MSM)	Catedrática de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.
JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ (JLY)	Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.

Tabla 6.10: *Expertos que han intervenido en la adaptación del cuestionario*

Se les envió el cuestionario, con una introducción sobre los objetivos de la investigación y del proceso de adaptación que pretendíamos. Las instrucciones para contestarlo fueron abiertas: señalar la pertinencia, corrección, adecuación y, en su caso, reformulación que hacían de cada uno de los ítems del cuestionario. Como se puede ver en lo que sigue, sus comentarios y propuestas fueron muy relevantes y sustantivas para reformular la redacción definitiva del cuestionario.

Cada uno de los expertos nos remitió sus observaciones sobre la pertinencia de cada ítem, su corrección lingüística o su mejor adecuación al contexto escolar español de profesionales a los que va dirigido. Recibidos los cuestionarios por parte de los expertos durante los meses de septiembre y octubre de 2013, con las oportunas *sugerencias* procedimos a su análisis cualitativo de cada ítems, en particular su pertinencia o el grado de acuerdo entre ellos. A cada uno de los expertos se les han adjudicado unas iniciales para que la lectura sea más accesible (Ver Tabla anterior). Nos limitamos a señalar las sugerencias que han sido tenidas en cuenta o, en su caso, por qué no las consideramos adecuadas, siguiendo cada uno de los apartados del cuestionario.

- “*Instrucciones*”: Según JL sería conveniente añadir la palabra “directora” al inicio de las instrucciones, lo cual nos aparece oportuno como ya viene siendo habitual, evitando discriminación de género. JM, JLY y MSM arrojan una propuesta alternativa de redacción que consideramos que clarifica y es menos literal que la versión que se ha remitido, por lo que aceptamos la sugerencia recibida. LM y EM coinciden en la necesidad de suprimir la palabra “cuestionario” del segundo párrafo lo que consideremos acertado.
- Dimensión 1: “*Liderazgo compartido y Liderazgo de apoyo*”

En el ítem 1, consideramos que la propuesta de redacción alternativa de JM es muy acertada y clarificadora por lo que accedemos al cambio; en el ítem 2, cuatro de los jueces: JL, JM, EM y MT aconsejan sustituir la palabra “considera” por “tiene en cuenta”, lo que nos parece acertado. En el ítem 4 parece que algunos jueces no ven que la pregunta este clara: “se dirige a las áreas donde se requiere apoyo” por lo que con las sugerencias de GK, MSM y JM se ha reformulado. Con respecto al ítem 5 se ha teniendo en cuenta lo que GK sugiere, dice que para que se entienda mejor lo que implica cambio, podría algo así como “Se provee de oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos

de innovación o procesos de cambio en la escuela”; en el ítem 7 suprimimos la palabra “participa” por “actúa” pues vemos que hay cuatro de los jueces-expertos que así lo sugieren Respecto al ítem 8 los jueces JM, MT y GK lo reformulan, alterando el orden, nosotros vemos que quizá de este modo es más clarificador por lo que lo modificamos.

- Dimensión 2: “*Visión y valores compartidos*”

Sobre el ítem 12 nos indica MSM que “el sentido de” que están en la cuestionario mandado no añade nada de significado de la frase por lo que se elimina; en el ítem 13, tal y como apuntan JL y GK se debería sustituir la palabra “apoyan” por “guían”, “fomentan” o “orientan”, siguiendo estas indicaciones así lo hemos hecho. En el ítem 15 según GK y JL se debería poner “que se toman”, lo que a nuestro juicio sería más comprensible; la declaración 18 la gran mayoría de los jueces sugieren especificar de qué políticas y de qué currículo se trata, por lo que añadimos la palabra “del centro” y sustituiremos “visión escolar” por “visión de la escuela” como apunta MSM, en lo que respecta al ítem 19 se ha modificado algunos términos siguiendo las recomendaciones de JL, EM y GK y se suprime “grandes expectativas” por “actividades” porque según MSM es menos retórico; por último el ítem 20 con las sugerencias de CL y JL se reformula en ítem sin alterar el significado original.

- Dimensión 3: “*Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica*”

En el ítem 21 se opta con cambiar la palabra “buscar” por “adquirir” tal y como apunta JL. Además se modifica “aplicar los nuevos aprendizaje a su trabajo” por “que mejoren su desempeño profesional” como nos indicó CL; en el ítem 23 nos parece muy acertada la recomendación de JM pues creemos que clarifica la pregunta original sin perder de vista su significado original por lo optamos por “alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado” en lugar de “que satisfagan las necesidades de los alumnos”; en el ítem 24 a pesar de todos comentarios recibidos puesto que este cuestión era controvertida hemos decidido tomar la reformulación que JLY hace del ítem sustituyéndose por “El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto”.

En el ítem 25 algunos de los jueces sostienen que la redacción de este ítem es poco clara, otros como GK nos ofrecen una alternativa buena pero demasiado larga, por lo que optamos por la alternativa de redacción de JM que sugiere: “El personal docente sostiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos los distintos puntos de vista”; en el ítem 26 JL, LM y EM aconseja poner “el” delante de aprendizaje y así lo hacemos; tanto JL, EM, GK, MT y PG nos aconsejan sustituir “miembros del profesorado” por “profesorado” y –además– JM nos indica que sería conveniente añadir “regularmente” después de aplican y al final de la frase concretar que se trata de problemas “didácticos” en el ítem 27. Sobre el 28 se cree conveniente considerar la propuesta de GK pues nos parece más comprensible y clara la cuestión; respecto al 29 como apunta GK quitamos “El personal docente” y lo sustituimos por profesores como ya anteriormente hemos hecho; pero este mismo juez también apunta la conveniencia de poner entre paréntesis lo que se entienda fuentes de información, lo que a nuestro parecer puede ser una buena idea para que se comprenda mejor la pregunta por lo que incorporamos la sugerencia.

- Dimensión 4: “*Práctica personal compartida*”

Siguiendo las orientaciones de JL, JM y GK se reformula el ítem 31 quedando “Los

profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula”; en el ítem 32 siguiendo las recomendaciones de PG, CL, MT, MSM y YLY sustituimos la palabra “produce” por “proporciona” y en el ítem 33 se opta por suprimir “que puedan” del cuestionario mandado a los jueces por “para”, según nos apunta JL; finalmente el 34 con la recomendación de JM añadimos “con la idea de” pues creemos que se este modo clarifica el ítem y no pierde su significado original.

- Dimensión 5: “*Condiciones de apoyo: relaciones*”

En el ítem 38 se opta por cambiar el orden de la frase tal y como apuntan JL, CL, MT y GK para que en español sea más directa y clara la declaración y además se sustituye “se han construido” por “basadas en”. Sobre el ítem 39 los jueces JM, JLY, SA y GK añaden a la declaración “que permiten” lo que nos parece acertado para que sea más comprensible porque CL nos comentaba que no estaba clara la declaración sin añadir algo más que la clarificara; en el siguiente 40, GK afirma que ella personalmente no utilizaría la primera persona del plural “en nuestro centro” y JM, entre otros, invierten el orden de la frase lo que a nuestro juicio puede ser más directa y comprensible la declaración por lo que finalmente optamos por “Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente”. Sobre el ítem 41, JLY afirma que diría “un esfuerzo constante y común” en lugar de “un esfuerzo constante y unificado”, por lo que sustituimos con el fin de mejorar el cuestionario; por último comentar el ítem 42 donde por unanimidad los jueces están de acuerdo con suprimir la palabra “proporcionan” pues afirman que no se entiende bien, por lo que de todas las sugerencias recibidas optamos por la de JM y JLY: “Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”.

- Dimensión 6: “*Condiciones de apoyo: estructura*”.

En esta dimensión ha sido el primer ítem el que hemos reformulado incorporando la palabra “suficiente” como JM y GK sugerían y además hemos tenido en cuenta lo que nos comentaba JL, el cambio de la palabra “facilitar” por “realizar”.

- *Declaraciones*. En la última parte al cuestionario, se tocan varios aspectos como: comunicación, colaboración, recursos y formación, no corresponde a ninguna dimensión en concreto.

Así, en el ítem 47 optamos por añadir al final de la frase “del profesorado” para que quede claro a quién va dirigido el aprendizaje continuo tal y como apuntan JL, CL y GK, aunque finalmente creemos que la redacción que nos ofrece JM: “El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado” es más clarificadora por lo que la incluimos en el cuestionario; el ítem 49 quizá al traducirlo literalmente de su versión original, no se comprende bien, por lo que se opta por reformularlo quedan así: “La distancia física entre los profesores de distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos”, para finalizar hacer mención al ítem 52 que pone fin a este cuestionario, se ha optado por reformularlo quedando el siguiente modo: “La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente”.

6.3 FASE PILOTO EN LA ADAPTACIÓN

En la fase piloto de aplicación del cuestionario, se puso a prueba el cuestionario adaptado, para conocer el nivel de comprensión, lenguaje común y adecuación cultural con el fin de incorporar sus sugerencias y obtener la versión española definitiva. De este modo se hace posible el cálculo de la fiabilidad, requisito que los instrumentos de medida deben presentar y nosotros analizamos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que arroja valores entre 0 y 1. Prescindimos del modelo Rasch pues como indican Prieto y Delgado (2003: 94) tiene limitaciones y es engorroso su utilización, “el modelo propuesto por Rasch en 1960 se fundamenta en los siguientes supuestos:

El atributo que se desea medir puede representarse en una única dimensión en lo que se situarían conjuntamente las personas y los ítems.

El nivel de la persona en el atributo y la dificultad del ítem determinan la probabilidad de que la respuesta sea correcta. Si el control de la situación es adecuado, esta expectativa es razonable y así debe representarla el modelo matemático elegido”

Como señala al respecto Juan Ramón Oreja (2005: 31): “La unidimensionalidad como una hipótesis operativa en el proceso de ajuste de los datos al modelo, la obtención del correspondiente índice de consistencia interna nos indicará si se valida esta hipótesis”, el modelo considera el constructo unidimensional, cosa que no es viable en nuestro instrumento.

6.3.1 Participantes como muestra

El muestreo no probabilístico, intencional, para la prueba piloto se hizo “según criterio”, recurriendo a nuestro juicio (supervisado por los directores de esta tesis) para la selección de los individuos que participaran en la prueba piloto, así como la facilidad de acceso; en cualquier caso que fueran similares a los individuos de la muestra definitiva. La muestra estuvo conformada por 72 profesionales de Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria de Andalucía de características similares a la población y elegida por conveniencia, siguiendo las indicaciones de Gaitán y Piñuel (1998) que recomiendan un encuestar entre 30 y 100 individuos. Los 72 de nuestra muestra piloto lo consideramos un número razonable de acuerdo con lo que hemos visto en los resultados.

De estos 72, la mayoría son profesores (78.3%), jefes de estudios (13.0%) y finalmente un 8.7% de directores, muestra elegida –como hemos señalado antes– según criterio y conveniencia para la prueba piloto del cuestionario adaptado, que nos permitirá corroborar que la nueva versión española es clara y culturalmente adecuada a la original de EE.UU.

La aplicación piloto del cuestionario se inicia tras contacto previo con docentes que ejercen su labor en los centros seleccionados, en general las preguntas son comprendidas por el profesorado, la única que en el apartado: sugerencias y comentarios, son muchos los encuestados que explican qué ocurre en sus centros y qué creen ellos que se puede hacer para que el valor asignado de los ítems hubiera sido mayor, por lo general, nos encontramos con ciertas barreras a la hora de acceder al profesorado, muchos son reacios a perder unos minutos de su tiempo en contestar.

6.3.2 Análisis de datos: fiabilidad

La validación de la adaptación está orientada a comprobar la fiabilidad y la validez del cuestionario, y requiere la aplicación y administración del mismo, la recogida de los datos y los pertinentes análisis estadísticos. Para calcular la fiabilidad del instrumento, o lo que es lo mismo, el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce resultados similares, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach (indicador de la consistencia interna de los ítems). Hemos utilizado –como suele ser habitual– el paquete estadístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) y la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) es una técnica de reducción de datos que posibilita encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto mucho más amplio. Dichos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Aplicando este tipo de análisis, como detallamos posteriormente, podemos encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de esta manera reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos. A su vez, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) suele requerir la comprobación de una serie de aspectos que informan acerca de su idoneidad o no viabilidad:

- *La medida de adecuación muestral KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin) trata de saber si podemos factorizar las variables originales de forma eficiente, para lo que contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas (rango entre 0 y 1). Permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. Los valores pequeños indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. Un valor superior a 0,8 se considera bueno. Por el contrario, los menores de 0,5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial.
- *La prueba de esfericidad de Barlett*: donde valores próximos a la unidad y significativos, indican que es adecuado el análisis con reducción de variables.

Se utilizó la extracción de componentes principales con rotación Varimax con un valor de .40 como mínimo criterio de saturación y autovalores superiores a 1 para la determinación del número de factores a retener. La rotación Varimax suele ser una aproximación adecuada cuando se espera discriminar el máximo de factores que forman la escala. Los análisis estadísticos se han realizado con un nivel de significación del 5%. Los valores perdidos fueron reemplazados por la media a fin de obtener un mayor tamaño de muestra y una matriz de correlación definida

Categoría	Colección de ítems calculados	Coficiente calculado	Valor de α	Valoración fiabilidad de los ítems
Todos los ítems	52	Coficiente estandarizado de todos los ítems	0,963	Bueno
Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	Del 1 al 11	Coficiente estandarizado parcial	0,88	Bueno

Vision y valores compartidos	Del 12 al 20	Coefficiente estandarizado parcial	0,85	Bueno
Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Del 21 al 30	Coefficiente estandarizado parcial	0,89	Bueno
Práctica personal compartida	Del 31 al 37	Coefficiente estandarizado parcial	0,88	Bueno
Condiciones de apoyo: relaciones	Del 38 al 42	Coefficiente estandarizado parcial	0,76	Bueno
Condiciones de apoyo estructura	Del 43 al 46	Coefficiente estandarizado parcial	0,80	Bueno
Otros	Del 47 al 52	Coefficiente estandarizado parcial	0,85	Bueno

Tabla 6.11: *Estadísticos de fiabilidad de Alfa de Cronbach*

Por tanto, cada una de las dimensiones que componen el cuestionario obtienen un valor alfa de 0.8 o superior, catalogado como bueno; y el valor de todos los ítems de 0,963 se puede calificar de excelente. La consistencia o solidez interna del cuestionario es, por tanto, buena o alta.

En segundo lugar, con el fin de corroborar la conclusión expuesta, se aplica el método del Alfa de Cronbach total-elemento dimensión por dimensión, para ver si conviene eliminar algún ítem. Los datos que arroja en paquete estadístico SPSS se muestran en las siguientes tablas:

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	29,8710	24,770	,398	,878
2	29,7903	22,431	,675	,860
3	29,8226	22,575	,679	,860
4	29,5968	22,671	,681	,860
5	29,4516	23,334	,643	,863
6	29,8387	22,826	,653	,862
7	30,0323	21,605	,726	,856
8	30,0323	22,327	,686	,859
9	29,6613	23,113	,648	,862
10	29,8387	25,154	,393	,878
11	29,6452	26,167	,211	,888

Tabla 6.12. *Estadísticos total-elemento dimensión 1 "Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo"*

Si observamos la tabla de la dimensión 1ª, la eliminación de ítem 11 aumentaría fiabilidad de esta dimensión en unas milésimas, aumento que no es relevante considerando que el Alfa de Cronbach de esta dimensión es 0,88 como señalábamos con anterioridad.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
12	22,8154	11,715	,581	,831
13	22,8154	11,684	,590	,831
14	22,6462	11,732	,517	,838
15	22,6462	11,326	,683	,821
16	22,7538	11,470	,590	,830
17	22,8769	11,891	,459	,845
18	22,7692	12,024	,527	,837
19	22,6923	11,841	,484	,842
20	22,6615	11,352	,697	,820

Tabla 6.13. Estadísticos total-elemento dimensión 2 “Visión y valores compartidos”

En la dimensión 2ª, donde el coeficiente estandarizado parcial es del 0,85 no procede eliminar ninguno de los ítems puesto que todos los valores de la última columna están por debajo de este dato.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
21	27,1719	17,192	,514	,885
22	26,8438	16,356	,646	,877
23	26,9531	16,045	,719	,872
24	27,0625	16,536	,607	,879
25	26,8281	16,906	,614	,879
26	26,8281	17,065	,542	,884
27	26,9531	15,982	,698	,873
28	26,8594	16,440	,580	,882
29	26,9375	15,679	,783	,867
30	27,1406	15,647	,589	,883

Tabla 6.14. Estadísticos total-elemento dimensión 3 “Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica”

El coeficiente estandarizado parcial es del 0,89 para la dimensión 3ª, por lo que no procede

eliminar ninguno de los ítems puesto que todos los valores de la última columna están por debajo de este dato.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
31	17,1587	10,684	,666	,866
32	16,9841	11,532	,637	,868
33	16,3651	11,623	,651	,866
34	16,8730	10,629	,791	,848
35	16,4127	11,537	,616	,870
36	16,6032	11,308	,660	,865
37	16,8413	11,329	,661	,865

Tabla 6.15. Estadísticos total-elemento dimensión 4 “Practica personal compartida”

El coeficiente estandarizado parcial del Alfa de Cronbach es del 0,88 para la dimensión 4^a, dato superior a los que muestra la tabla en su última columna. De este modo, podemos concluir que todos los ítems son necesarios para mantener la fiabilidad que desde un primer momento nos había arrojado el programa.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
38	12,2462	3,407	,570	,705
39	12,4615	3,284	,640	,682
40	12,5385	3,252	,427	,763
41	12,5385	3,502	,449	,744
42	12,4923	3,191	,600	,691

Tabla 6.16. Estadísticos total-elemento dimensión 5 “Condiciones de apoyo: relaciones”

En la quinta dimensión el coeficiente estandarizado parcial del Alfa de Cronbach es del 0,76 , aun siendo el menor que hemos obtenido en la fiabilidad por dimensiones , sólo la eliminación del ítems 40 nos aportaría tres milésimas más, dado que esta cantidad no es muy significativa optamos por no prescindir de este ítem.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
43	7,0938	3,769	,546	,773
44	7,2031	3,339	,664	,715

45	7,1250	3,349	,685	,705
46	6,8906	3,496	,540	,780

Tabla 6.17. Estadísticos total-elemento dimensión 6 “Condiciones de apoyo: estructura”

El coeficiente estandarizado parcial del Alfa de Cronbach es del 0,80 para “condiciones de apoyo: estructura”, y como vemos en la tabla nº , no procede a eliminar ningún ítem.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
47	14,3939	8,366	,524	,847
48	14,0152	9,061	,431	,861
49	14,3636	7,835	,699	,809
50	14,0000	8,154	,815	,792
51	14,1061	8,281	,711	,808
52	14,0455	8,567	,677	,816

Tabla 6.18. Estadísticos total-elemento dimensión 7 “otros”

Por último, cabe comentar la dimensión 7^a, donde el coeficiente estandarizado parcial del Alfa de Cronbach es del 0,85 y sólo la eliminación del ítem 48 (,861) podría darnos una centésima más, por lo que concluir que, en principio, no es aconsejable como apuntan las pruebas estadísticas prescindir de ninguno de los ítems de los que consta el cuestionario.

En nuestro caso, pues, no se considera necesario eliminar ningún ítem puesto que ninguno produce alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refiere cada uno de ellos no se pueden agrupar sin perder información relevante. Se observa como la fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, está siempre entre 0,840 y 0,856. Lo que muestra la consistencia interna y la fiabilidad del conjunto

6.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE PILOTAJE

6.4.1 Análisis de la respuesta, fiabilidad y validez.

A continuación se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de las respuestas de los docentes que participaron en la prueba piloto a comienzos del curso académico 2013/2014, con base a los porcentajes de respuesta y el número de personas que contestaron ese valor, donde 1=Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo,3= De acuerdo y 4= Totalmente de acuerdo.

Ítem		1		2		3		4	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Los profesores participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	1	1,4%	16	22,2%	42	58,3%	13	18,1%
2	La dirección tiene en cuenta los consejos de los profesores en la toma de decisiones.	3	4,2%	11	15,3%	42	58,3%	16	22,2%
3	Los profesores tienen acceso a información clave.	1	1,4%	19	27,1%	36	51,4%	14	20,0%
4	La dirección es proactiva y apoya aquellas áreas donde se requiere apoyo.	1	1,4%	10	14,3%	36	51,4%	23	32,9%
5	Se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	1	1,4%	4	5,7%	36	51,4%	29	41,4%
6	La dirección distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras.	3	4,3%	17	24,3%	37	52,9%	13	18,6%
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente.	5	7,2%	24	34,8%	28	40,6%	12	17,4%
8	Se promueve y se apoya el liderazgo entre los profesores.	4	6,0%	24	35,8%	28	41,8%	11	16,4%
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles.	0	0,0%	13	18,3%	38	53,5%	20	28,2%
10	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.	0	0,0%	17	25,0%	41	60,3%	10	14,7%
11	Los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	0	0,0%	9	12,7%	43	60,6%	19	26,8%
12	Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre los profesores.	1	1,5%	18	26,5%	43	63,2%	6	8,8%

13	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	0	0,0%	21	30,4%	41	59,4%	7	10,1%
14	Los profesores comparten visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	0	0,0%	17	23,9%	41	57,7%	13	18,3%
15	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.	0	0,0%	15	21,1%	44	62,0%	12	16,9%
16	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre los profesores.	0	0,0%	20	28,6%	40	57,1%	10	14,3%
17	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	1	1,4%	25	35,2%	38	53,5%	7	9,9%
18	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.	0	0,0%	19	27,5%	43	62,3%	7	10,1%
19	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.	1	1,4%	15	21,7%	42	60,9%	11	15,9%
20	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.	0	0,0%	14	20,3%	45	65,2%	10	14,5%
21	Los profesores trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	0	0,0%	21	29,6%	44	62,0%	6	8,5%
22	Existen buenas relaciones profesionales entre los profesores que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	0	0,0%	10	14,1%	45	63,4%	16	22,5%
23	Los profesores trabajan y planifican conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado	0	0,0%	14	20,0%	44	62,9%	12	17,1%
24	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	0	0,0%	17	23,6%	46	63,9%	9	12,5%

25	Los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	0	0,0%	6	8,6%	49	70,0%	15	21,4%
26	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	0	0,0%	7	10,0%	48	68,6%	15	21,4%
27	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	0	0,0%	13	18,6%	43	61,4%	14	20,0%
28	Los profesores están comprometidos en aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	0	0,0%	11	15,5%	42	59,2%	18	25,4%
29	Los profesores analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	0	0,0%	12	17,4%	44	63,8%	13	18,8%
30	Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	2	2,8%	25	35,2%	31	43,7%	13	18,3%
31	Los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	9	13,0%	34	49,3%	20	29,0%	6	8,7%
32	Los profesores proporcionan feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	5	7,2%	25	36,2%	35	50,7%	4	5,8%
33	Los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	1	1,4%	7	9,9%	43	60,6%	20	28,2%
34	Los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.	2	3,0%	26	39,4%	29	43,9%	9	13,6%
35	Existen oportunidades de orientación y tutoría.	1	1,4%	9	12,9%	39	55,7%	21	30,0%
36	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	1	1,5%	16	23,5%	38	55,9%	13	19,1%

37	Los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	1	1,4%	30	42,9%	30	42,9%	9	12,9%
38	Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	1	1,4%	3	4,2%	43	60,6%	24	33,8%
39	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos.	0	0,0%	7	10,3%	47	69,1%	14	20,6%
40	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	0	0,0%	18	25,7%	34	48,6%	18	25,7%
41	Los profesores y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	0	0,0%	12	17,1%	44	62,9%	14	20,0%
42	Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	1	1,5%	8	11,8%	45	66,2%	14	20,6%
43	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.	8	11,8%	31	45,6%	27	39,7%	2	2,9%
44	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	#	15,9%	35	50,7%	19	27,5%	4	5,8%
45	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	8	11,9%	32	47,8%	24	35,8%	3	4,5%
46	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	8	11,8%	21	30,9%	32	47,1%	7	10,3%
47	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.	7	9,9%	26	36,6%	28	39,4%	10	14,1%
48	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	6	8,3%	6	8,3%	45	62,5%	15	20,8%
49	La distancia física entre los profesores de distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos.	5	7,4%	25	36,8%	29	42,6%	9	13,2%

50	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre los profesores.	2	2,8%	9	12,7%	47	66,2%	13	18,3%
51	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.	2	2,8%	17	23,9%	41	57,7%	11	15,5%
52	La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente.	3	4,3%	12	17,4%	43	62,3%	11	15,9%

Tabla 6.19. Resultados del análisis descriptivo de la prueba piloto

En la Tabla nº 6.19, se presenta los estadísticos descriptivos de respuesta de todos los ítems del instrumento. Se observa que los porcentajes de respuesta más elevados se obtuvieron para los ítems que forman la dimensión segunda “Visión y valores compartidos” (Ítem 12-20), donde la mayoría de los encuestados están de acuerdo con las afirmaciones de la dimensión. Lo mismo ocurre dimensión tercera “Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica”, que incluye desde el ítem 21 al 30 inclusive y como se puede ver en negrita en la tabla casi todas las respuestas superan el 60% en la columna 3= de acuerdo. Por último, queremos hacer referencia a la quinta dimensión “Condiciones de apoyo: relaciones”, en donde los ítems 39, 40 y 42 obtienen un porcentaje de respuesta superior al 62% respectivamente.

Por otro lado, los porcentajes de respuesta correspondieron a los ítems de las dimensiones “Práctica personal compartida” y “Condiciones de apoyo: estructura” presentan unos valores altos de desacuerdo, aspecto que no es de extrañar en los en los centros educativos donde trabajan los encuestados, particularmente en Secundaria, como hemos destacado en el Marco Teórico, por el predominio de un individualismo; así como por la queja constante de falta de estructuras de apoyo (tiempos, espacios, recursos).

6.4.2 Resultado de descriptivos numéricos, correlación ítem-escala.

	Ítem	M	DT	r
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO (alfa=0,88)				
1	Los profesores participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	2,93	0,68	0,38
2	La dirección tiene en cuenta los consejos de los profesores en la toma de decisiones.	2,99	0,74	0,30
3	Los profesores tienen acceso a información clave.	2,90	0,72	0,45
4	La dirección es proactiva y apoya aquellas áreas donde se requiere apoyo.	3,16	0,70	0,60

5	Se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	3,33	0,64	0,66
6	La dirección distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras.	2,86	0,76	0,58
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente.	2,68	0,83	0,63
8	Se promueve y se apoya el liderazgo entre los profesores.	2,69	0,79	0,60
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles.	3,10	0,67	0,68
10	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.	2,90	0,61	0,69
11	Los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	3,14	0,61	0,43
<i>VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS (alfa=0,85)</i>				
12	Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre los profesores.	2,79	0,59	0,39
13	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	2,80	0,60	0,68
14	Los profesores comparten visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	2,94	0,65	0,57
15	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.	2,96	0,62	0,38
16	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre los profesores.	2,86	0,63	0,53
17	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	2,72	0,65	0,72
18	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.	2,83	0,58	0,45
19	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.	2,91	0,64	0,44
20	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.	2,94	0,58	0,35
<i>APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA (alfa=0,89)</i>				
21	Los profesores trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	2,79	0,58	0,71

22	Existen buenas relaciones profesionales entre los profesores que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	3,08	0,60	0,60
23	Los profesores trabajan y planifican conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado	2,97	0,60	0,57
24	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	2,89	0,59	0,59
25	Los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	3,13	0,53	0,77
26	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	3,11	0,54	0,63
27	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	3,01	0,62	0,50
28	Los profesores están comprometidos en aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	3,10	0,63	0,69
29	Los profesores analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	3,01	0,59	0,48
30	Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	2,77	0,77	0,68
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA (alfa=0,88)				
31	Los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	2,33	0,80	0,58
32	Los profesores proporcionan feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	2,55	0,70	0,61
33	Los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,15	0,64	0,59
34	Los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.	2,68	0,72	0,62
35	Existen oportunidades de orientación y tutoría.	3,14	0,68	0,72
36	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,93	0,68	0,49
37	Los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	2,67	0,71	0,65
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES (alfa=0,76)				
38	Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	3,27	0,60	0,66
39	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos.	3,10	0,53	0,58
40	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	3,00	0,71	0,54

41	Los profesores y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	3,03	0,60	0,58
42	Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3,06	0,60	0,63
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA (alfa=0,80)				
43	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.	2,34	0,70	0,58
44	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	2,23	0,77	0,38
45	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	2,33	0,72	0,26
46	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	2,56	0,81	0,39
OTRAS (alfa=0.85)				0,45
47	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.	2,58	0,85	0,62
48	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	2,96	0,80	0,37
49	La distancia física entre los profesores de distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos.	2,62	0,79	0,71
50	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre los profesores.	3,00	0,65	0,74
51	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.	2,86	0,70	0,68
52	La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente.	2,90	0,69	0,69

Tabla 6.20. Ítems, medias (M), desviaciones típicas (DT) y correlación ítem-escala (r).

Si se observan los datos correspondientes a los docentes participantes en el estudio piloto podemos destacar que las medias de todos los ítems que componen nuestro instrumento se aproximan a 3 (de acuerdo) en la mayoría de los casos. Además, en la media de algunos ítems se supera el 3, concretamente los ítems 4, 5, 9, 11, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 41 y 42.

Señalamos especialmente los ítems 4, 5 y 9 pertenecientes a la primera dimensión, pues evidencian que los equipos directivos con los que trabaja el profesorado participante en el estudio piloto son proactivos y apoyan aquellas áreas donde se requiere apoyo (3,16), de este mismo modo se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela (3,33), las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles (3,10). Por último, destacamos el ítem 11 que obtiene una media de 3,14 y que evidencia que la mayoría de los docentes encuestados usan múltiples fuentes de información

para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión segunda “*Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica*” destacamos el ítem 25 (3,13) y 26 (3,11), en donde existe acuerdo en que los *profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista*; del mismo modo, afirma que efectivamente *el desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje*.

Si nos centramos en la dimensión “*Práctica personal compartida*” destacamos el ítem 33 en donde la mayoría de los encuestados está de acuerdo con la afirmación “*los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*”, del mismo modo el ítem 35 señala con una media 3,14 el alto acuerdo con el ítem “*Existen oportunidades de orientación y tutoría*”.

Para terminar de reseñar las medias más altas, podemos señalar la dimensión quinta “*Condiciones de apoyo: relaciones*”, donde el valor más alto de todos los ítems del instrumento lo obtiene el ítem 38 “*Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto*” (3,27), del mismo modo señalamos el ítem 39 “*Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos*” con un 3,10, que denota acuerdo entre las afirmaciones del instrumento. Hemos omitido la información relativa a las medianas, pues no aportan ninguna información adicional a la mostrada por la medias.

Los valores más bajos de las medias, como podemos observar en la tabla, corresponden a los ítems 31,43, 44 y 45 todos ellos muy cercanos a 2 (en desacuerdo), destacamos el ítem 31 *los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula*, en donde la mayoría de los docentes encuestados no comparten esta afirmación. Evidencia que consideramos obvia, conociendo la privacidad de las prácticas docentes, dominantes en los centros escolares.

Destacamos de igual modo en la última de las dimensiones “*Condiciones de apoyo: estructura*” el ítem 43 “*Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo*, con un valor de 2,34, lo que nos señala que el tiempo del que disponen los docentes en sus centros es limitado y no alienta a trabajar en equipo. El ítem 44 “*El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida*” obtiene una media de 2,23, que –igualmente– nos muestra que efectivamente el horario escolar no ayuda a que el trabajo colectivo tenga lugar. Por último, destacamos el desacuerdo de los encuestados con la afirmación “*Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional*” donde obtenemos un 2,33 de media que apunta el poco acuerdo existente.

Las desviaciones típicas más bajas se sitúan en los ítems 18(0,58), 20(0,58), 25(0,53), 26(0,54) y 39(0,53), lo que muestra especial acuerdo respecto a las afirmaciones respecto a *las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela; la comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil; la información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida; los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista; el desarrollo profesional se centra en la enseñanza y aprendizaje; y –en último lugar– existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos*.

Con respecto a los valores más altos de desviación típica se encuentran los ítems 7(0,83), 31 (0,80), 46(0,81), 47(0,85) y 48(0,80), donde se muestra especial desacuerdo, destacamos que

los encuestados no están de acuerdo con que en sus centros la dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente, de igual modo, no comparte la idea de que tiene oportunidad para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula, tampoco piensan que disponen de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.

Con respecto a la correlación ítem-escala, con la finalidad de conseguir la mejor consistencia interna de la Escala, se calcularon las correlaciones entre cada ítem. La media de las correlaciones Inter-ítem señala una significativa relación entre los ítems de la Escala, en su mayoría de valores “r” son superiores a 0.5. Los datos señalan que los reactivos miden indicadores de un mismo constructo, y lo hacen con variada eficacia. No obstante, la correlaciones más bajas corresponden al ítem 1 (0,38), 2 (0,30), 15(0,38), 20(0,35) y 45 (0,26), que ya se han mostrado bajos en otros valores

En la tabla anterior, por filas y al lado de cada una de las dimensiones aparecen los Coeficientes Alfa de Cronbach, todos los valores son significativos, su rango va 0,76 a 0,89. La escala total presenta, asimismo, una elevada consistencia ($\alpha=.963$), como reseñábamos con anterioridad.

6.4.3 Resultado del análisis correlacional por dimensiones: Spearman (r)

Los índices estadísticos de correlación nos permitirán determinar la existencia de relación entre dos variables, la fuerza de la relación (valor) y el tipo de relación (signo). En definitiva medir el grado de asociación lineal entre las puntuaciones, para ver la relación dependiendo del signo existirá una relación: inversa o negativa (si $r<0$), directa o positiva (si $r>0$) y finalmente de independencia o no relación (si $r=0$). En cuanto a la relación (valor) cuánto más cercano a -1 la relación entre variables será débil si, por lo contrario, es más cercana a 1 más fuerte.

Existen diferentes coeficientes de correlación disponibles, nosotros hemos optado por el coeficiente de correlación de Spearman dado que los ítems son variables ordinales. Los resultados se presentan por dimensiones para facilitar la comprensión de las correlaciones significativas a un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$) donde se agrupan los diferentes ítems, de cualquier modo la matriz 52*52 con todas las correlaciones halladas se puede consultar en el Anexo

En la tabla siguiente hacen referencia al análisis correlacional entre las variables dependientes del estudio y los ítems integrantes de la dimensión 1 “Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo”. La información se expone en la siguiente tabla.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1,000	,361**	,248*	,221	,247*	,230	,317**	,284*	,405**	,195	,077
2	,361**	1,000	,508**	,600**	,470**	,573**	,683**	,543**	,461**	,351**	,147
3	,248*	,508**	1,000	,629**	,466**	,458**	,512**	,538**	,482**	,431**	,195
4	,221	,600**	,629**	1,000	,561**	,608**	,464**	,508**	,546**	,353**	,124
5	,247*	,470**	,466**	,561**	1,000	,513**	,575**	,543**	,479**	,209	,184
6	,230	,573**	,458**	,608**	,513**	1,000	,643**	,598**	,504**	,214	,110
7	,317**	,683**	,512**	,464**	,575**	,643**	1,000	,732**	,554**	,207	,091
8	,284*	,543**	,538**	,508**	,543**	,598**	,732**	1,000	,476**	,258*	,123

9	,405**	,461**	,482**	,546**	,479**	,504**	,554**	,476**	1,000	,338**	,243*
10	,195	,351**	,431**	,353**	,209	,214	,207	,258*	,338**	1,000	,494**
11	,077	,147	,195	,124	,184	,110	,091	,123	,243*	,494**	1,000

Tabla 6.21. *Correlaciones entre ítems: Dimensión1: “Liderazgo compartido y de apoyo”*

Nota: ** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

En esta primera tabla se muestra los resultados del análisis correlacional entre los ítems de la dimensión “Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo”. En negrita hemos señalado por columnas las correlaciones que presentan valores positivos y altos (mayores a 0,6). De forma general, se observa que no existen para la dimensión 1 correlaciones débiles o negativas. Las mayores correlaciones se encontraron para los ítems 2-7, 3-4, 4-3,6-7,7-2 y 8-7.

El ítem 2 “*La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones*”, se encuentra significativamente asociado con el ítem 7(0,683) “*la dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado*”. Esto evidencia que el que la dirección tenga en cuenta o no al profesorado en la toma de decisiones depende de si comparte o no el poder y autoridad entre el profesorado. Igualmente relevantes con las correlaciones halladas entre el ítem 3 (“*El profesorado tiene acceso a información clave*”) y el ítem 4 (0,629) “*la dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes*”. Igualmente el ítem 2 (0,6) *la dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones* y ítem 6 (0,608) *la dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras*, lo que muestra que el tipo de información a la que accede el profesorado tiene que ver con el tipo de dirección que se ejerce en el centro.

La correlación entre el ítem 6 (“*La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras*”) y los ítems 4 (0,608) y 7(0,643) evidencia una relación directa y fuerte entre como la dirección actúa en los centros donde desarrollan su labor educativa los docentes encuestados y si la dirección comparte autoridad y poder entre el profesorado. La correlación significativa entre el ítem 7 (“*La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado*”) evidencia una correlación con “*la dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones*”. Por último hacemos referencia a la correlación positiva y significativa entre los ítems 8 y 7 que están estrechamente relacionados por su vinculación entre la actuación democrática por parte de la dirección y el liderazgo entre docentes.

Los resultados que se exponen seguidamente hacen referencia al análisis correlacional entre las variables de la dimensión 2 “Visión y valores compartidos”. La información *obtenida se muestra en la siguiente tabla.*

	12	13	14	15	16	17	18	19	20
12	1,000	,574**	,355**	,414**	,623**	,324**	,246*	,207	,468**
13	,574**	1,000	,478**	,503**	,593**	,268*	,267*	,252*	,390**
14	,355**	,478**	1,000	,486**	,248*	,306**	,387**	,278*	,339**
15	,414**	,503**	,486**	1,000	,530**	,287*	,484**	,466**	,554**
16	,623**	,593**	,248*	,530**	1,000	,182	,232	,166	,726**

17	,324**	,268*	,306**	,287*	,182	1,000	,387**	,487**	,260*
18	,246*	,267*	,387**	,484**	,232	,387**	1,000	,471**	,468**
19	,207	,252*	,278*	,466**	,166	,487**	,471**	1,000	,456**
20	,468**	,390**	,339**	,554**	,726**	,260*	,468**	,456**	1,000

Tabla 6.22. Correlaciones entre ítems: Dimensión 2: “Visión y valores compartidos”

De manera general se observa que los ítems de esta dimensión se relacionan a grosso modo positivamente, destacamos los ítems 22-23/29, 23-22/29,28-27 y 29-22/23, obteniendo todos ellos correlaciones superiores a 0,6. En este caso, señalar el ítem 22 *existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan con compromiso con la mejora de las escuela* que presentan unas correlaciones destacadas con el ítem 23(0,628) *el profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a la necesidades del alumnado* y con el ítem 29 (0,681) *el profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes*.

La correlación entre el ítem 28 (“*el profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje*”) obtiene una correlación directa y positiva con el ítem 27 (“*el profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos*”) podemos afirmar que el compromiso por parte de los docentes hace que se implique más en la práctica educativa aplicando nuevos conocimientos para mejorar.

La correlación entre el ítem 29 y los ítems 22 y 23, obtiene unos valores de 0,616 y 0,681. En este caso, que el “*profesorado analice colaborativamente fuentes de información para evaluar la efectividad de las prácticas docentes*” se vincula positivamente con “*las buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan el compromiso con la mejora de la escuela*”, y “*el profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a la necesidades del alumnado*”.

Los resultados que se muestran a continuación hacen referencia al análisis correlacional entre los ítems que conforman la dimensión cuarta “Práctica personal compartida”.

	31	32	33	34	35	36	37
31	1,000	,517**	,434**	,587**	,357**	,560**	,429**
32	,517**	1,000	,502**	,562**	,232	,458**	,601**
33	,434**	,502**	1,000	,505**	,461**	,442**	,468**
34	,587**	,562**	,505**	1,000	,498**	,469**	,738**
35	,357**	,232	,461**	,498**	1,000	,543**	,349**
36	,560**	,458**	,442**	,469**	,543**	1,000	,405**
37	,429**	,601**	,468**	,738**	,349**	,405**	1,000

Tabla 6.24. Correlaciones entre ítems: Dimensión 4: “Práctica personal compartida”

A la vista de los resultados mostrados en la tabla nº, se aprecia que las correlaciones más significativas corresponden a los ítems 37-32,37-34,32-37 y 34-37 todos ellos con correlaciones positivas y superiores a 0,6, sin que existan correlaciones inversas entre los ítems. Centrando

nuestra atención en el ítem 37 (“*los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela*”) se encuentra relacionado con el *feedback* que los docentes proporcionan a otros compañeros sobre sus prácticas docentes. A su vez, el ítem 37 ya comentado anteriormente se relaciona de forma muy especial con el ítem 34 los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes. De este modo, podemos ver que el que los docentes comparten su trabajo depende de si existe *feedback* y de la revisión colaborativa del trabajo de los estudiantes entre los docentes.

Los datos que se pueden observar en la tabla siguiente corresponden al análisis correlacional entre las variables que forman parte de la quinta dimensión “Condiciones de Apoyo: relaciones”.

	38	39	40	41	42
38	1,000	,672**	,393**	,260*	,451**
39	,672**	1,000	,371**	,355**	,521**
40	,393**	,371**	1,000	,263*	,330**
41	,260*	,355**	,263*	1,000	,501**
42	,451**	,521**	,330**	,501**	1,000

Tabla 6.25. Correlaciones entre ítems: Dimensión 5: “Condiciones de apoyo: relaciones”

Destacamos la correlación positiva y significativa que se produce entre el ítem 38-39 superior a 0,6, lo que nos viene a mostrar que efectivamente las relaciones afectivas entre el profesorado existen si hay entre los docentes una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos. El ítem 42-39 (0,521) nos viene a señalar que *la cultura de confianza y respeto para asumir riesgos se relaciona positivamente y significativamente con las relaciones entre el profesorado que permitan el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*.

	43	44	45	46
43	1,000	,601**	,355**	,356**
44	,601**	1,000	,552**	,326**
45	,355**	,552**	1,000	,592**
46	,356**	,326**	,592**	1,000

Tabla 6.26. Correlaciones entre ítems: Dimensión 5: “Condiciones de apoyo:estructura”

Si se atiende a los valores recogidos en la tabla anterior podemos destacar, la correlación positiva y superior 0,6 del ítem 44-43 (0,601) donde se proporciona “*el tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo*” se correlaciona significativamente, como parece obvio, “*con el horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida*”.

	47	48	49	50	51	52
47	1,000	,095	,462**	,502**	,499**	,555**
48	,095	1,000	,469**	,501**	,442**	,346**
49	,462**	,469**	1,000	,618**	,415**	,551**

50	,502**	,501**	,618**	1,000	,746**	,543**
51	,499**	,442**	,415**	,746**	1,000	,533**
52	,555**	,346**	,551**	,543**	,533**	1,000

Tabla 6.27. Correlaciones entre ítems: Dimensión variables criterio

Como se puede apreciar en la tabla anterior de los ítems 50-49 y 51-50 presentan unos coeficientes de correlación destacables, de este modo el ítem 50 *los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre los profesores* se correlaciona con el ítem 49 y 51. En este caso, el flujo de información entre los profesores se relaciona de forma directa con la distancia física entre docentes de las distintas etapas educativas y los sistemas de comunicación.

6.5 COMPOSICIÓN FACTORIAL DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL PLCA-R

Los resultados derivados del análisis factorial exploratorio (AFE) se enmarcan dentro de los análisis multivariados, nos han permitido determinar la estructura del instrumento a partir de los datos recogidos. El problema que nos podemos encontrar es que, al tratarse de una prueba piloto, el número de personas encuestadas es significativamente inferior a los estudios posteriores, por lo que la estructura que se presenta es una aproximación a la realidad del contexto español. El análisis factorial nos permite contrastar la adaptación del instrumento con la estructura del cuestionario original.

Antes de proceder a realizar el Análisis de Componentes Principales y el Análisis Factorial Exploratorio tuvimos en cuenta algunos criterios sobre la viabilidad. En primer lugar se analizó si la matriz de correlaciones de los 52 ítems de la escala era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial y por otro lado vimos las condiciones para la adecuada aplicación del Análisis Factorial Exploratorio con la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2(1326)= 2335.801; p<.001$). Esta nos indicó que los 52 ítems no eran independientes, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ofreció un valor de 0.716, indicando que las intercorrelaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados, de este modo y a la luz de los resultados mostrados podemos confirmar la posibilidad de realizar AFE.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,716
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	2335,801
	aproximado	
	gl	1326
	Sig.	,000

Tabla 6.28: Condiciones de aplicación del análisis factorial exploratorio

6.5.1 Análisis de componentes principales y análisis factorial exploratorio.

Comprobadas las premisas para realizar el AFE, se procede a la aplicación de la técnica de Componentes Principales con rotación ortogonal Varimax que –como es conocido– trata de que los factores tengan unas pocas saturaciones altas y muchas casi nulas en las variables. Por tanto, consigue que los factores tengan correlaciones altas con un número pequeño de variables y correlaciones nulas en el resto, quedando así redistribuida la varianza de los factores. De acuerdo con lo que se suele recomendar en la literatura sobre análisis factorial, el criterio utilizado para la extracción de factores es el de conservar solamente aquellos componentes principales cuyos autovalores o valores propios fueran iguales o superiores a uno. Además, se seleccionaron los ítems cuya carga factorial fue mayor o igual que 0,50. Con este criterio se retuvieron 12 factores.

La estructura extraída explicó el 74.612% de la varianza total. En la Tabla nº se muestran los pesos factoriales de cada uno de los 52 ítems de la escala, su valor propio y el porcentaje de varianza explicado por los factores extraídos.

Varianza total explicada						
Componente	Total	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
		% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,999	32,691	32,691	16,999	32,691	32,691
2	4,163	8,005	40,696	4,163	8,005	40,696
3	3,208	6,168	46,864	3,208	6,168	46,864
4	2,485	4,779	51,642	2,485	4,779	51,642
5	2,017	3,880	55,522	2,017	3,880	55,522
6	1,962	3,773	59,295	1,962	3,773	59,295
7	1,753	3,371	62,666	1,753	3,371	62,666
8	1,514	2,912	65,578	1,514	2,912	65,578
9	1,369	2,632	68,210	1,369	2,632	68,210
10	1,219	2,344	70,554	1,219	2,344	70,554
11	1,087	2,090	72,644	1,087	2,090	72,644
12	1,024	1,968	74,612	1,024	1,968	74,612

Tabla 6.29. Análisis de componentes principales. Varianza total explicada.

Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) nos permitieron distinguir nueve factores del cuestionario *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* en lugar de las siete dimensiones propuestas (Tabla 1). En conjunto los nueve factores retenidos explicaron el 68.210% de la varianza. El primer factor (valor propio=16.999), que explicó el 32.691% de la varianza, estuvo formado por los ítems de *Liderazgo compartido* y *liderazgo de apoyo* (8 ítems). El segundo factor (valor propio=4.163) explicó el 8.005% de la varianza y estuvo formado por los ítems que midieron *Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica* (8 ítems). El tercer (valor propio=3.208) y sexto (valor propio=1.962) factor explicaron 6.168% y 3.773% de la varianza total, respectivamente, y correspondieron a la dimensión de *Práctica personal compartida* (7 ítems). El cuarto factor (valor propio=2.485) explicó otro 4.779% de la varianza y fue la dimensión *Condiciones de apoyo: estructura* (3 ítems) y *otras* (4 ítems). Al quinto factor (valor propio=2.017) le correspondió la dimensión *Visión y valores compartidos* (4 ítems) y explicó un 3.880% de la varianza. Los factores séptimo (valor propio=1.753, ítems), octavo (valor propio=1.514, ítems) y undécimo (valor propio=1.087, ítems) explicaron en total el 8.373% (3,371 + 2,912+2,090) restante, y no conformaron claramente ninguna dimensión.

La mayoría de las dimensiones propuestas por el cuestionario *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* fueron adecuadamente identificadas, sin embargo, no fue tan clara la formación de los factores: *Visión y valores compartidos* y *Condiciones de apoyo: relaciones*. El análisis conceptual de estos dos últimos factores reveló que existían diferencias entre los ítems que los formaban.

Sin embargo, a pesar de obtener un adecuado porcentaje de la varianza, el conjunto de los componentes del cuestionario adaptado no corresponde a la estructura del cuestionario original.

El método de Componentes Principales y la rotación ortogonal varimax fue la estrategia de extracción utilizado para la comprobación de la estructura señalada, para ello se ha tenido en cuenta los ítems con cargas superiores a 0,3 y se ha asignado cada ítem a un solo factor (ítems multifactoriales) respetando el mayor peso obtenido.

Item	Factor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	11	
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO (alfa=0,88)										
1	Los profesores participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.									
2	La dirección tiene en cuenta los consejos de los profesores en la toma de decisiones.	0,76								
3	Los profesores tienen acceso a información clave.	0,66								
4	La dirección es proactiva y apoya aquellas áreas donde se requiere apoyo.	0,70								
5	Se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	0,60						-0,36	0,36	
6	La dirección distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras.	0,71								
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente.	0,75								
8	Se promueve y se apoya el liderazgo entre los profesores.	0,66								
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles.	0,49			0,44			0,37		

10	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.					0,70				
11	Los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.					0,78				
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS (alfa=0,85)										
12	Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre los profesores.									0,53
13	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	0,36				0,53				0,52
14	Los profesores comparten visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.		0,41			0,68				
15	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.					0,58				
16	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre los profesores.									
17	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.							0,66		
18	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.					0,47				
19	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.							0,76		
20	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.									
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA (alfa=0,89)										
21	Los profesores trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.			0,40	0,36					

22	Existen buenas relaciones profesionales entre los profesores que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.		0,45	0,48						
23	Los profesores trabajan y planifican conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado		0,38	0,57						
24	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.		0,37		0,42					
25	Los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.		0,62							
26	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.		0,63							
27	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.		0,74							
28	Los profesores están comprometidos en aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.		0,73							
29	Los profesores analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.		0,55	0,58						
30	Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.			0,74						
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA (alfa=0,88)										
31	Los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.			0,46			0,52			
32	Los profesores proporcionan feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.			0,50			0,43		0,36	
33	Los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.						0,67			

34	Los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.			0,63			0,47			
35	Existen oportunidades de orientación y tutoría.						0,75			
36	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.						0,68			
37	Los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.			0,72						
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES (alfa=0,76)										
38	Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.								0,78	
39	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos.								0,59	
40	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	0,40								
41	Los profesores y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.						0,41	0,43		
42	Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.		0,66							
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA (alfa=0,80)										
43	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.				0,82					
44	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				0,72					
45	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				0,42					
46	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.									
OTRAS (alfa=0.85)										

47	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.				0,60					
48	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	0,51						0,47		
49	La distancia física entre los profesores de distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos.	0,46	0,36		0,48					
50	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre los profesores.				0,60					
51	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.				0,49					0,45
52	La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente.	0,46								0,45

Tabla 6.30 Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados.

Nota: Método de Extracción= Análisis de componentes principales; Método de Rotación=Normalización Varimax con Kaiser. Cargas significativas \geq 0,3

Los factores que muestra la tabla nº 6.30 resumen consistencias en las correlaciones entre ítems para facilitar el análisis de la naturaleza del constructo, de este modo los factores estarán compuestos por los ítems con mayores correlaciones entre sí, no sólo atenderemos al análisis estadístico propiamente dicho sino que estudiaremos porqué los ítems se han agrupado en un mismo factor, siempre que tengan cargas significativas igual o superior a 0,3. Para facilitar la interpretación del análisis factorial no hemos considerado las variables criterio “Otras” pues son ítems generales que en realidad no pueden considerarse dentro de ningún factor y distorsiona las interpretaciones

- FACTOR 1. Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo.
- FACTOR 2. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.
- FACTOR 3. Práctica personal compartida
- FACTOR 4. Condiciones de apoyo: estructura
- FACTOR 5. Visión y valores compartidos

- FACTOR 6. Oportunidades para el cambio
- FACTOR 7. Mejora de aprendizajes
- FACTOR 8. Confianza y respeto
- FACTOR 9. Acceso a información

Somos conscientes que en una muestra tan pequeña ($n = 72$) las pequeñas variaciones de pesos factorial para integran un factor u otro, hay que tomarla de modo relativo. También de que, por esta razón, algunos ítems que pudieran estar en un Factor, por un leve mayor peso, estén en otro (por ejemplo, el ítem 11, 0,46 en un factor y 0,52 en otro). No obstante, con estos datos jugamos. En cualquier caso, con ellos, tiene una cierta coherencia los factores extraídos

6.5.2 Descripción y contraste de la estructura factorial

Nos centramos en este apartado en la descripción de cada uno de los factores resultantes del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) siguiendo los niveles de saturación que han alcanzado las variables dentro de los distintos factores, estos contrastan en ocasiones con los establecidos en el instrumento original, de este modo se muestra a continuación unas tablas resumen del contraste y la consistencia interna de los factores.

- *FACTOR 1. Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo.*

El primero de los factores está conformado por 9 ítems (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 40), todos ellos con cargas iguales o superiores a 0,60, exceptuando el ítem 9 y 40 con cargas del 0,4 a 0,49 respectivamente. Aunque el ítem 1 en el cuestionario original se vinculaba con este factor, en nuestro caso no tiene peso suficiente peso para ninguno de los factores.

Ítem	Variabes	Saturación
2	La dirección tiene en cuenta los consejos de los profesores en la toma de decisiones.	0,76
3	Los profesores tienen acceso a información clave.	0,66
4	La dirección es proactiva y apoya aquellas áreas donde se requiere apoyo.	0,70
5	Se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	0,60
6	La dirección distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras.	0,71
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente.	0,75
8	Se promueve y se apoya el liderazgo entre los profesores.	0,66
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles.	0,49
40	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	0,40

Tabla 6.31. Pesos factoriales para la dimensión “ ”

Este factor agrupa los creencias que tienen los docentes encuestados acerca de cómo actúa la dirección en los centros participantes en nuestro estudio, para evaluar en qué medida el profesorado piensa que la dirección ejerce en sus centros liderazgo compartido y de apoyo; en definitiva, si la administración y dirección escolar participan democráticamente compartiendo personalmente el poder, la autoridad y la toma de decisiones, al tiempo que promueven el liderazgo entre el profesorado.

Para esta dimensión el instrumento original considera el ítem 1, pero nosotros al tener una saturación inferior a 0,3 no se ha tenido en cuenta; por el contrario el ítem 10 y 11 con saturaciones altas de 0,70 y 0,78 respectivamente y que inicialmente en el cuestionario original pertenecía a este factor aparecen en otra dimensión, según los resultados del AFE. El ítem 40 (“Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente”) con una saturación de 0,40, se integra en esta primera dimensión, coherente con la descripción teórica de lo que es liderazgo compartido y de apoyo.

- *FACTOR 2: Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.*

Este factor está conformado por 5 ítems (25, 26, 27, 28 y 42), todos ellos con cargas superiores a 0,60, referidos a como el profesorado a todos los niveles del centro, comparte información, trabajando en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Por su parte, el ítem 22, aunque tiene suficiente peso factorial en la dimensión “Aprendizaje colectivo” de este F2, siendo este de 0,45 se adscribe mejor a la dimensión F3 pues obtiene un peso de 0,48. Algo similar sucede con el ítem 23 y 29 que obtiene mayor peso factorial en F3.

El resto de ítems, aunque en algunos casos podrían pertenecer a otras dimensiones, su peso es mayor dentro de F3, por lo que esta dimensión finalmente quedaría integrada por cinco ítems. Ambos factores se refieren a compartir, pero el F2 selecciona aquellos ítems referidos a compartir informaciones, mientras el F3 selecciona los referidos a prácticas.

Finalmente destacar el ítem 27 pues es el que mejor representa las variaciones observadas en las puntuaciones del profesorado encuestado para esta dimensión “aprendizaje colectivo” que hace referencia a como los docentes aplican nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.

Ítem	Variables	Saturación
25	Los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	0,62
26	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje	0,63
27	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	0,74
28	Los profesores están comprometidos en aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje	0,73
42	Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	0,66

Tabla 6.32. Pesos factoriales para la dimensión

- *FACTOR 3: Práctica personal compartida*

El F3 integra ítems referidos a la práctica personal compartida. Como hemos señalado se observa que, aunque los siguientes ítems debieran de pertenecer a F2, por tener mayor peso factorial los incluimos en este factor, concretamente el ítem 22 (0,48), 23 (0,57), 24(0,42) y el 29 (0,58).

El ítem 30 “*Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y aprendizaje*“, obtiene el mayor peso y por tanto podemos afirmar que es el que mejor resume al F3. A la vista de los resultados podemos pensar que la dimensión F2 y F3 están estrechamente relacionadas, prueba de ello, es que los ítems de ambas dimensiones obtienen pesos factoriales superiores a 0,3.

El ítem 31 con un peso factorial de 0,46 para F3 consideramos ubicarlo en F6 pues obtiene mayor peso factorial, concretamente un 0,52. Los ítems 33, 35 y 36 obtienen mayores pesos en la F6 por ese motivo no se ubican en F3.

El ítem que mejor representa las variaciones observadas en las puntuaciones de los docentes participantes en el estudio es el ítem 37, referido a como los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela con un peso factorial de 0,72.

Finalmente este factor (dimensión) estaría integrada por los ítems 21, 22, 23, 29, 30, 31, 32 y 34.

Ítem	Variables	Saturación
21	Los profesores trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	0,40
22	Existen buenas relaciones profesionales entre los profesores que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	0,48
23	Los profesores trabajan y planifican conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado	0,57
29	Los profesores analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	0,58
30	Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	0,74
32	Los profesores proporcionan feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	0,50
34	Los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.	0,63
37	Los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	0,72

Tabla 6.33 Item que componen el factor 2

- **FACTOR 4: Condiciones de apoyo: estructura**

Este factor está compuesto por los ítems 43 (0,82), 44 (0,72) y 45 (0,42). Además de los ítems considerados criterio 47 (0,60), 49 (0,48), 50 (0,60) y 51 (0,49) en los que se incluyen una variedad de condiciones de la escuela como tamaño, tiempos, sistemas de comunicación, tiempos y espacios para reunirse y revisar las prácticas docentes.

Destacamos el ítem 49 con suficiente peso factorial en el F1 y F2, donde se hace referencia a cómo la distancia física entre los docentes facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos, aunque creemos que se relaciona mejor con las condiciones de apoyo además de ser dónde mayor peso factorial obtiene un 0,48. Esta dimensión casi permanece inalterada, a excepción del ítem 46 referido a si el profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente que no obtiene valores superiores o iguales a 0,3, en un principio podríamos pensar que este ítem puede ser eliminado. El ítem que mejor representa las variaciones observadas en las puntuaciones de la prueba piloto en esta dimensión es el ítem 43 con un 0,82.

Como puede verse en la tabla nº 6.35, esta dimensión ha quedado representada por los ítems 43, 44 y 45, hemos omitido los ítems 47,49 y 50 por tratarse de variable criterio, generales y que no son propiamente dichas dimensiones consideradas por la literatura científica por Shirley M. Hord (1997a) que vienen a recoger los atributos críticos de una CPA.

Ítem	Variables	Saturación
43	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo	0,82
44	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida	0,72
45	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional	0,42

Tabla 6.34: Pesos factoriales del Factor 4

- **FACTOR 5: Visión y valores compartidos.**

En este Factor 5, referido a “visión y valores compartidos”, se han concentrado su peso factorial los ítems 10, 11, 13, 14, 15, 18, como podemos comprobar en la tabla adjunta. En el cuestionario original el ítem 16 sobre si existe en los centros de los encuestados un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre el profesorado y el ítem 20 que afirma que la información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida, no obtiene ningún peso igual o superior a 0,3 en ninguno de los factores obtenidos para este análisis. Eso, seguramente, es debido a que estamos teniendo en cuenta una muestra muy pequeña en este prueba piloto y que aún quedan análisis posteriores para la validación, por lo que no procederemos a su anulación.

Ítem	Variables	Saturación
10	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.	0,70
11	Los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	0,78

13	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	0,53
14	Los profesores comparten visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	0,68
15	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.	0,58
18	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.	0,47

Tabla 6.35: Pesos factoriales del Factor 5

Los ítems 13 y 14 tienen peso factorial en otras dimensiones, concretamente en F1, F9 y F2, aunque los hemos considerado en esta dimensión, tal y como el cuestionario original los tenía en un principio ubicados, por obtener mayor peso que en otras dimensiones.

En este caso el ítem 11, referido a como los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje, es el que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones del profesorado, creemos que esto puede ser por lo pequeña que es la muestra en este estudio piloto, pues la afirmación de este ítem dista de la definición otorgada por la literatura científica definida como: el profesorado y personal del centro comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes; los valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las prácticas docentes.

- *FACTOR 6: Oportunidades para la mejora*

Como se puede ver en la Tabla nº 6.36, la mayoría de los ítems de esta dimensión tienen peso factorial en F3 “práctica personal compartida” superior a 0,3, aunque todos obtienen mayor peso para F6. A esta dimensión se le ha denominado de modo acorde con las afirmaciones de los ítems, pues no encajan en ninguna de las dimensiones si nos ceñimos a criterios estadísticos como hasta ahora venimos haciendo. El ítem 31 sobre las oportunidades que tienen los docentes para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas en el aula, dado que obtiene el mayor peso factorial de 0,52 en este F6, lógicamente, hemos optado por incluirlo en el.

El ítem 35, que hace referencia a las oportunidades de orientación y tutoría, es el que mejor representa las variaciones que se dan en las puntuaciones dadas por los docentes encuestados con un peso factorial de 0,75. Por otro lado, el ítem con menor peso factorial es el 31, referido a las oportunidades que tiene el profesorado para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula, con 0,52.

Ítem	Variables	Saturación
31	Los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	0,52
33	Los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0,67

35	Existen oportunidades de orientación y tutoría.	0,75
36	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir resultados.	0,68

Tabla 6.36: Pesos factoriales del Factor 6

- *FACTOR 7. Mejora de aprendizajes*

Este factor aglutina afirmaciones referentes a la mejora del aprendizaje del alumnado y compromiso de los docentes por cambiar la cultura de la escuela de forma que apoye el aprendizaje. Todas estas variables configuran el séptimo factor que no se encuentra presente en la dimensión teórica, pues el ítem 17 y 19 en el cuestionario original se encontraban en la dimensión “visión y valores compartidos”. Como se puede apreciar en la tabla siguiente, ambos ítems, obtienen un peso factorial considerable, a excepción del ítem 41 que obtiene un 0,41 para el F6.

Ítem	Variables	Saturación
17	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	0,66
19	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.	0,76
41	Los profesores y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	0,43

Tabla 6.37: Pesos factoriales del Factor 7

- *FACTOR 8: Confianza y respeto*

Este factor está conformado por dos ítems, ambos con un peso factorial importante y no se encuentran correlacionados con ninguna otra dimensión, inicialmente estos ítems se correspondían con la dimensión teórica “Condiciones de apoyo: Relaciones”, podemos identificar que ambas afirmaciones se refieren a la importancia de la confianza y el respeto para adquirir compromiso y asumir riesgos.

Ítem	Variables	Saturación
38	Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	0,78
39	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos.	0,59

Tabla 6.38: Pesos factoriales del Factor 8

- **FACTOR 9 Acceso a información**

El noveno y último factor incluye dos ítems el 51 y 52 ambos con igual carga, este factor hace referencia al acceso de información de la que disponen los docentes en sus centros, estas afirmaciones se encontraban ubicadas en la dimensión “otras” del cuestionario original, que como apuntaba anteriormente no se corresponden exactamente con ninguna de las 5 dimensiones que Hord (1997a) conceptualiza sobre las CPA.

Ítem	Variables	Saturación
51	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.	0,45
52	La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente.	0,45

Tabla 6.39 : Pesos factoriales del Factor 9

A modo de síntesis, con las limitaciones que imponen a nuestros resultados el bajo número de muestra en la adaptación, se expone seguidamente el contraste de los factores resultantes del análisis y las dimensiones teóricas consideradas por el instrumento original.

DIMENSIONES TEÓRICAS	FACTORES
Dimensión 1: Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	FACTOR 1. Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo FACTOR 5. Visión y valores compartidos
Dimensión 2: Visión y valores compartidos	FACTOR 5. Visión y valores compartidos FACTOR 7. Mejora de aprendizajes FACTOR 9. Acceso a información
Dimensión 3: Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	FACTOR 2. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica. FACTOR 3. Práctica personal compartida FACTOR 4. Condiciones de apoyo: estructura
Dimensión 4: Práctica personal compartida	FACTOR 3. Práctica personal compartida FACTOR 6. Oportunidades para el cambio
Dimensión 5: Condiciones de apoyo: relaciones	FACTOR 1. Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo. FACTOR 2. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica. FACTOR 8. Confianza y respeto FACTOR 9. Acceso a información
Dimensión 6: Condiciones de apoyo: Estructura	FACTOR 4. Condiciones de apoyo: estructura

Tabla 6.40. Contraste dimensiones teóricas/factores

Como se aprecia en la tabla nº 6.40, existe correspondencia entre las dimensiones del cuestionario original propuestas por los autores y los factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio, aunque surge nueve factores lo que nos permite obtener una estructura más desglosada. La dimensión teórica liderazgo compartido y liderazgo de apoyo se corresponde con el F1, prácticamente, excepción de los dos últimos ítems, 10 y 11 sobre la responsabilidad

compartida y fuente de información para la toma de decisiones que obtiene pesos de 0,70 y 0,78 respectivamente para el F5 “Visión y valores compartidos”. Para la dimensión 2 , podemos ver que tiene correspondencia con el factor 5, 7 y 9, donde podemos apreciar que puede que debido a la ambigüedad de la dimensión teórica y al tratarse de una prueba piloto esto haya influido en la dispersión de los ítems hacia otros factores que no se contemplaban en el instrumento original, lo mismo ha ocurrido con el resto de dimensiones teóricas, no existe conexión directa y no es posible afirmar que exista una correspondencia, por eso motivo se ha procedido a darle a los factores obtenidos, nueve, nombre acordes con las afirmaciones de los ítems que los componen.

Podemos concluir que los ítems con afirmaciones más concisas mantienen su correspondencia con las dimensiones teóricas; sin embargo, tras este análisis podría pensarse en eliminar otros, pero esta decisión dependerá de análisis posteriores, pues nos encontramos ante un análisis factorial exploratorio de la prueba piloto.

CAPITULO 7

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PLCA-R

Si en el capítulo anterior realizamos el proceso de adaptación de nuestro cuestionario “*Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*”, para su utilización en el contexto educativo español que posibilitara mantener una validez y fiabilidad similares al instrumento original para poder ser utilizado en las escuelas españolas para detectar deficiencias y promover la mejora, en este capítulo nos centramos en la metodología empleada para el análisis de la muestra obtenida para comprobar la fiabilidad y validez del cuestionario adaptado.

El análisis factorial confirmatorio, en su versión de componentes principales, es una herramienta que se utiliza cuando se cuenta previamente –como en nuestro caso– con un modelo de medición o estructura que establece, a modo de hipótesis, los ítems que miden un factor determinado. Los datos se analizaron con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 21.0. A su vez, hemos realizado un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio), empleando el paquete AMOS 7.0 del programa estadístico SPSS, que permite realizar SEM (Estructural Equation Modelling). Por otro lado, y para la realización del análisis confirmatorio se utilizó el paquete Amos 7.0. Como señalan unos buenos expertos en el tema (Gallagher & Brown, 2013), es habitual que “los investigadores comiencen por especificar un modelo de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para evaluar un conjunto inicial de ítems, y pasar a continuación a un marco de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para proporcionar una evaluación más rigurosa sobre cómo un modelo teórico representa los datos observados. A través de este proceso, los investigadores pueden determinar el número de variables latentes que mejor representan los constructos de interés y los patrones de las relaciones (es decir, saturación factorial) entre los observados y variables latentes. Así, por ejemplo, AFC puede ayudar a los investigadores a determinar si deben centrarse en la puntuación total de una medida o en subescalas compuestas por determinados ítems de esa escala. AFC también proporciona métodos superiores de la evaluación con otras propiedades psicométricas (por ejemplo, la fiabilidad) de una escala, que los métodos tradicionales tales como el alfa de Cronbach. Por estas razones, los investigadores educativos son crecientemente empelan el AFC en el desarrollo y la validación de nuevas escalas” (p. 290). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron y confirmaron la estructura inicial de cinco factores correlacionados, más unos ítems residuales.

7.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de nuestro estudio son aquellos centros públicos de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) e Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) que participaron en el “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares”.

Un problema inicial es el escaso grado de desarrollo de nuestros centros escolares como CPA, particularmente en Secundaria, como hemos visto en los primeros capítulos, comparativamente con otros países en Informes internacionales como PISA y TALIS. Esto dificulta notablemente las posibilidades de ver los grados de desarrollo como comunidad profesional que pretende

el cuestionario. Dentro de los centros que, por los programas que están desarrollando, más se acercan institucionalmente a un trabajo conjunto, son aquellos que están acogidos al *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos*¹. Desde la primera convocatoria (2007-2010) hasta la última (2012-2015) un total de 1.996 centros (67 % de Infantil y Primaria y 26% de Secundaria). Con la actual crisis económica y por las críticas recibidas (Merchan, 2012) este programa se ha derogado (Orden de 26 de agosto de 2013), pero –como preveía la referida Orden– los centros docentes públicos ya seleccionados podían culminar su participación durante los cuatro cursos que duraba el Programa, por tanto hasta 2015. Además, al margen de estar en vigor, ha dado lugar a crear una cultura de trabajo conjunto en mayor grado que otros centros.

Por eso, identificamos los centros de Andalucía que se había adherido al *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos* en su última convocatoria 2012-2015². El programa se enmarca con el propósito de la consecución de los objetivos educativos acordados por los países de la Unión Europea para 2011 en la denominada “Estrategia de Lisboa”, particularmente en disminuir el fracaso escolar y conseguir incrementar el % de personas de que continúan estudiando tras la ESO (disminuir el llamado “abandono escolar temprano), así como mejorar el dominio del alumnado en las competencias básicas: comprensión lectora, idiomas y matemáticas.

A pesar de que este Programa no tiene como fin y dista de los que entendemos como CPA, pues –como se ha indicado anteriormente– en el marco teórico, en los establecimientos escolares españoles es escaso el grado de desarrollo, sobre todo en los Institutos de Educación Secundaria, estimamos que era una buena opción que, dentro de los programas existentes, a los que estaban acogidos los centros, era el que tenía una filosofía acorde al trabajo conjunto para la mejora de los resultado estudiantiles y además nos permitió acotar la población objeto de estudio. Algunos de los objetivos del programa eran:

- Mejora de los rendimientos educativos del alumnado y contribución a su éxito.
- Mejora del funcionamiento del centro y profundización en si autonomía.
- Mejora del grado de satisfacción de las familias.
- Fomento del trabajo colaborativo del profesorado, de las buenas prácticas docentes y de la innovación.

En un principio pensamos en obtener la muestra por muestreo no probabilístico por conveniencia para la recogida de datos, pero siendo conscientes de las limitaciones que McMillan y Schumacher (2005:140-141) apuntan; “aunque este tipo de muestra facilita el llevar a cabo la investigación, tiene dos limitaciones importantes. Primero, no hay una forma precisa de generalización a partir de la muestra a cualquier tipo de población. Esto significa que los resultados no sean útiles, simplemente significa que es necesaria mucha cautela a la hora de generalizar. A menudo, los investigadores describirán muestras por conveniencia

1.- La siguiente página de ADIDE (Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía) recoge toda la regulación que ha tenido el Programa desde sus inicios a su derogación. <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=78>

2.- Diversas Resoluciones fueron incluyendo centros (CEIP e IES) en esta última convocatoria: Resolución de 2 de mayo de 2012 (BOJA, 11/06/2012); Resolución de 11 de enero de 2012 (BOJA 25/01/2012); y Resolución de 21 de diciembre de 2012 (BOJA, 15/01/2013). Anexo B.3

cuidadosamente para mostrar que, aunque no pudieron emplear una selección aleatoria, las características de los sujetos coinciden con las de la población o, por lo menos, con las de una parte importante de ésta. [...] A medida que la investigación acumula más y más muestras por conveniencia, la credibilidad global de los resultados aumenta”.

"Un experimento estadístico involucra la observación de una muestra seleccionada de un conjunto más grande de datos, existente o conceptual, llamado población. Las mediciones de la muestra vistas como observaciones de los valores de una o más variables aleatorias, se emplean entonces para hacer una inferencia acerca de las características de la población objetivo” (p.77). [...] “El muestreo aleatorio perfecto es difícil de alcanzar en la práctica” (p.78)

Como la población objetivo es finita, pues conocemos el número de centros que se incluyen en el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares de centros públicos de Andalucía (Anexo B.3), es decir conocemos el total de la población (287 centros C.E.I.P. e I.E.S.), para poder conocer el tamaño de la muestra (Tagliacarne, 1968; Arnal, del Rincon y Latorre, 1992) aplicamos, como suele ser habitual, la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- $Z^2 = 1.96^2$ (si la seguridad es del 95%)
- N=Población
- n=muestra
- p = proporción esperada (en este caso 50% = 0.5)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.5 = 0.5)
- d = precisión (en este caso deseamos un 10%).
-

Según diferentes seguridades el coeficiente de Z varía, así:

- Si la seguridad Z fuese del 90% el coeficiente sería 1.645
- Si la seguridad Z fuese del 95% el coeficiente sería 1.96
- Si la seguridad Z fuese del 97.5% el coeficiente sería 2.24
- Si la seguridad Z fuese del 99% el coeficiente sería 2.576

Después de obtener la muestra de 38 centros aplicando la fórmula para el método aleatorio simple, se realizó una tabla de números aleatorios mediante el programa Excel (ver anexo) como prueba de que realmente nuestra muestra respetó la aleatoriedad. El procedimiento fue el siguiente:

Asignamos un número a los centros que participan en el “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares”, que aparecen en la Orden de 26 de septiembre de 2011, por el que se regula el programa.

Generamos mediante el programa Excel 500 números aleatorios (entre 1 y 500).

Miramos qué centros son los que participarán en nuestra investigación, concretamente serán los 38 primeros centros que aparezcan en la tabla de números aleatorios.

7.1.1 Centros participantes

Los centros que participaron en nuestro estudio previa autorización de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte (Anexo B.2) son los siguientes:

ALMERÍA			
CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD	Nº aleatorio
04000833	C.E.I.P. Virgen de Loreto	Almería	1
04000857	C.E.I.P. Europa	Almería	2
04004620	I.E.S. Al Andalus	Almería	16
04700287	C.E.M.	Olula del Río	20
04700417	I.E.S. Río Aguas	Sorbas	27
04700624	I.E.S. Villa de Vícar	La Gangosa	30
04700685	I.E.S. Santa María del Águila	Santa María del Águila	33
CÁDIZ			
11001026	C.E.I.P. San Isidro Labrador	Coto de Bornos	35
11007867	C.E.I.P. Gibalbín	Gibalbín	52
CÓRDOBA			
14001748	C.E.I.P. Alcalde Pedro Barbudo	Córdoba	71
14005614	C.E.I.P. Gines de Sepúlveda	Córdoba	79
14008081	C.E.I.P. Guillermo Romero Fernández	Alameda del Obispo	84
GRANADA			
18001470	C.E.I.P. Juan XXIII	Caniles	96
18004999	C.E.I.P. Sierra Nevada	Güejar Sierra	102
18500814	C.E.P.E.R. Los Montes	Iznalloz	116
18600985	C.E.I.P. María Zambrano	Granada	118
18700645	I.E.S. El Temple	La Malahá	130
HUELVA			
21003098	C.E.I.P. Sutfie	Zufre	139
21500318	C.E.PER. El Pilar	Valverde del Camino	143
JAÉN			
23001159	C.E.I.P. Castillo de Alhabar	Cambil	154

23002668	E.I. Historiador Jesús de Haro	Bailén	165
23003041	C.E.I.P. Antonio Pérez Cerezo	Las Casillas	168
23003247	C.E.PR. Virgen de la Estrella	Navas de San Juan	170
23005074	I.E.S. Peña del Águila	Mancha Real	180
23601138	C.PR. Alto Guadalquivir	Coto Ríos	188
MÁLAGA			
29009326	C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	Alhaurín el Grande	207
29009909	I.E.S. Mar de Alborán	Estepona	208
29009922	I.E.S. El Palo	Málaga	209
29011539	I.E.S. Huelin	Málaga	214
29016240	C.E.I.P.Las Naciones	Vélez Málaga	219
29601628	C.E.I.P. Isaac Peral	Alhaurín de la Torre	222
29700761	I.E.S. Alta Axarquía	Periana	230
SEVILLA			
41000511	C.E.I.P. San Roque	Arahal	230
41000727	C.E.I.P.Los Rosales	Mairena del Aljarafe	238
41008945	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Dos Hermanas	263
41008994	I.E.S. Maestro Diego Llorente	Los Palacios y Villafranca	264
41010401	E.I. Abgena	Gines	268
29601628	I.E.S. Silena	Gilena	285

Tabla 7.1. Tabla de Centros participantes por Provincias

7.1.2 Descripción de la muestra

Destacamos en este punto, las características de los encuestados. A modo resumen; participaron 38 centros que arrojaron un total de 812 cuestionarios tanto de centros de infantil y primaria (C.E.I.P) como institutos de secundaria (I.E.S.) de Andalucía, un total de 812 docentes participaron en nuestro estudio, el número de participantes fue algo superior en los C.E.I.P. un 54,1% mientras que en los I.E.S. participaron 45,9%. Una vez revisados estos se desecharon varios de ellos por estar incompletos.

TRABAJA EN:	N	%
C.E.I.P.	439	54.1
I.E.S.	373	45.9
Total	812	100.00

Tabla 7.2 Muestra según trabaja en Primaria o Secundaria

Respecto al número de participantes por provincia encuestados destacamos Málaga (21'9%), Sevilla (21'1%), Granada (18'7%), Cádiz (4'2%), Córdoba (4'3%), Huelva (7'1%), Jaén (8'3%). Los encuestados en su mayoría son docentes (61'6%) que no forman parte del Equipo

Directivo (16,9%) ni de la Coordinación Pedagógica (18,1%). Destacamos que el 27,4% de los encuestados con hombres y son mayoría en las directivas de los centros, el 74,6% son mujeres.

PROVINCIA	N	%
Granada	152	18,7
Córdoba	35	4,3
Jaén	67	8,3
Sevilla	171	21,1
Almería	117	14,4
Huelva	58	7,1
Cádiz	34	4,2
Málaga	178	21,9
Total	812	100,0

Tabla 7.3 Muestra según trabaja en Primaria o Secundaria

Cabe también resaltar que la mayoría de los centros que han participado en este estudio cuentan con menos de 601 alumnos (64'5%); además 439 docentes trabajan en C.E.I.P.s en el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los centros docentes públicos son mayoría y el 54'1% en I.E.S.

Si atendemos a la ubicación de los centros encuestados (Tabla 7.4) podemos destacar que del total más del 50% se encuentra en ciudades y capitales, concretamente el 36,2% se encuentra en ciudades frente al 34,5% ubicados en capitales de más de 30.000 habitantes, esta distinción entre ciudad y capital no responde a ningún criterio específico, simplemente nos permite acortar información.

Ubicación del centro	N	%
Área rural (<1000) habitantes	33	4,1
Pueblo pequeño (1001-5000)	205	25,2
Ciudad (5001-30000)	294	36,2
Capital (>30000)	280	34,5
Total	280	100,0

Tabla 7.4 Muestra la ubicación del centro escolar

La experiencia docente total de los participantes en este estudio (Tabla 7.5) se sitúa en el intervalo de “diversificación y replanteamiento”, Huberman (1998), lo cual indica que más de la mitad de los encuestados tiene una experiencia docente total de entre siete a veinticinco años, el otro porcentaje del 14,4% corresponde a docentes con una experiencia docente total entre veinticinco y treinta y cinco años, por lo que en tiempos venideros y teniendo en cuenta que está vigente el modelo de jubilación anticipada permitirá el rejuvenecimiento de la plantilla para asumir nuevos retos del sistema educativo.

Experiencia docente total	N	%
Entrada a la profesión docente (1-3 años)	65	8,0
Estabilización/Consolidación (4-6 años)	112	13,8
Diversificación/Replanteamiento (7-18 años)	456	56,2
Serenidad/Conservadurismo (19-30 años)	117	14,4
Ruptura (31-40 años)	20	2,5
Total	770	94,8
Sistema	42	5,2
Total	812	100,0

Tabla 7.5- Años de experiencia (según categorías de Huberman,1990)

7.2 PROCESO DE RECOGIDA DE ANÁLISIS DE DATOS

La investigación se ha diseñado de tipo descriptivo e interpretativo, ya que el objetivo es recoger y analizar para interpretar la realidad social estudiada (Latorre, Del Ricón y Arnal, 2003). En nuestro caso, como es evidente, el cuestionario que estamos aplicando y validando en la parte empírica es el que hemos adaptado en la versión castellana, que se ha descrito anteriormente (*Professional Learning Communities Assessment-Revised, PLCA-R*)

Los cuestionarios son una técnica capaz de recopilar gran número de datos o informaciones sobre una situación determinada y permite obtener conclusiones mediante diferentes tipos de ítems, como apunta McMillan, y Schumacher, (2005:50) “Los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sonsacan reacciones, opiniones y actitudes. Esta técnica de recogida de datos es muy habitual en la investigación educativa y muchos sondeos mediante encuesta emplean cuestionarios.

Se elaboró un cuestionario sólo en versión papel y, se planteó la posibilidad de la una versión on-line con la utilización del programa “LimeSurvey” del CSIRC de la Universidad de Granada, finalmente se descartó esta modalidad por el fracaso en otras experiencias similares de compañeros, dada la falta de contacto directo con los encuestados.

- *Contacto directo:* el cuestionario se ha entregado personalmente con numerosos centros de Sevilla por tener la doctoranda, en ese momento, el centro de trabajo; y de Granada, por tener el domicilio habitual en esta provincia. En cada uno de los casos, se fue explicando la finalidad de la investigación y resolviendo las dudas pertinentes. Por motivos profesionales y económicos no se ha podido abarcar todas las provincias con la entrega personal. Sin embargo ha sido una experiencia muy gratificante pues los centros visitados han acogido el estudio con amabilidad y, particularmente los directivos, han motivado al resto del profesorado para su participación, han cumplimentado los cuestionarios sin ningún tipo de incidente y en su mayoría todos se han ceñido a las fechas propuestas para la entrega de los mismos.
- *Correo postal:* la versión papel del cuestionario se ha enviado en la mayoría de los casos por correo postal. En primer lugar buscamos contactos de directivos o profesores que

trabajaran en estos centros para nombrar a un encargado que explicara y recogiera los cuestionarios en la fecha establecida. Al encontrarse la doctoranda trabajando en un I.E.S. ha sido “fácil” llegar a un número elevado de participantes de forma rápida, previo envío de los cuestionarios y en los centros donde no se conocía a nadie se llamó al equipo directivo para explicarles el estudio y propósito de la investigación. En la mayoría de los casos nombraban a alguien de su entorno (Jefatura de Estudios, Secretaria o un profesor) para que se comprometiera a su difusión y recogida. En general, con excepciones, el personal se ha comprometido y ha participado, gracias a ello esta vía ha sido la que ha permitido recoger la mayor parte de la información de todos los centros andaluces. Como es lógico, en algunos casos tuvimos que recurrir a la llamada telefónica a la persona encargada para motivar su envío,

7.2.1 Cronograma de la investigación

El desarrollo de la validación, tras la fase de adaptación del cuestionario, ha requerido de una serie de fases para la realización de la tesis, con el propósito de justificar el trabajo realizado y el periodo de tiempo requerido para cada una de ellas, se clarifica en la siguiente tabla:

Fases investigación cuantitativa: adaptación	Tiempo requerido
Rediseño del cuestionario tras la adaptación	Enero-Febrero 2014
Administración del cuestionario	Marzo-Junio 2014
Creación de la matriz e introducción de datos	Junio-Julio 2014
Análisis de datos SPSS	Agosto- Enero 2015
Otros estadísticos	Febrero-Julio 2015
Redacción	2015-2016

Tabla 7.6. Cronograma del desarrollo de la investigación

7.2.2 Instrumento de recogida y análisis de información

Los ítems y dimensiones surgen de la revisión teórica y la evaluación de estudios precedentes. Como ya se ha mostrado en el capítulo 5, el instrumento ideado por Olivier, Hipp y Huffman (2003) *Evaluación como Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (“*Professional Learning Community Assessment* (PLCA) comparte que las prácticas comunes de una CPA son las que originalmente identificó Shirley Hord (1997), en su amplia revisión de la literatura y experiencias desarrolladas. Evalúa, pues, las percepciones del personal (directivos, profesorado y miembros de la comunidad) referidas a prácticas específicas observadas en relación a cinco dimensiones o atributos críticos definidos por Hord (1997). Con el paso del tiempo, este instrumento ha servido exitosamente para asistir a los educadores e investigadores para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas, que ha sido adaptado y validado para la población andaluza en esta tesis.

El cuestionario original lo hemos precedido de unas variables demográficas que abordan las principales variaciones significativas de la población objeto de estudio (sexo, edad, experiencia, lugar de trabajo, nivel, etc.). Mientras que el bloque de variables dependientes se estructura en

torno a las 6 dimensiones de estudio, la última “dimensión” que el cuestionario original aparece con el nombre de “statement” ha sido eliminada porque correspondía a cuestiones generales y distorsionaba el estudio empírico, por lo que del ítems 47 al 52 no se han considerado en los análisis posteriores, en numerosas investigaciones internacionales se ha procedido de la misma forma (Blacklock, 2009).

- Liderazgo compartido y de apoyo
- Visión y valores compartidos
- Aprendizaje colectivo y Aplicación
- Práctica personal compartida
- Condiciones-relaciones de apoyo
- Condiciones Estructuras de Apoyo

Utiliza una escala tipo Likert en cuatro grados del 1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo.

Por su parte, en cuanto al *análisis de la información*, se ha procedido a hacer tres tipos de análisis. De un lado, los descriptivos básicos para la obtención de las medidas de tendencia central. Calculando las medias aritméticas, las medianas y desviación típica que marcan la opinión del profesorado por dimensiones y factores. A partir del análisis factorial por dimensiones se han obtenido las dimensiones esenciales que agrupan y explican la mayor variabilidad del cuestionario. El análisis se ha efectuado a través del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS Statistics 22), siguiendo los siguientes pasos:

- Supervisión de los cuestionarios para comprobar que todas las cuestiones han sido contestadas.
- Numeración de los cuestionarios.
- Codificación de los datos del cuestionario en símbolos ordinariamente numéricos.
- Diseño de la matriz de datos.
- Introducción de datos en la matriz confeccionada.
- Revisión para detectar y desechar cuestiones de la matriz definitiva.

El programa lo hemos empleado para realizar los diferentes tipos de análisis requeridos: fiabilidad, descriptivos básicos, correlacionales (correlación bilateral entre las diferentes dimensiones y sub dimensiones emergentes del estudio). A su vez, empleamos un conjunto de variables independientes, referidas a los datos demográficos, que describimos a continuación

7.3 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Dentro de la estructura organizativa establecida en los centros escolares (CEIP e IES) podemos distinguir –con especificidades propias– unos *órganos de gobierno, formado por el Equipo Directivo con tareas ejecutivas*, además del Consejo Escolar y Claustro, que son órganos de consulta y apoyo. Los tres tienen competencias para decidir en determinadas cuestiones. Además están los *órganos de Coordinación Docente*, con la finalidad llevar a cabo de modo coordinado la educación (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Jefe/a de Áreas de Competencias; Departamentos en Secundaria y Coordinadores de Ciclo en Primaria). En Andalucía las personas que los componen, su acceso, competencias y tareas encomendadas han quedado reguladas en los ROCs (*Reglamentos Orgánicos de los Centros*³) en Andalucía, derivados de la LOE. Nos interesaba, como variable independiente, tener en cuenta si ocupan una de estas funciones por su especial responsabilidad en la labor de trabajo conjunto. Según la bibliografía relativa a CPA estas variables influyen en el grado de desarrollo, por lo que consideramos debíamos contemplarlas como variables independientes.

La *Dirección*, tanto en Primaria como en Secundaria, está formada por un *Equipo directivo*, como órgano ejecutivo de gobierno, que –como dice el ROC- “trabaja de forma coordinada en el desempeño de las funciones que tiene encomendadas”. Está integrado por Jefe/a de Estudios, Secretario/a y, en su caso (en los IES), Vicedirector/a, que son las variables que contemplamos en nuestro cuestionario.

El *Director/a* tiene entre sus competencias dirigir y coordinar todas las actividades del centro, ejercer la jefatura de todo el personal adscrito y, en especial, ejercer la dirección pedagógica junto con el Equipo directivo. En los centros con determinadas dimensiones (16 o más unidades y con Formación Profesional Inicial) existe también la figura de Vicedirector/a, que colabora con la dirección en el desarrollo de todas sus funciones. Tiene como funciones que nos importan, según el ROC, “dirigir y coordinar todas las actividades del centro; ejercer la dirección pedagógica, facilitar un clima de colaboración entre el profesorado, promover la innovación educativa e impulsar y realizar el seguimiento de los planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (art. 70 de los ROCs de Infantil y Primaria y art. 75 del ROC de Secundaria)

La *Jefatura de Estudios* tiene como competencias ejercer, por delegación de la dirección, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico, elaborar el horario general del instituto, reuniones de órganos de coordinación docente, planificar la evaluación, coordinar y garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas, etc. Dada su importancia en la organización y funcionamiento cotidiano de la actividad docente en el Instituto, cuando éste sobrepasa un número determinado de unidades, se establecen *jefaturas de estudios adjuntas*, particularmente en los IES con más de 20 unidades o con FP. En general, “por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, propone a tutores y tutoras de grupo; y coordina las actividades de carácter académico y de orientación” (Art. 73 de los ROCs de Infantil y Primaria y Art. 76 del ROC de Secundaria).

3.- Cfr. Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 16/07/2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. (BOJA, 16/07/2010).

La *Secretaría* tiene a su cargo el régimen administrativo del Instituto, custodiar toda la documentación, adquirir el material y equipamiento, ejercer la jefatura del personal de administración y servicios, responsable del régimen económico, etc. Los ROCs señalan como funciones “ejercer la secretaría de los órganos colegiados de gobierno del centro, establecer el plan de reuniones de dichos órganos, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos, todo ello con el visto bueno de la dirección” (Art. 73 de los ROCs de Infantil y Primaria, y Art. 77 del ROC de Secundaria).

Coordinación docente: Departamentos, Ciclos y Áreas de Competencias

En los Institutos de Secundaria el profesorado está dividido por especialidades disciplinares o familias profesionales, agrupados en Departamentos Didácticos, junto con nuevas necesidades (Departamento de actividades complementarias y extraescolares, Departamento de Orientación. Departamento de Formación, Evaluación e Innovación educativa). Además del centro como conjunto, la “gramática básica” de los I.E.S. es la *organización por Departamentos*. Están coordinados por el Jefe/a de Dpto, que tiene como función principal la planificación y el desarrollo del currículum respectivo en los distintos grupos y profesorado.

De modo paralelo a los Departamentos, en los centros de Infantil y Primaria existen los *Equipos de Ciclo*, integrados por los maestros y maestras que imparten docencia en él, uno de los cuales ejerce de coordinador. Este cargo debe “coordinar y dirigir las actividades de los equipos de ciclo, así como velar por su cumplimiento; convocar y presidir las reuniones; representar al equipo de ciclo en el equipo técnico de coordinación pedagógica; coordinar y dirigir la acción de los tutores y tutoras; y coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto educativo (Art. 83 del ROCs).

Para coordinar los distintos Departamentos de un ámbito disciplinar en Secundaria el ROCs ha establecido (Art. 84) el *Área de Competencias* (socio-lingüística, científico-tecnológica, artística y formación profesional) que tienen como funciones relevantes: “Coordinar las actuaciones para que las programaciones didácticas de las materias, ámbitos o módulos profesionales proporcionen una visión integrada de sus contenidos; impulsar la utilización de métodos pedagógicos y proponer actividades que contribuyan a la adquisición por el alumnado de las competencias asignadas a cada área; y favorecer el trabajo en equipo del profesorado perteneciente al área” (art. 84 del ROC de Secundaria). No obstante una cosa son las funciones formales y otra lo que efectivamente sucede en los Institutos (Lorente, 2006; González, 2004).

Profesorado

Por su parte, el personal docente que no ocupa cargo directivo o de coordinación docente, forma el grueso del *profesorado* que, no obstante, puede ejercer labores de Tutoría o formar parte de los Equipos Docentes de cada curso o grupo. Sus funciones, deberes y derechos del profesorado son conocidas. En el ROC de Secundaria (art. 9) se señalan, entre otras, la programación y la enseñanza de las materias que tienen encomendados, la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado. La distribución de profesorado por grupos, áreas y disciplinas

debe hacerse por razones pedagógicas o de especialidad, y no por antigüedad. Un director con capacidad de liderazgo tiene que tener mayor capacidad en el gestión, coordinación, organización y distribución del personal docente.

Tipo de centro:

El tipo de centro es una variable relevante por el tipo de cultura diferencial que implica, además de la formación del profesorado y el alumnado. Aunque ambos tipos de centros compartan características comunes, es evidente que, no es lo mismo un centro de Primaria que uno de Secundaria. En efecto, toda una literatura ha destacado los modos diferenciales de colaboración docente en Primaria, como los Ciclos (Lavié, 2004) y en Secundaria, con la cultura propia disciplinar de los departamentos (Lorente, 2006; Krichesky y Murillo, 2016). Las posibilidades de configurar una Comunidad Profesional de Aprendizaje son mucho más difíciles (trabajo individualista, división por especialidades disciplinares) en Secundaria, que en Primaria.

Los *Institutos de Educación Secundaria* (I.E.S.), herederos de los antiguos Institutos de Bachillerato, con la prolongación de la escolaridad obligatoria, se han abierto a todo el alumnado y, por tanto, con una diversidad de intereses y motivaciones, en una sociedad compleja y multicultural. Con la Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos de Formación Profesional, más programas especiales, tienen una complejidad organizativa y curricular que proviene de abarcar muchas enseñanzas, niveles y programas en el mismo centro. Así, en España, en la LOGSE, si bien en objetivos expresa –como educación obligatoria– una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria; luego, en el diseño de su currículum, en organización de los centros y en profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en Institutos de Bachillerato o Formación Profesional (Bolívar, 2004).

Por su parte, los llamados *CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria)* imparten el segundo ciclo de la educación infantil y la educación primaria, también forman parte los centros públicos específicos de educación especial. La Educación Infantil abarca de 0-6 años y la Primaria (6-12) se estructura en tres ciclos de dos cursos de duración. Están organizados en áreas, con un carácter global e integrador. Impartida por maestros con competencia en todas las áreas, excepto Música, Educación física e Idiomas que deben tener la especialización correspondiente.

Sexo. Hombre/mujer

Hay una amplia literatura a nivel internacional y constatado en el caso español sobre el sesgo por género en educación (Grañeras y Maneru, 2007) y, en particular, en los cargos directivos (García Gómez, 2006). En general, las mujeres tienen una menor representación proporcional en la dirección escolar, dándose la paradoja de que, mientras más se feminiza la enseñanza, los cargos directivos continúan siendo mayoritariamente masculinos. Desde el amplio desarrollo que ha tenido pensamiento feminista se ha destacado la relevancia del género, en los modos propios de conducir y entender la enseñanza, así como en colaboración docente. Desde la *teoría del desarrollo moral* (Gilligan, 1985), se ha reivindicado una ética del cuidado o solicitud por el otro (*ethics of care*), como sensibilidad más propia de las mujeres, que viene a corregir el formalismo (universalidad y obligatoriedad de las normas) de los varones, dominante en la

teoría ética. El afecto, simpatía, compasión como modo de relación de las maestras y profesoras (especialmente en Infantil y Primaria), aunque no exclusivo de ellas sería también una de las razones para diferenciar el sexo como una variable independiente. En cualquier caso, las autoras que defienden esta postura no propugnan un "dualismo moral", recluyendo la ética del cuidado al campo de la moral feminista, sino defender que ambos modos deban estar presentes social y educativamente. Frente a la teoría establecida del desarrollo moral de Kohlberg, lo que plantea Gilligan no es sólo mostrar que dicha teoría está condicionada por *prejuicios de género* (punto de vista individualista, con deberes estrictos y contratos abstractos), sino especialmente mostrar el valor moral, tan superior como el de justicia, que tienen las relaciones de colaboración, preocupación y cuidado entre las personas. “Ser-con” es una nueva voz y modo de ser, como una responsabilidad solidaria *por el otro*.

Edad

La edad, normalmente vinculada a años de experiencia, es una variable relevante. La distribución por edad de los profesores en España es similar a la de la media de la OCDE, con más del 50% de los profesores de Educación Primaria y Secundaria mayores de 40 años. En 2011, había un 5,1% de los profesores de las escuelas secundarias con 30 años o menos, en comparación con el 10,2% en el promedio en los países de la OCDE, lo que sugiere retos para la entrada en la profesión docente en España (OCDE, 2014, p. 11).

Años de experiencia:

La experiencia docente que aparece en el punto quinto de nuestro instrumento, se ha agrupado por intervalos la vida profesional del profesorado de Secundaria, y que nosotros también hemos tenido en consideración para maestros, siguiendo el modelo de Huberman. Bolívar (dir.) et al. (1999:57) señala la secuencia-tipo que distingue Huberman:

1. Una fase de *inicio o entrada* en la enseñanza, que puede tener unos comienzos fáciles o difíciles, y donde se exploran los contornos de la nueva profesión y se hacen las elecciones provisionales, experimentando algunos roles.
2. Una segunda fase, donde se puede adquirir una *estabilización* o abocar a una puesta en cuestión. Suele incluir un especial interés o especialización, que genere satisfacción (material o espiritual) en el trabajo al tiempo que se consolidan un conjunto de habilidades y competencias didácticas, y
3. La última etapa o de *resolución* puede ser negativa (desencanto) o positiva, dar lugar a una renovación o a un conservadurismo.

Según Huberman (1990) existen intervalos de experiencia profesional del profesorado que marcan las pautas de actuación profesional y personal de los docentes. Diferencia cinco grandes fases (referidas al profesorado de Secundaria suizo), como se aprecia de forma esquemática en el siguiente mapa conceptual

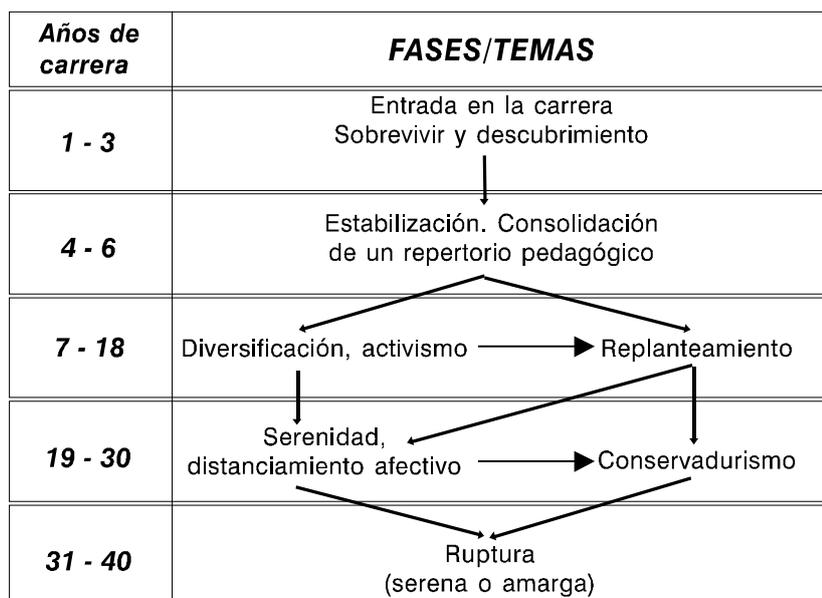


Figura 7.1: *Fases del desarrollo profesional del docente* (Bolívar,1999: 62, siguiendo a Huberman)

Las tres primeras fases son comunes a la mayoría de docentes, las cuatro siguientes presentan mayores variaciones o son menos uniformes. Cada una de ellas, excepto la última, se ha tenido en cuenta a la hora del análisis de datos con SPSS22.

Número de alumnos del centro

Igualmente se consideró pertinente considerar como variable independiente el tamaño del centro, según su número de alumnos, que suele implicar, paralelamente, el número de profesores. Sabemos por la literatura internacional y por investigaciones específicas en España (Santana, Quesada y Nuñez, 2006) que el tamaño del centro tiene incidencia en el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado: “las condiciones organizativas para el trabajo conjunto en relación con el tipo de relaciones de trabajo dominante mostró relaciones estadísticamente significativas” (p. 63). El tamaño de un centro es un aspecto que parece tener una influencia evidente en la organización de los centros educativos. Así, es evidente, que a mayor tamaño, mayor complejidad organizativa. Pero, además, el tamaño de la escuela es un factor significativo para la determinación del ambiente de aprendizaje. Los centros más pequeños, inicialmente, facilitan el trabajo conjunto y un sentido de comunidad. Hemos dividido esta variable en tres: menor de 600 (pequeño), entre 600 y 1000 (medio), y mayor de 1000 (muy grande).

Contexto

Desde los primeros estudios acerca de la eficacia de las escuelas ha quedado claro que el nivel socioeconómico de las familias influye en los resultados académicos del alumnado. Sin embargo, la investigación más reciente también señala otras características del contexto como elementos que influyen en el desarrollo de los procesos escolares e indirectamente también en los resultados. Por ello, dentro de las dimensiones del contexto hemos incluido

las siguientes: el tipo de alumnado al que atiende el centro, la tipología del centro, el tamaño del centro, la implicación de las familias en la vida del centro y los recursos disponibles, tanto internos como externos. Se pueden tener en cuenta muchas variables contextuales (el nivel de estudios de padres y madres, situación laboral, materiales en el hogar, diversidad étnica y cultural, implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos en casa, etc.). Sin poder entrar en todas ellas, particularmente porque nuestro cuestionario no va dirigido a procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en los que debía de contemplarse, sino a las relaciones de trabajo, hemos incluido dimensiones limitadas al tamaño de la ciudad donde está enclavado el centro (rural, pequeño, ciudad, capital). Reconocemos que, como tal, es un indicador pobre, pues –como es evidente– dentro de uno (ciudad) puede haber contextos (barrios) diferenciales.

7.4 FIABILIDAD Y VALIDEZ

Se parte de la premisa de que el instrumento reúne los parámetros de calidad exigibles al propósito en cuanto a fiabilidad (entendida como consistencia en los resultados) y validez, entendida como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”

McMillan y Schumacher (2005: 219) hacen hincapié sobre la importancia de la validez en la investigación y apunta que “Debido a que la validez implica una interpretación apropiada y la utilización de la información recogida a través de la medición, es necesario tanto para usuarios como para investigadores de la investigación juzgar al grado de validez que se presenta, basado en la evidencia disponible. En este sentido, la validez es una cuestión de grado y no un planteamiento de todo o nada.”. Otros como Del Rincón, D y otros (1995:37) destacan, entre las características más notorias y necesarias de los instrumentos, en primer lugar, *la validez*. “Es la cualidad –señalan– esencial de un instrumento; sin ella no habría legítima medición. Un instrumento debe servir para medir lo que pretende medir, la validez se refiere a la *homogeneidad* entre el instrumento y el atributo que se desea medir. La segunda característica de un instrumento es la *fiabilidad*, que se refiere a la confianza que nos merece la información, y se manifiesta en la consistencia de los resultados. Una tercera característica de los instrumentos es que sea *objetivo*, es decir, que los resultados sean independientes de la persona que aplica el instrumento”

Para ver si nuestra prueba es fiable, es decir, si no tienen errores, debe de aportar confianza. En este sentido McMillan y Schumacher (2005: 227) establecen que “para incrementar la fiabilidad, lo mejor es establecer condiciones estándar de recogida. [...] Para ser fiables, las pruebas tienen que ser apropiadas al nivel de lenguaje y lectura, y debe motivarse correctamente a los sujetos para que contesten a las preguntas. [...] la fiabilidad es una condición necesaria para la validez. Esto es, las puntuaciones no son válidas a no ser que sean fiables”

La validez de contenido trata de determinar el grado en el que el instrumento es adecuado con el conocimiento pedagógico sobre una temática. Trata de responder preguntas tales como: ¿qué es lo que este test mide en realidad?, o ¿el instrumento mide en forma adecuada el concepto abstracto de estudio? Esto se aseguró mediante una potente revisión teórica y el uso de un instrumento totalmente consolidado y de uso muy común en la investigación en este problema de investigación.

Así, por recurrir a un ejemplo similar a nuestro instrumento, el Cuestionario elaborado por Watkins y Marsick (1997), llamado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), ha recibido una amplia aceptación en el mundo académico, al haberse constituido, dentro de la literatura, en uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima al ideal de OA. El cuál, además ha sido validado para una muestra española (Bolívar-Ruano, 2012). Como comentábamos:

“Los estudios de las autoras Watkins y Marsick (1993, 1996) establecieron el marco teórico que tiene varias características. En primer lugar, “tiene una definición clara y global de la construcción de la organización que aprende” que permite establecer una escala de medición; en segundo lugar, “incluye las dimensiones de una organización de aprendizaje en todos los niveles”, siendo uno de los pocos que establece todos los niveles de aprendizaje (individual, equipo, organización). En tercer lugar, “este modelo no sólo identifica las principales dimensiones de la organización del aprendizaje en la literatura, sino también las integra en un marco teórico mediante la especificación de sus relaciones” (Yang, Watkins y Marsick 2004, p.35). Este marco teórico asienta las bases para la validación y desarrollo de instrumentos”. (p.149).

La validez de constructo se aseguró mediante el análisis factorial. Esta prueba se trata de una técnica de reducción de datos empleada para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

Se calculó la validez del constructo, utilizando el estadístico varianza total explicada acumulada para los primeros factores (componentes rotados) determinados por el análisis de rotación Varimax. Los componentes principales resultantes con una explicación de varianza superior al 4,877 % son seis y entre ellos explican una variabilidad del 64,486 % de la varianza del estudio.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	20,663	44,920	44,920	20,663	44,920	44,920	7,610	16,544	16,544
2	3,264	7,095	52,015	3,264	7,095	52,015	6,246	13,578	30,121
3	1,957	4,254	56,269	1,957	4,254	56,269	6,234	13,553	43,674
4	1,545	3,359	59,628	1,545	3,359	59,628	4,259	9,258	52,932
5	1,201	2,611	62,239	1,201	2,611	62,239	2,701	5,872	58,804
6	1,033	2,247	64,486	1,033	2,247	64,486	2,613	5,681	64,486
7	,887	1,929	66,414						
8	,810	1,761	68,176						
9	,757	1,646	69,821						

10	,721	1,567	71,388						
11	,668	1,451	72,840						
12	,624	1,356	74,195						
13	,574	1,247	75,442						
14	,551	1,198	76,640						
15	,545	1,185	77,825						
16	,510	1,110	78,935						
17	,488	1,061	79,996						
18	,474	1,030	81,026						
19	,470	1,022	82,048						
20	,463	1,008	83,056						
21	,441	,958	84,013						
22	,417	,907	84,921						
23	,415	,902	85,822						
24	,401	,873	86,695						
25	,393	,855	87,550						
26	,377	,820	88,370						
27	,360	,783	89,153						
28	,356	,773	89,926						
29	,340	,738	90,665						
30	,324	,705	91,370						
31	,321	,698	92,067						
32	,309	,672	92,739						
33	,299	,650	93,389						
34	,291	,633	94,022						
35	,283	,616	94,638						
36	,274	,595	95,233						
37	,269	,585	95,818						
38	,258	,561	96,379						
39	,250	,544	96,923						
40	,234	,508	97,431						
41	,226	,490	97,921						
42	,217	,473	98,394						
43	,200	,435	98,829						

44	,195	,424	99,253						
45	,173	,376	99,629						
46	,171	,371	100,000						

Tabla 7. 7. Método de extracción: Análisis de Componentes principales

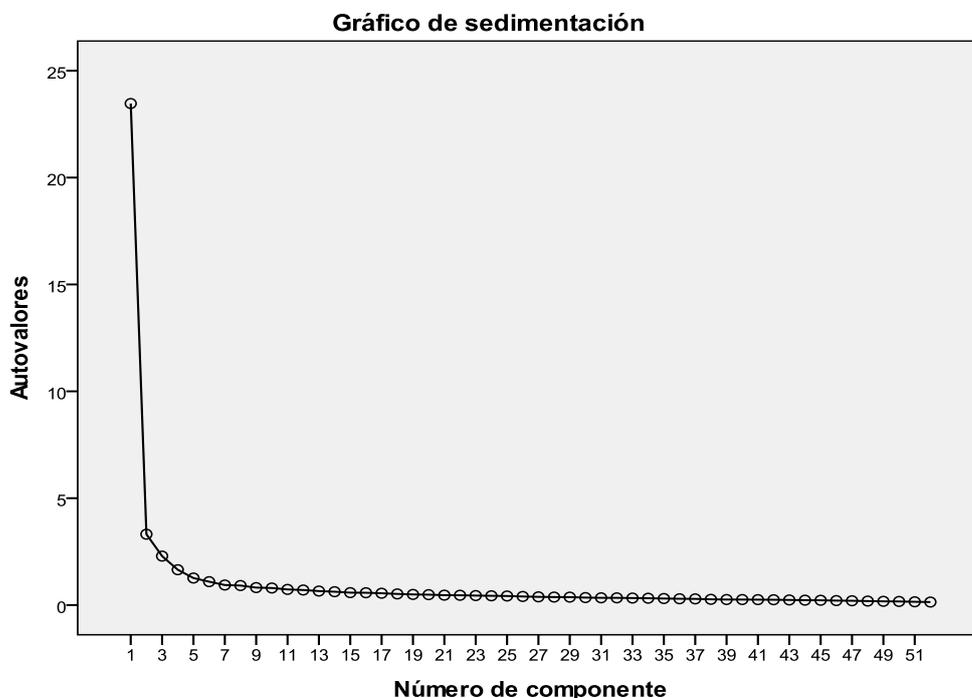


Figura 7.2 Gráfico de sedimentación

En el gráfico de sedimentación (Figura 8.2) los factores están en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas. Los factores con varianzas altas se pueden distinguir claramente de aquellos que tienen varianzas bajas, siendo el punto de distinción el punto de inflexión en la gráfica, de modo que aquellos factores que tienen un punto de corte alto, explican la mayor parte de la varianza, mientras los que tienen un punto de corte bajo, explican menor parte de la varianza. En este caso se observa un punto claro de inflexión en torno al factor 6 (64,846 %).

Para comprobar el grado de intercorrelación entre las diferentes variables y determinar así la utilidad de realizar un análisis factorial, se realizó a través de varios procedimientos: cálculo del índice KMO (Kaiser. Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El resultado obtenido (Tabla 7.8) en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin =, 973, índice alto, pone de manifiesto que la correlación entre variables es alta y, por tanto, el análisis factorial es práctico, ya que no necesita muchos factores para poder valorar el rasgo. En cuanto a la prueba de Esfericidad de Bartlett, evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El *modelo es significativo* (aceptamos la hipótesis nula, H0) cuando se puede aplicar el análisis factorial; es decir, Si Sig. (*p*-valor) < 0.05 aceptamos H0 (hipótesis nula), se puede aplicar el análisis factorial. En el caso que nos ocupa la significatividad es =, 000, por tanto se acepta la hipótesis nula H0.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,973
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	25252,506
	Gl	1035
	Sig.	0,000

Tabla 7.8. Resultados pruebas

La consistencia interna es uno de los tipos de fiabilidad se puede calcular a través de tres métodos: por dos mitades, *Kuder- Richardson* y el método *alfa de Cronbach*. En este sentido autores como McMillan y Schumacher (2005) sugieren tener en cuenta varios factores a la hora de interpretar cualquier coeficiente de fiabilidad como la heterogenidad del grupo, el número de ítems, el rango de puntuaciones.

Del Rincón, D y otros (1995) señalan diferentes procedimientos para determinar el coeficiente de fiabilidad que se recogen en la siguiente tabla y reconocen que la fiabilidad mínima de 0,70 es aceptable si lo que queremos es tomar una decisión, pero ellos insisten que la fiabilidad arrojada dependerá de la prueba que queramos utilizar.

FIABILIDAD	PROCEDIMIENTO
Estabilidad	Test-retest
Estabilidad	Formas paralelas
Consistencia interna	De las mitades: <ul style="list-style-type: none"> • Varianzas homogéneas: Spearman-Brown. • Aplicación General: Rulon y Guttman.
Consistencia interna	Intercorrelación de elementos. <ul style="list-style-type: none"> • Ítems dicotómicos: KR-20 • Ítems dicotómicos y no dicotómicos: <i>Alfa de Cronbach</i>

Tabla 7.9: Tipos de fiabilidad y procedimientos de cálculo (Del Rincón et al., 1995)

Matriz de componentes rotados						
	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO (alfa=0,937) n						
La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	,821					
La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.	,790					
La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	,755					

Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	,745					
La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	,735					
Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.	,734					
El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	,673					
Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	,669					
El profesorado tiene acceso a información clave.	,665					
La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuantas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.	,567		,460			
PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA						
El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.		,774				
El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.		,769				
El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.		,750				
Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.		,672				
Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.		,653				
El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.		,647				
El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.		,571				
El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.		,557				
El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.		,487		,402		

VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS						
El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.			,671			
Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	,452		,619			
La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión o metas compartidas.			,604			
Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.			,603			
Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.			,579			
Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.	,494		,578			
Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.	,483		,575			
El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.			,574			
La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.			,573			
Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.	,408		,501			
El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.		,447	,478	,422		
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA						
Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.				,707		
El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.				,671		
El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.			,415	,578		
El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.				,573		
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.			,472	,511		

El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.			,402	,464	,495		
El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.			,440	,443	,484		
Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.					,466		
CONDICIONES DE APOYO:RELACIONES							
Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.						0,775	
Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.						,760	
Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.						,579	
El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.						,435	
CONDICIONES DE APOYO:ESTRUCTURA							
Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.							,794
El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.							,750
El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.							,649
Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.							,627

Tabla 7.10. Resultados matriz de componentes rotados

7.5 COMUNALIDADES ENCONTRADAS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Se entiende por comunalidad la proporción de varianza explicada por los componentes. En el caso del análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son siempre iguales a uno. Ello supone que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todas las variables. Junto con las comunalidades iniciales se muestran los valores de la comunalidad cuando el número deseado de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes explican muy poco de la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes, decidiendo considerar, por tanto, la comunalidad, igual o mayor que (,05) como aceptada.

El promedio de comunalidades es de 0,63615385. Sólo la variable 48 (Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras) muestra una comunalidad inferior a ,5 (,449). Por consiguiente, la proporción de varianza explicada por cada ítem de los considerados en la comunalidad, salvo este 48 (Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras) que explica una proporción considerable de la varianza explicada del rasgo a medir, presentado una distribución comprendida entre ,449 y ,741.

Y, por último, en cuanto a *validez predictiva o de criterio*, se aplicó la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, tanto global, como por dimensiones y escalas. Se considera que esta prueba es muy útil para cuestionarios con dicotomía, opción múltiple (como es nuestro caso) o con un rango de valores. En la Tabla 7.11 se resume los resultados del análisis de fiabilidad de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario:

DIMENSIONES	FIABILIDAD ADAPTADO Alfa de Cronbach	FIABILIDAD ORIGINAL Alfa de Cronbach
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO	0,937	0,94
PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA	0,919	0,92
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS	0,932	0,91
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA	0,926	0,81
CONDICIONES DE APOYO:RELACIONES	0,828	0,82
CONDICIONES DE APOYO:ESTRUCTURA	0,785	0,88

Tabla 7.11: Fiabilidad del cuestionario

A la vista de los resultados y puesto que estos superan el 0,80, podemos afirmar que el instrumento se presenta aceptable para este tipo de medición, destacamos que el coeficiente total alcanzado es de 0,974, por lo que podemos concluir que el instrumento muestra alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos. Sin perder de vista que nuestro trabajo es la adaptación y validación del cuestionario: Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (*Professional Learning Community Assessment- Revised, PLCA-R*) al contexto español, creemos pertinente establecer una relación entre los resultados obtenidos en un análisis llevado a cabo con 1.209 sujetos por los autores del instrumento para comprobar la consistencia interna del instrumento, los puntajes obtenidos, que pueden verse en la tabla anterior, evidencian coherencia interna como muestran los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach para las subescalas por coeficientes, en nuestra investigación con 812 sujetos podemos afirmar que a la luz de la resultados logrados el instrumento adaptado al contexto español se muestra una alta consistencia interna y buena validez concurrente, la traducción oficial y el proceso de adaptación intercultural representan la evidencia de validez del cuestionario para profesorado de habla hispana.

Seguidamente se muestra la fiabilidad por dimensiones y escalas:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,936	,937	10

Tabla 7.12 Dimensión 1: Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo

DIMENSION 1: ITEMS	Media	Desviación típica	N
La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	3,2435	,79782	731
La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.	3,1190	,88104	731
La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	3,4213	,70636	731
Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	3,4090	,76454	731
La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	3,1409	,76614	731
Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.	3,3680	,71769	731
El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	3,2161	,78151	731
Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	2,9767	,84772	731
El profesorado tiene acceso a información clave.	3,1765	,75692	731
La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuantas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.	3,2134	,75735	731

Tabla 7.13. Dimensión 2: Práctica personal compartida

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,918	,919	9

DIMENSION 2: ITEMS	Media	Desviación típica	N
El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	2,9575	0,8331	754
El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.	2,957	0,8331	754
El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	2,8395	0,8145	754
Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas	3,025	0,8152	754

Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	3,014	0,7368	754
El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	2,9681	0,780945	754
El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3,0888	0,7722	754
El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,2519	0,6601	754
El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	3,2201	0,7191	754

Tabla 7.14. Dimensión 3: Visión y valores compartidos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,931	,932	11

DIMENSION 3: ITEMS	Media	Desviación típica	N
El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	3,3143	0,6919	754
Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	3,1883	0,6692	754
La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.	3,2400	0,6595	754
Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	3,1140	0,7558	754
Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.	3,2480	0,6402	754
Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.	3,1511	0,7016	754
Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.	3,3315	0,6867	754
El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	3,2347	0,6812	754
La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,1777	0,7697	754
Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre el profesorado	3,1511	0,6959	754
El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	3,13660	0,6748	754

Tabla 7.15. Dimensión 4: Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,926	8

DIMENSION 4: ITEMS	Media	Desviación típica	N
Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela	3,3491	0,6536	782
El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	3,3503	0,6845	782
El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	3,2864	0,6973	782
El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	3,2301	0,7303	782
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	3,3823	0,6681	782
El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	3,2634	0,6748	782
El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	3,131	0,7397	782
Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	3,2570	0,6745	782

Tabla 7.16. Dimensión 5: Condiciones de apoyo: relaciones

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,826	,828	4

DIMENSION 5: ITEMS	Media	Desviación típica	N
Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	3,2945	0,6361	774
Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	3,0581	0,7196	774
Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	3,1201	0,7525	774
El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	3,1472	0,7222	774

Tabla 7. 17 Dimensión 6: Relaciones de apoyo: Estructura.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,784	,785	4

DIMENSION 6: ITEMS	Media	Desviación típica	N
Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional	2,2956	0,8847	788
El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	2,620	0,8872	788
El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	2,705	0,8612	788
Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.	2,822	0,8276	788

Esto significa que tanto las dimensiones (como los ítems que las forman) del cuestionario muestran su consistencia interna y la fiabilidad del conjunto. En este caso, no se considera necesario eliminar ningún ítem puesto que ninguno produce alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refiere cada uno de ellos no se pueden agrupar sin perder información relevante.

7.6 VALIDEZ DE CONSTRUCTO (ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO)

Con el propósito de confirmar los datos obtenidos en el análisis exploratorio, una vez que tenemos conocimientos anteriores para establecer las hipótesis concretas, realizamos un análisis estructural, mediante el modelo de ecuaciones estructurales, para optimizar la adaptación de nuestro cuestionario y constatar lo corroborado con la metodología clásica. Según algunos autores, el Alfa de Cronbach y el AFE es del todo insuficiente para garantizar la validez y fiabilidad de un cuestionario. Una de las razones que argumentan su utilización es la capacidad para evaluar las relaciones exhaustivamente y proporcionar una transición desde el análisis exploratorio al confirmatorio (Hair et al., 1999). Además, dichos modelos ofrecen la posibilidad de representar gráficamente la influencia causal de una variable sobre otra, aunque la existencia de una relación causal entre las variables debe venir sustentada por la articulación teórica del modelo y no por su estimación con datos de tipo transversal (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010). Como señalan Batista-Foguet et al. (2004: 24), "el AFC corrige las deficiencias inherentes a la perspectiva exploratoria y conduce a una mayor concreción de la hipótesis que deben ser contrastadas". Igualmente apuntan Lloret et al: "El AFE no permite al investigador definir qué ítems miden qué factores ni tampoco las relaciones que se suponen entre los propios factores, más allá de si están o no relacionados entre sí. Se denomina exploratorio porque sólo podemos determinar el número de factores que esperamos, pero no su composición ni las relaciones que cada uno de los factores mantiene con el resto. En cambio, el AFC se caracteriza por permitir al investigador definir cuántos factores espera, qué factores están relacionados entre sí, y qué ítems están relacionados con cada factor." (2014:1154).

El Análisis Factorial Confirmatorio es un instrumento analítico indispensable para la validación del constructo en ciencias sociales. Los resultados del AFC suelen proporcionar evidencia

convinciente de la validez del constructo teórico, tanto convergente como discriminante. La validez convergente se manifiesta mediante evidencias de que múltiples indicadores de constructos teóricamente similares o coincidentes están fuertemente relacionados entre sí. Por su parte la validez discriminante se manifiesta por la evidencia de que los indicadores de teóricamente distintas construcciones no se correlacionan fuertemente con los otros (Brown, 2006, 2-3).

A diferencia del AFE, el AFC requiere que el investigador especifique de antemano todos los aspectos del modelo que desea confirmar. Por tanto, basado en pruebas anteriores y en la teoría, se conocen la serie de factores que existen en los datos, así como los indicadores están relacionados con factores, y así sucesivamente. El análisis factorial confirmatorio se utiliza para investigar las relaciones entre un conjunto de variables latentes (factores) y un conjunto de variables observadas (ítems). Dada la cantidad de ítems que componen las diferentes dimensiones del instrumento, el modelo se satura y por tanto, no efectúa el análisis multivariante. En estos casos, lo que se hizo es subdividir las dimensiones para que las covarianzas no saturen el resto de relaciones unidireccionales entre las variables que intervienen. Por lo que, por ejemplo, la primera dimensión, se subdividió entre “liderazgo compartido” y “liderazgo de apoyo”, asignando a cada una los correspondientes ítems y así con las restantes. Así identificamos cada ítem con la dimensión o subdimensión a la que pertenece, para poder establecer el modelo de nuevo y compensar la saturación entre las relaciones establecidas en el path analysis.

El primer paso en la modelización de ecuaciones estructurales consiste, primero, en el desarrollo de un modelo basado en la teoría para, posteriormente, construir el diagrama de relaciones (Hair et al., 1999: 643). De este modo, se propuso el Modelo de medida (Figura 1) en el que se incluyeron todos los indicadores previstos a fin de medir los cinco constructos: 1. Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo; 2. Visión y valores compartidos; 3. Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica; 4. Práctica personal compartida; 5. Condiciones de apoyo: relaciones y estructura. En dicho modelo también se incluyeron las diferentes subescalas que contienen a cada una de las anteriormente mencionadas.

El análisis produce una representación de las relaciones estructurales observadas en la matriz derivada. Los valores que presentan las flechas unidireccionales son las líneas de influencia entre las variables latentes (dimensiones) y variables observadas (subdimensiones), y se interpretan como coeficientes de regresión multivariada. Estos datos han sido calculados con el programa SPSS Statistics 21 (paquete Amos 7.0) para obtener la matriz de covarianza derivada de las variables observadas. En este caso, las variables latentes son: PRACTICA COMPARTIDA (práctica personal compartida); CONDICIONES APOYO (condiciones de apoyo: relaciones y estructura);

LIDERAZGO (liderazgo compartido y de apoyo); VALORES (visión y valores compartidos); y APRENDIZAJE (aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica). Y las variables observadas son: P31-P37 (ítems que componen la dimensión Práctica Personal Compartida); APOYREL (condiciones de apoyo: relaciones); APOYESTRUC (condiciones de apoyo: estructura); LICOM (liderazgo compartido); LIA (liderazgo de apoyo); ACOM (valores compartidos); VICOM (visión compartida); APRENCOL (aprendizaje colectivo); y APLICPRAC (aplicación práctica del aprendizaje colectivo).

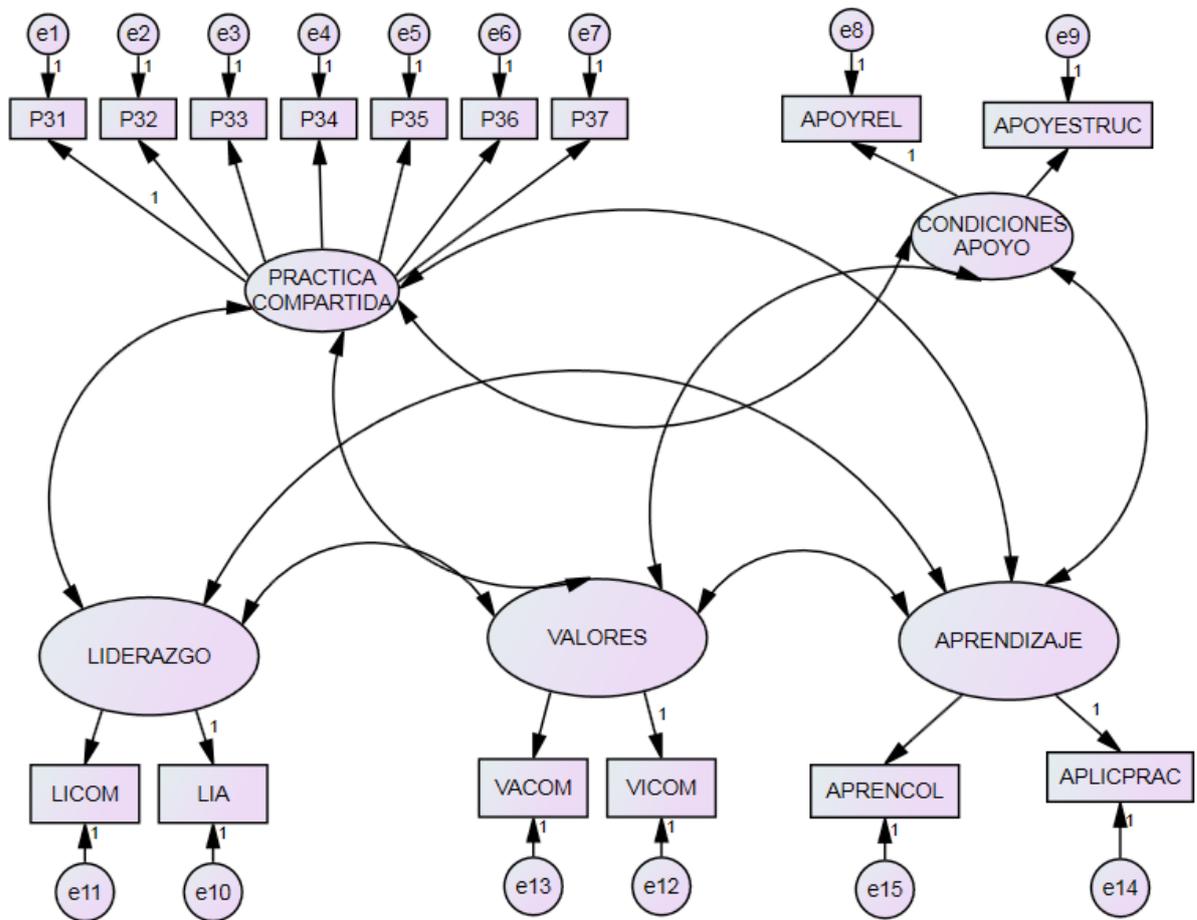


Figura 7.3. Especificación del modelo de medida adoptado

Los términos de error asociadas con las variables endógenas (variable que recibe el efecto de otra, la cual siempre debe de ir acompañada de la variables error) representa el error de predicción. Las relaciones bidireccionales entre las variables latentes (dimensiones) establecen la covariación entre las mismas.

El análisis produce una representación de las relaciones estructurales observadas en la matriz derivada. En la Figura 2, podemos observar el análisis estructural incorporando la correlación-covariación entre variables latentes (dimensiones), identificadas a través de flechas bidireccionales y las relaciones causalidad (asociación mediante regresión) entre éstas y las variables observadas (subdimensiones), identificadas a través de flechas unidireccionales.

Se considera que un indicador debería tener al menos un 50% de su varianza en común con la variable latente. Las relaciones establecidas entre las variables latentes y observadas muestran un porcentaje mayor de .50 en su varianza, a excepción de APOYESTRUC (condiciones de apoyo a nivel estructural) donde la proporción es inferior. Según los datos, podemos interpretar que cuando la variable latente LIDERAZGO aumenta una unidad, las variables observadas aumentan en proporciones de .80 y .92 respectivamente. Lo mismo ocurre con el resto de variables latentes con proporciones superiores a .77. En este caso, los coeficientes de regresión tienen signo positivo, de lo que se deduce que la relación entre variables latentes y observadas es directa. Es decir, cuando la variable latente aumenta una unidad, la variable observada también aumenta según el peso del coeficiente.

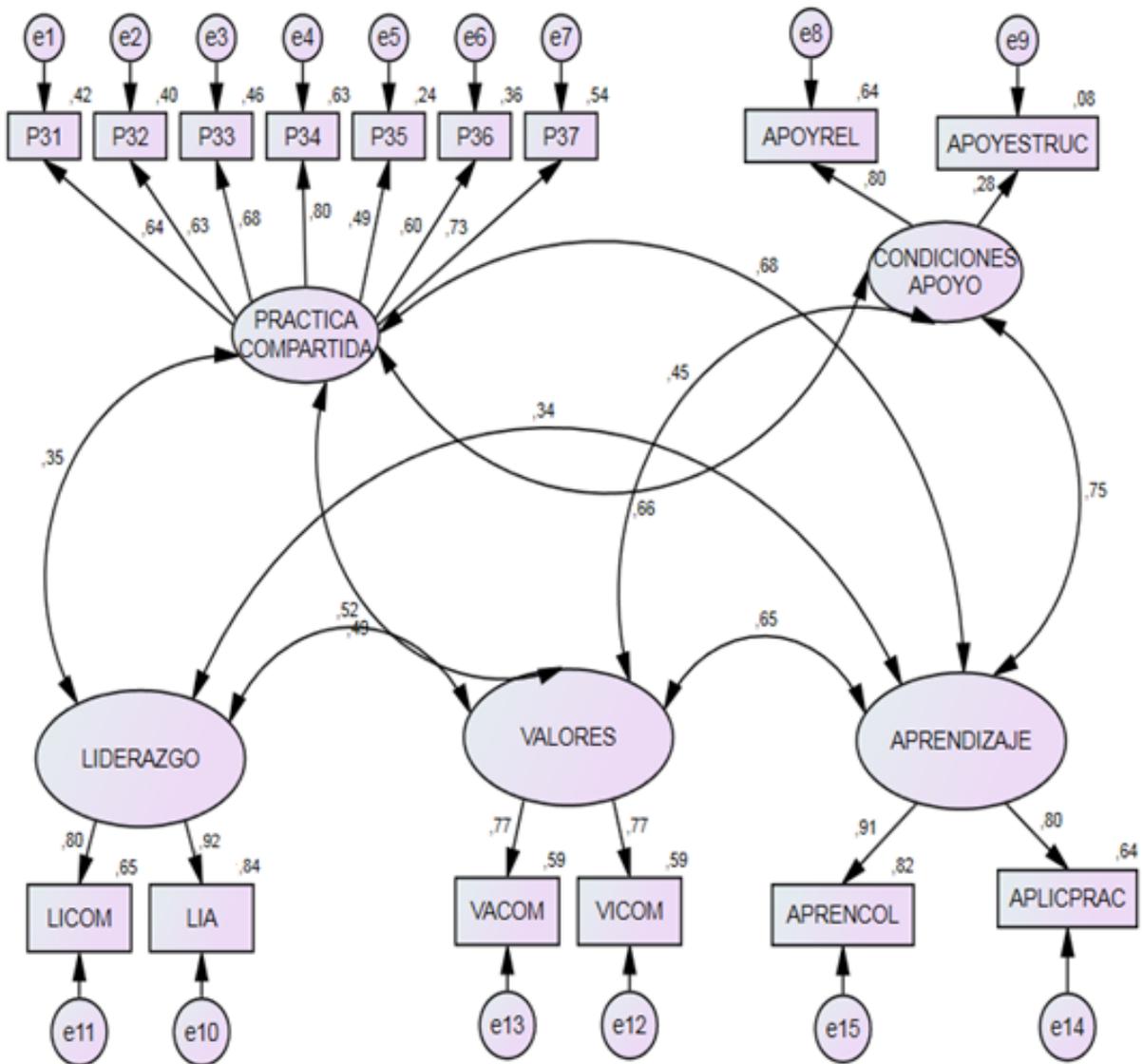


Figura 7.4. Modelo de ecuaciones estructurales del instrumento: Evaluación de los centros como comunidades profesionales de aprendizaje

Nota. APOYREL (condiciones de apoyo: relaciones); APOYESTRUC (condiciones de apoyo: estructura); LICOM (liderazgo compartido); LIA (liderazgo de apoyo); ACOM (valores compartidos); VICOM (visión compartida); APRENCOL (aprendizaje colectivo); y APLICPRAC (aplicación práctica del aprendizaje colectivo).

Una forma de salida de los resultados obtenidos es la que se presenta en la Tabla 7.18, donde podemos observar la valoración técnica de los valores estimados para los parámetros. Su magnitud debe ser la adecuada, los efectos deben ser significativamente distintos de cero, no deben obtenerse estimaciones impropias (como varianzas negativas), etc.

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimac.	S.E.	C.R.	p	Estimac.
PRACT_COMPAR	<-->	COND_APOYO	,163	,041	3,970	***	,662
LIDERAZGO	<-->	VALORES	,129	,031	4,176	***	,523
VALORES	<-->	APRENDIZAJE	,112	,028	3,992	***	,647
LIDERAZGO	<-->	APRENDIZAJE	,119	,030	4,044	***	,342

PRACT_COMPAR	<-->	LIDERAZGO	,163	,044	3,705	***	,345
CONDIC_APOYO	<-->	VALORES	,103	,026	3,909	***	,452
PRACT_COMPART	<-->	VALORES	,129	,039	3,329	***	,492
PRACT_COMPART	<-->	APRENDIZAJE	,163	,042	3,832	***	,682
CONDIC_APOYO	<-->	APRENDIZAJE	,120	,027	4,370	***	,752
P31	<---	PRACT_COMPAR	1,000				,638
P32	<---	PRACT_COMPAR	,886	,171	5,169	***	,631
P33	<---	PRACT_COMPAR	,850	,155	5,493	***	,687
P34	<---	PRACT_COMPAR	1,114	,179	6,225	***	,802
P35	<---	PRACT_COMPAR	,646	,157	4,127	***	,492
P36	<---	PRACT_COMPAR	,799	,161	4,980	***	,604
P37	<---	PRACT_COMPAR	,996	,170	5,865	***	,731
APOYREL	<---	CONDIC_APOYO	1,000				,802
APOYESTRUC	<---	CONDIC_APOYO	,665	,214	3,114	,002	,283
LIA	<---	LIDERAZGO	1,000				,918
LICOM	<---	LIDERAZGO	,963	,095	10,124	***	,804
VICOM	<---	VALORES	1,000				,767
VACOM	<---	VALORES	,903	,143	6,315	***	,772
APLICPRAC	<---	APRENDIZAJE	1,000				,804
APRENCOL	<---	APRENDIZAJE	1,006	,113	8,872	***	,906

Tabla 7.18. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Nota: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico; y Estimac., Estimaciones.

Posteriormente, con la ayuda de la herramienta informática AMOS 7.0, se determinó la bondad de ajuste del modelo factorial propuesto a nivel teórico, a través de las dimensiones e indicadores anteriormente expuestos, mediante un análisis factorial confirmatorio siguiendo los criterios marcados por Byrne (2010) y Kline (2010).

Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2= 201.180$; $gl.=82$; $p=.001$) aunque debemos de tener en cuenta que este estadístico, como índice, no tiene límite superior, por lo que no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral. Por ello, se muestran otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño de la muestra (Jöreskog, 1977).” El proceso de validación de un cuestionario implica un conjunto de decisiones que se apoyan en contrastes de hipótesis correctamente formuladas” Batista-Foguet et al., 2004:26).

El índice de bondad de ajuste (GFI) obtiene un valor de .925 lo que indica un ajuste aceptable al modelo, al igual que el valor del índice comparativo de ajuste (CFI) que presenta un valor de .922 (Hu y Bentler, 1998). El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) también obtiene valores aceptables (.924) (Bollen, 1989). El índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) obtiene valores superiores a .85 lo que también indica un ajuste aceptable. Por último, el valor

de RMSEA es inferior a .1, lo que indica un ajuste aceptable (.062) a los parámetros establecidos (Browne y Cudeck, 1993). En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos.

A través de este proceso hemos podido determinar el número de variables latentes que mejor representan los constructos de interés y los patrones de las relaciones (es decir, saturación factorial) entre los observados y variables latentes. Así, por ejemplo, AFC nos muestra que la dimensión "*Práctica personal compartida*" es la central de nuestra cuestionario con todos los ítems que la constituyen (p. 31, p. 32, p. 33, p. 34, p. 35, p. 36 y p. 37). A su vez, esta variable, guarda relación con "condiciones de apoyo" y estas dos, con las tres restantes ("Liderazgo", "valores" y "Aprendizaje") y estas entre sí con determinados pesos factoriales. Por tanto, los resultados del AFC nos proporcionan evidencia convincente de la validez del constructo teórico, tanto convergente como discriminante. La validez convergente se manifiesta mediante evidencias de que múltiples indicadores de constructos teóricamente similares o coincidentes están fuertemente relacionados entre sí, como se muestra en la Figura 7.4 y Tabla 7.18. Por su parte, en menor medida, la validez discriminante se manifiesta por la evidencia de que los indicadores de construcciones teóricamente distintas ("Valores" con "Aprendizaje" o "Práctica compartida" y "Liderazgo") construcciones no se correlacionan fuertemente con los otros.

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE RESULTADOS

La tercera parte de este capítulo la dedicamos a un estudio descriptivo de los resultados. Como ya se ha visto, el objetivo principal de este trabajo de investigación es la adaptación y validación de cuestionario PLCR-A. Pero podríamos aprovechar los datos para obtener un cierto mapa panorámico de la situación, dentro de un enfoque metodológico exploratorio descriptivo no experimental (McMillan y Schumacher, 2005: 40), que suele ser el habitualmente empleado por la investigación por encuesta (*Survey Study*) y la investigación inferencial y correlacional. En nuestro caso, además se trataba de, una vez validado el Cuestionario, describir los resultados en la población y muestra empleada Cohen y Manion, 2002).

Como punto de partida a nuestro campo de investigación, el objeto de estudio y los objetivos planteados, dentro de una *investigación cuantitativa* nos decantamos por la *no experimental*, dado que no pretendemos manipular las condiciones, ni ejercer control sobre los sujetos cuestionados para ver la causa-efecto entre lo manipulado y la media. El investigador, en la modalidad encuesta “selecciona una muestra de sujetos y les administra un cuestionario o realiza entrevistas para recoger los datos. Las encuestas son utilizadas, frecuentemente, en la investigación educativa para describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información. Normalmente, la investigación está diseñada de modo que la información sobre un gran número de personas (la población) puede ser inferida de las respuestas obtenidas por un grupo más pequeño de sujetos (las muestras)” (McMillan y Schumacher, 2005: 43).

Tras una descripción de la muestra empleada (en alguna medida se solapa con la muestra para la validación), en primer lugar describimos las frecuencias y porcentajes, en cada una de las dimensiones establecidas en el cuestionario, según los resultados obtenidos en los análisis de frecuencias y porcentajes, señalando los datos más significativos e inferencias parciales pertinentes. Igualmente los datos de estratificación del cuestionario se han cruzado con otras variables, consideradas pertinentes, obteniendo tablas de contingencia, sometiendo a análisis de contraste de porcentajes y dependencia/independencia por Gi-cuadrado.

Para determinar el supuesto de normalidad para determinar la diferencia de medias se utilizó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Al ser las diferencias significativas ($,000$), no se acepta la distribución normal de la curva y, por tanto, no se pueden utilizar pruebas paramétricas; es decir *t de Student* (para variables dicotómicas) y ANOVA de una vía para variables politómicas. En este sentido, procede la aplicación de *pruebas no paramétricas*. En este sentido, como la escala no cumplía el supuesto de normalidad para determinar la diferencia de medias, se utilizó la pruebas no paramétrica “U de Mann-Whitney” o “Kruskal-Wallis”.

Hemos realizado un contraste de diferencias entre cada una de las seis dimensiones del cuestionario y las variables sociodemográficas, comentando las relaciones significativas. Por último, un análisis de contingencias por dimensiones y por ítems. En ambos casos, aunque se pueden ver algunas asociaciones, éstas resultan escasamente significativas. Seguramente el bajo grado de comunidad profesional y liderazgo en nuestros centros escolares explica esta escasa asociación.

8.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en función de las variables independientes de criterio referidas a la población (lugar, tipo centro, cargo que ocupa, años de experiencia, etc.), analizadas de manera descriptiva en la investigación. Ya se ha señalado, con motivo de la muestra para validación, que el universo objeto de estudio está constituido por centros (Infantil, Primaria, Secundaria y Permanente) de Andalucía que están acogidos al *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos*. Igualmente se ha señalado las razones, por lo que nos limitamos aquí a describir las variables iniciales del cuestionario, algunas ya señaladas en aquel apartado de este trabajo.

Provincias participantes en el estudio

Respecto al número de participantes por provincia encuestados destacamos Málaga(21'9%), Sevilla (21'1%) y Granada(18'7%), como se observa en la tabla 8.1 , en donde recordemos contábamos con más centros de estas provincias, sin embargo del muestreo aleatorio simple obtuvimos escaso número de centros en Cádiz(4'2%), Córdoba(4'3%), Huelva (7'1%), Jaén (8'3%) y por ese motivo en la tabla de frecuencia en estas provincias es bastante inferior a la de Sevilla, por ejemplo. Hemos de tener en cuenta, que ante la dificultad del uso del modelo aleatorio estratificado por provincias hemos considerado que la muestra tiene igual posibilidad de ser seleccionada.

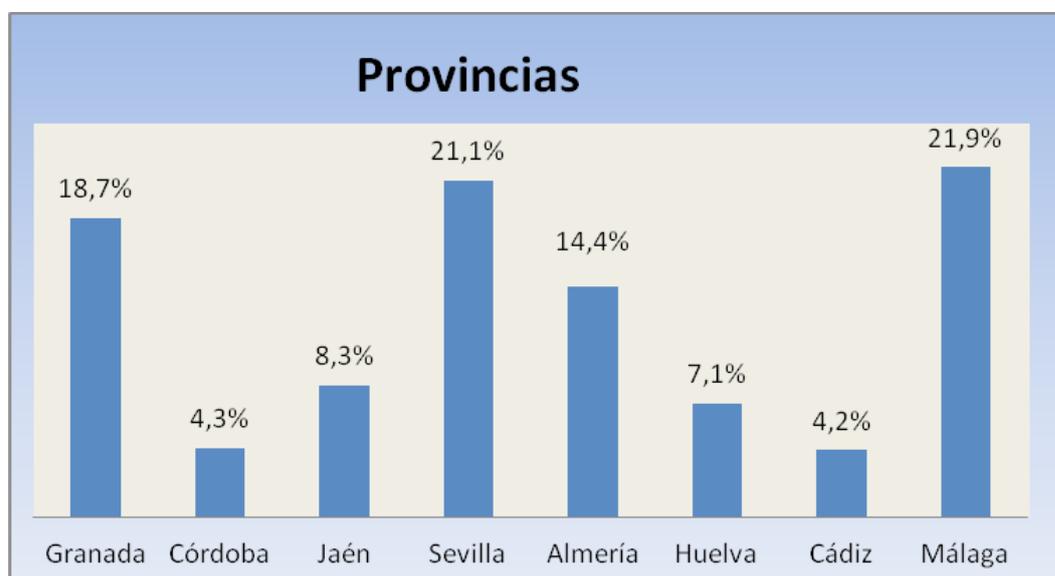


Tabla 8.1 Provincias encuestadas

Cargo, número de alumnos por centro y ubicación.

De los datos iniciales del instrumento, como se observa en la tabla 8.2, destacamos —como era de esperar— que en su mayoría son docentes los encuestados (61'6%) que no forman parte del equipo directivo (16,9%) ni de la coordinación pedagógica (18,1%), ya que son mayoría en los centros escolares, sin embargo esta distinción nos será de gran utilidad para los análisis

posteriores, donde veremos qué percepciones tienen el equipo directivo y cuáles los docentes respecto al grado de desarrollo de su centro como Comunidad Profesional de Aprendizaje. Puntualizamos que N es inferior que en la tabla anterior por los valores perdidos.

CARGO	N	%
Equipo directivo	137	16,9
Coordinación pedagógica	147	18,1
Profesorado	500	61,6
Total	784	96,6

Tabla 8.2. Cargo/Contesta como

Número de alumnos del centro encuestado

Respecto al número de alumnos que tienen los centros donde desarrollan su labor docente la mayoría de los participantes, como se puede ver en el tabla 8.3, destacamos que son centros de menos de 601 alumnos (64'5%); además 439 docentes trabajan en C.E.I.P.s e I.E.S (54'1%), pues en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos son mayoría. C.P.E.R.s en Andalucía son Centros de Educación Permanente, dedicados a las personas adultas y, en su mayoría, para obtener la Educación Secundaria. Por eso, con su especificidad, los agrupamos siempre con los Institutos de Educación Secundaria.

Nº DE ALUMNOS	N	%
<601	524	64,5
601-1000	229	28,2
>1001	58	7,1
Total	812	100,0

Tabla 8.3 Número de alumnos del centro encuestado

Profesorado trabaja en

Como se puede observar en la tabla 8.4 del total de 784 docentes que contestaron, 373 docentes desempeñaban su labor docente en I.E.S.s e C.E.P.E.R. (45'9%). Con respecto al contexto destacamos que en su mayoría son centros que se ubican en ciudades (36'2%) y capitales (34'5%) como ilustra la tabla 8.4.

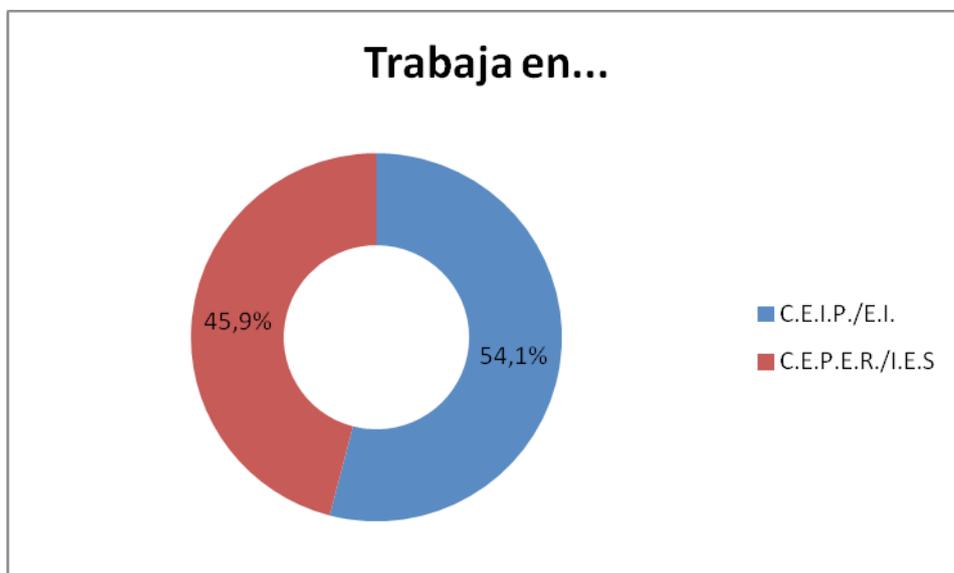


Tabla 8.4 Tipo de centros encuestados

Ubicación de los centros encuestados

Si atendemos a la ubicación de los centros encuestados podemos destacar que del total, más del 50% se encuentra en ciudades y capitales, como se puede ver en la tabla nº, concretamente el 36,2% se encuentra en ciudades frente al 34,5% ubicados en capitales de más de 30.000 habitantes, esta distinción entre ciudad y capital no responde a ningún criterio específico, simplemente para acortar información.

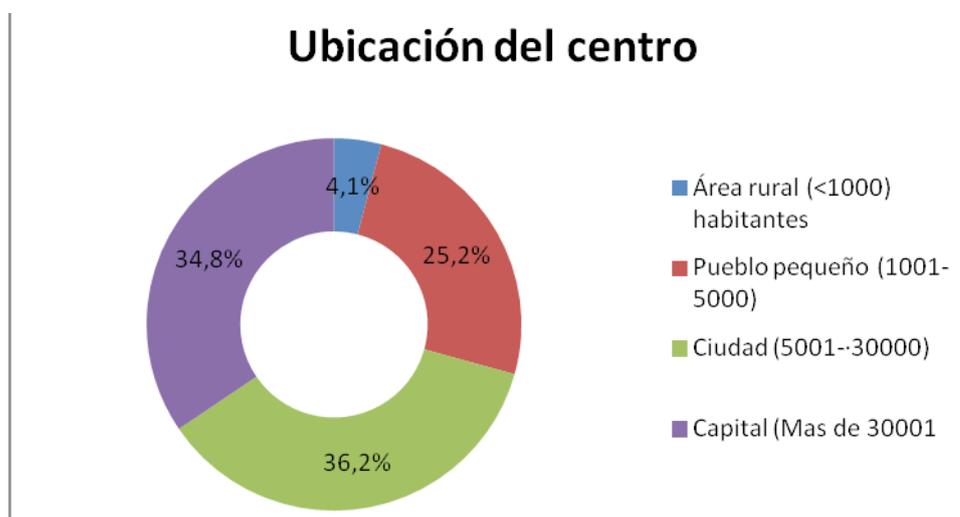


Figura 8.5 Ubicación de los centros encuestados

Experiencia docente total

La experiencia docente total de los participantes en este estudio, que hemos dividido según las conocidas etapas de Huberman (1990), se sitúa en el intervalo de diversificación y replanteamiento, lo cual indica que más de la mitad de los encuestados tiene una experiencia docente total de entre siete a veinticinco años, el otro porcentaje del 14,4% corresponde a docentes con una experiencia docente total entre veinticinco y treinta y cinco años, lo cual nos puede hacer pensar que dentro de unos años se necesitarán más docentes por las jubilaciones que se producirán en años venideros.

Experiencia docente total	N	%
Entrada a la profesión docente (1-3 años)	65	8,0
Estabilización/Consolidación (4-6 años)	112	13,8
Diversificación/Replanteamiento (7-18 años)	456	56,2
Serenidad/Conservadurismo (19-30 años)	117	14,4
Ruptura (31-40 años)	20	2,5
Total	770	94,8
Sistema	42	5,2
Total	812	100,0

Tabla 8.6 - Años de experiencia · (según categorías de Huberman,1990)

Nos importa corroborar o no en nuestra muestra y cuestionario la tesis de que a mayor experiencia docente, con los años, disminuye la implicación en la innovación y en el trabajo compartido. Así, por ejemplo, Hernández y Medina (2014: 507) señalan en su caso poseer “datos que afirman que la permanencia continuada de años de trabajo en los centros provoca indolencia e indiferencia hacia un trabajo conjunto. Los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino, caen un poco en la rutina”. Los análisis de contingencia mostrarán lo que sucede en nuestro caso.

8.2 ANALISIS DESCRIPTIVO: FRECUENCIAS Y PORCENTAJE

El análisis de los datos permite describir las características que hemos obtenido. No obstante, como es propio, a partir de ellos, como consideraciones, se pueden hacer inferencias o deducciones, pues no nos interesan los datos por sí mismos, sino en cuanto son indicadores de situaciones.

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de las respuestas por dimensiones de los encuestados en la Comunidad Autónoma de Andalucía, sobre las prácticas cotidianas a nivel de aula y de centro relacionadas con las dimensiones del Cuestionario sobre *Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, de acuerdo con los porcentajes (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Totalmente de acuerdo), Media, Mediana y Desviaciones Típicas. La exposición de estos resultados va a seguir el orden de las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Los valores, un tanto altos y favorables al trabajo compartido y en comunidad, no hay que descartar tengan un cierto grado de “*deseabilidad social*”, tanto de percibir como deseable lo que sucede en su centro, como también con la dirección escolar. No en todos los casos, pero sí en una mayoría, era la dirección escolar la que se encargó de distribuir y recoger el cuestionario. Aunque anónimo, no hay que descartar en algún grado esta deseabilidad social. Sin emplear ninguna medida o escala de sinceridad, cabe suponer algún grado de influencia en el funcionamiento de su centro como comunidad. También cabe pensar que los encuestados, al no haber tenido experiencia

Además, como suele suceder en este tipo de cuestionarios, las personas suele dirigir sus respuestas a los valores centrales. Igualmente para este dato es preciso no olvidar que la muestra ha sido elegida deliberadamente de los centros que participaban en un Programa de Calidad y Mejora que, por sí mismo, presupone un mayor grado de compromiso compartido.

Destacamos, como es habitual, los porcentajes de respuesta más ilustrativos. Centramos nuestra atención en los valores más altos y bajos de medias y medianas, y por último, reseñamos las desviaciones típicas más significativas.

A. Dimensión: *Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo*

Si nos centramos en los porcentajes de respuesta alcanzados en las distintas opciones (Tabla 8.7), se observa que, para la dimensión primera: *Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo*, los ítems 4 y 5 ambos con porcentajes superiores al 50% reflejan la opción de respuesta “totalmente de acuerdo”. Especialmente significativo el ítem 5, donde un 55’9% de los docentes encuestados manifiesta estar totalmente de acuerdo con que *se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela*. En el ítem 11, *el profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje*, el 52’6 % de los encuestados señalaron la respuesta “de acuerdo”. Como se puede observar en la tabla 8.7 se discrepa poco entre las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”.

Con respecto a la media se observa que las puntuaciones más altas se encuentran en los ítems 4, 5 y 9, aunque hemos de destacar que todos los ítems a excepción del 8 (*Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado*), tienen medias superiores a 3 (“de acuerdo”), lo que apunta que tanto la dirección de los centros como el profesorado encuestado percibe que existe participación en la toma de decisiones por parte de los profesionales, la dirección tiene en cuenta los consejos del claustro académico, hay una responsabilidad compartida y se rinde cuentas de los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo se discrepa en cuanto a un *liderazgo compartido de la dirección escolar* (ítems 6, 7 y 8). Seguramente, también por una cierta “deseabilidad social” hay un descontento con el grado de intervención del profesorado y equipo directivo en la toma de decisiones. Con respecto a la mediana el ítem 4 y 5, anteriormente reseñados, presentan en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” más alta, lo que refleja que la dirección de los centros encuestados es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes y que se dan oportunidades al profesorado para que pueden iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.

Nº	Ítem	1	2	3	4	M	Md	DT
1	El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.	3,6%	10,1%	46,5%	39,8%	3,2250	3,0000	,76999
2	La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.	4,1%	10,8%	42,3%	42,9%	3,2398	3,0000	,80182
3	El profesorado tiene acceso a información clave.	2,8%	12,8%	48,2%	36,1%	3,1776	3,0000	,75494
4	La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.	2,1%	6,2%	38,9%	52,7%	3,4229	4,0000	,70421
5	Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	2,9%	7,9%	33,3%	55,9%	3,4226	4,0000	,75785
6	La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	3,0%	13,6%	49,0%	34,4%	3,1482	3,0000	,76109
7	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.	6,4%	13,6%	41,3%	38,8%	3,1242	3,0000	,87447
8	Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	5,5%	21,3%	44,4%	28,8%	2,9654	3,0000	,84942
9	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.	1,9%	8,4%	40,9%	48,8%	3,3668	3,0000	,71620
10	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y se rinde cuentas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.	2,9%	12,0%	46,5%	38,6%	3,2084	3,0000	,76001

11	El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	1,4%	10,0%	52,6%	36,0%	3,2318	3,0000	,67961
----	---	------	-------	--------------	-------	--------	--------	---------------

Tabla 8.7. Dimensión: *Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo*

Nota: % respuesta; *M*=media; *Md*=mediana; *DT*=Desviación típica.

Atendiendo a las desviaciones típicas, los valores más altos y por tanto los que más discrepan de la media y con menor nivel de convergencia, los encontramos en los ítems 2 (*La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones*), 7 (*La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado*) y 8 (*Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado*), todos ellos con desviaciones típicas superiores al 0,8; la puntuación más elevada con un 0,8744 la encontramos en el ítem 7 (*Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado*) por lo que podemos afirmar que el liderazgo entre el profesorado no siempre es promovido. Seguramente es obvio explicar estas discrepancias entre el deseo de lo que cada sector querría que fuera el gobierno escolar y la realidad de sus centros.

Las puntuaciones más bajas en desviaciones típicas, y por tanto con mayores niveles de convergencia, corresponden a los ítems 4 (*La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes*), 9 (*Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles*) y 11 (*El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje*) todos ellos con desviaciones típicas entre 0,6796 y 0,70421 lo que apunta a un gran consenso con respecto a que la dirección es proactiva y apoya asuntos escolares, los docentes participan de las decisiones y se usan múltiples fuentes de información para toma decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.

B. Dimensión: *Visión y valores compartidos.*

Observando los datos correspondientes a los porcentajes de respuesta para la segunda dimensión (*Visión y valores compartidos*) los ítems 12, 13, 18 y 20 presenta mayor nivel de consenso, todos ellos con porcentajes superiores al 50% para la opción de respuesta “De acuerdo”. Destacamos el ítem 13 (*Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje*) con un 57,6% el más alto de la tabla 8.8. Del resto de ítems cabe resaltar el ítem 17 (*Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones*) donde casi el 50% está “De acuerdo” con esta afirmación.

Una imagen, un tanto “idílica” de valores comunes y compartidos por el conjunto de los centros que, estimamos, luego en realidad no se muestra. Lo que señalábamos al comienzo de “deseabilidad social” puede explicar parte. La otra, es entrar más internamente en discrepancias. Así, centrándonos en las medias los valores más bajos obtenidos se sitúan en el ítem 17, por lo que aparece una visión más tradicional de centrarse, más que en el aprendizaje, en los resultados de pruebas escritas. En relación a las medias con puntuaciones más altas entre 3,3259 y 3,2559, destacamos el ítem 15 (*Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela*) y 18 (*Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión*

de la escuela), aunque como se puede ver en la tabla nº todas las medias son superiores a 3 (“de acuerdo”), lo que indica que los docentes de Andalucía creen, mayoritariamente, que los valores compartidos se determinan mediante procesos de colaboración.

Nº	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
12	Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre el profesorado.	2,0%	11,9%	54,6%	31,5%	3,1561	3,0000	,69946
13	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.	1,7%	9,4%	57,6%	31,2%	3,1826	3,0000	,66557
14	El profesorado comparte visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	1,4%	8,7%	47,5%	42,5%	3,3110	3,0000	,68567
15	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.	1,7%	7,2%	47,8%	43,2%	3,3259	3,0000	,68418
16	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.	1,9%	12,8%	55,0%	30,3%	3,1381	3,0000	,69840
17	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.	2,4%	16,2%	48,9%	32,6%	3,1169	3,0000	,75441
18	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.	,8%	8,9%	54,9%	35,4%	3,2503	3,0000	,64105
19	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.	2,6%	13,7%	46,1%	37,6%	3,1876	3,0000	,76350
20	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.	1,4%	8,3%	55,1%	35,2%	3,2409	3,0000	,65809

Tabla 8.8. Dimensión: *Visión y valores compartidos*.

Nota: % respuesta; M=media; Md=mediana; DT=Desviación típica.

Si se atiende a las desviaciones típicas, los valores más altos los encontramos en los ítems 17 (*Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones*) y 19 (*La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil*) con valores de 0,75441 y 0,76350, por lo que podemos decir que no toda la comunidad educativa se centra en que el estudiante aprenda y que las actividades que se promueven para ayudar al aprendizaje de todos los estudiantes no toda la comunidad educativa se implica. Los valores más bajos en desviaciones típicas corresponden a los ítems 18 (*Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela*) y al 20 (*La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida*) con las puntuaciones que oscilan entre el 0,64105 y 0,65809 respectivamente, por lo que se evidencia más consenso en los aspectos reseñados en estas afirmaciones.

C. Dimensión: Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica.

Dentro de los porcentajes de respuesta en la tercera dimensión (*Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica*) destacamos el ítem 21 (*El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional*) y el ítem 27 (*El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos*) con valores del 51'7% y 56'8% respectivamente en la opción “de acuerdo”. Si bien, según estos puntajes se trabaja conjuntamente y se aplican nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos, también sabemos por otros estudios que predomina un individualismo y privacidad (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016). Este alto grado de expresión sobre trabajo conjunto, como señalábamos al principio, como hemos comentado antes, puede deberse a una cierta deseabilidad social.

Haciendo referencia a la media se observa en la tabla 8.9 que la mayoría de ellas supera el 3 (“de acuerdo”), como ocurría en otras dimensiones anteriores. Especialmente relevante el ítem 26 (*El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje*) como la media más alta 3,3733 además del ítem 22 (*Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela*) con el valor de 3,349 y el 25 (*El profesorado sostiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista*) con 3'3424, según estos valores las relaciones profesionales entre los docentes de los centros encuestados son buenas y existen diálogos respetuosos donde se toman en consideración los distintos puntos de vista del profesorado.

Nº	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
21	El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.	2,9%	13,5%	51,7%	32,0%	3,1276	3,0000	,74375
22	Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.	1,1%	6,4%	48,9%	43,6%	3,3494	3,0000	,65031

23	El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	1,5%	9,4%	48,5%	40,6%	3,2822	3,0000	,69309
24	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	2,1%	11,4%	48,1%	38,4%	3,2280	3,0000	,72875
25	El profesorado sostiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.	1,5%	7,5%	46,2%	44,7%	3,3424	3,0000	,68230
26	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	1,7%	5,4%	46,7%	46,2%	3,3733	3,0000	,66838
27	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.	1,1%	13,4%	56,8%	28,7%	3,1314	3,0000	,67024
28	El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.	1,1%	9,9%	50,8%	38,1%	3,2596	3,0000	,67722
29	El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.	1,5%	13,2%	48,1%	37,2%	3,2109	3,0000	,72072
30	El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	2,8%	17,2%	48,3%	31,7%	3,0903	3,0000	,76963

Tabla 8.9. Dimensión: *Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación*

Nota: % respuesta; M=media; Md=mediana; DT=Desviación típica.

Si nos centramos ahora en las desviaciones típicas con puntajes más bajos, destacamos el ítem 22 (*Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela*) con una desviación típica del 0,65031 y el ítem 26 (*El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje*) con una desviación típica del 0,66838, estos valores evidencian mayor consenso entre los encuestados en las afirmaciones de estos dos ítems. Atendiendo a las desviaciones típicas los valores más altos los encontramos en los

ítems 21 (*El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional*) e ítem 30 (*El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*) donde las puntuaciones muestran poco acuerdo entre los participantes en el estudio por lo que podemos afirmar que el trabajo en grupo no impera en los contextos escolares andaluces.

D. Dimensión: *Práctica personal compartida.*

Observando los datos correspondientes a la cuarta dimensión (*Práctica personal compartida*), los ítems 33 y 36 muestran mayor nivel de consenso, todos ellos con porcentajes superiores al 50% para la opción de respuesta “de acuerdo”, seguramente por referirse de modo informal o existencia de oportunidad. Podemos destacar el ítem 33 (*El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*) con un 53,3% el peso más alto, lo que nos hace pensar que informalmente se dan ideas y sugerencias para mejorar la práctica educativa pero como se apuntaba anteriormente no se reúnen asiduamente para trabajar conjuntamente y mejorar el aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, cuando se entra en la observancia de los colegas en el aula, las cosas cambian. Así, los valores más bajos obtenidos se sitúan en el ítem 31 (*El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula*) con un valor del 2,6650 donde se viene a poner de manifiesto algo que ya habíamos reseñado en el marco teórico y que indican las evaluaciones internacionales (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016): el profesorado español no suele observar y analizar sus prácticas de aula, por lo que cada año reproducen lo mismo que años anteriores. En relación a las medias más altas destacamos el ítem 35 (*Existen oportunidades de orientación y tutoría*) y el ítem 33 (*El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*) aunque conviene destacar que la mayoría de los puntajes de la media en esta dimensión superan el 3 “de acuerdo”).

Nº	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
31	El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	9,8%	29,5%	45,0%	15,7%	2,6650	3,0000	,85690
32	El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	5,8%	25,2%	48,3%	20,7%	2,8386	3,0000	,81599
33	El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	1,2%	9,3%	53,3%	36,2%	3,2447	3,0000	,66706
34	El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.	5,3%	20,7%	46,3%	27,6%	2,9628	3,0000	,83420

35	Existen oportunidades de orientación y tutoría.	4,3%	19,3%	46,0%	30,5%	3,0263	3,0000	,81735
36	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	2,5%	19,5%	52,6%	25,4%	3,0088	3,0000	,74119
37	El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,3%	22,5%	48,7%	25,4%	2,9635	3,0000	,78120

Tabla 8.10. Dimensión: *Práctica personal compartida*.

Nota: % respuesta; M=media; Md=mediana; DT=Desviación típica

Son de especial significación los ítems 31 (*El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.*) y 34 (*El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes*) pues recogen las desviaciones típicas más altas con valores del 0,85690 y 0,83420, lo que muestra cómo los docentes encuestados divergen especialmente en las cuestiones anteriormente reseñadas. Las desviaciones típicas más bajas se sitúan en los ítem 33 (*El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*) y ítem 36 (*Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.*) con valores del 0,66706 y 0,74119 respectivamente, en donde se muestra poca convergencia en las afirmaciones.

E. Dimensión: Condiciones: Relaciones de apoyo

En esta quinta dimensión (*Condiciones de apoyo: relaciones*) los ítems 38, 39 y 41 son los que presentan mayor nivel de consenso, todos ellos con porcentajes superiores al 50% para la opción de respuesta “de acuerdo”, destacamos el ítem 38 (*Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto*) con un 54,6% el más alto de la tabla 8.11. Del resto de ítems destacamos el ítem 39 (*Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos*) donde casi el 53,1 % está “de acuerdo” con esta afirmación. Esto evidencia que los centros que participaron en nuestro estudio, recordemos elegidos por su participación en un Programa que implicaba mayor trabajo conjunto, existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes y que existe respeto y confianza que permite asumir riesgos.

Centrándonos en las medias, como se puede ver en la tabla nº , todas las medias son superiores a 3 (“de acuerdo”), el valor más bajo se sitúan en el ítem 39, esta afirmación tiene un% que varía mucho en sus valores a pesar de más de un 50% está “de acuerdo”, en relación a las medias con puntuaciones más altas entre 3,2559 y 3,2900, destacamos el ítem 42 (*Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*) y 39 (*Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos*) que evidencia que hay un mayor acuerdo entre el profesorado encuestado en los ítems destacados.

Nº	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
38	Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	1,0%	6,7%	54,6%	37,7%	3,2900	3,0000	,63221
39	Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.	1,6%	18,1%	53,1%	27,1%	3,0570	3,0000	,71818
40	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.	2,4%	15,3%	50,4%	31,9%	3,1185	3,0000	,74439
41	El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.	2,1%	13,3%	52,6%	32,0%	3,1445	3,0000	,71955
42	Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	1,2%	9,4%	51,9%	37,5%	3,2559	3,0000	,67318

Tabla 8.11. Dimensión: *Condiciones de apoyo: relaciones*

Nota: % respuesta; M=media; Md=mediana; DT=Desviación típica

Si hacemos referencia a las desviaciones típicas, el valor más alto lo encontramos en el ítem 40 (Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente) con un valor de 0,74439 donde existe menor discrepancia en las respuestas de los docentes, por otro lado; los valores más bajos en desviaciones típicas corresponden a los ítems 38 (*Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto*) y al 41 (*El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela*) con las puntuaciones que oscilan entre el 0,63221 y 0,71955 respectivamente, por lo que se evidencia más consenso en los aspectos reseñados en estas afirmaciones.

F. Condiciones: Estructuras de apoyo

Si se observan los datos correspondientes a los porcentajes de respuesta, para la sexta dimensión: *condiciones de apoyo: estructura*, todos los ítems tiene porcentajes de respuesta inferiores al 50% para todas las opciones de respuesta, destacamos el ítem 43 (*Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo*) con un 48,6 % el peso más alto, lo que nos hace pensar que nos todos los centros proporcionan de tiempo necesario para el trabajo en equipo. Hacemos referencia al ítem 45 (*Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional*) que donde el 41,2% de los encuestados está en desacuerdo con esta afirmación.

N°	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
43	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.	6,5%	24,4%	48,6%	20,4%	2,8304	3,0000	,82482
44	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	8,9%	29,5%	43,8%	17,9%	2,7066	3,0000	,86172
45	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.	19,5%	41,2%	30,2%	9,2%	2,2911	2,0000	,88288
46	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.	11,2%	31,4%	41,2%	16,2%	2,6239	3,0000	,88519

Tabla 8.12 Dimensión: *Condiciones de apoyo: estructura.*

Nota: % respuesta; *M*=media; *Md*=mediana; *DT*=Desviación típica.

Centrándonos en las medias conviene destacar que la mayoría de los puntajes de la media en esta dimensión no superan el 3 “de acuerdo”, destacando el ítem 45 “*Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional*” con un valor del 2,2911.

En relación a las desviaciones típicas son todas superiores al 0,8 por lo que podemos afirmar que existe poco consenso en las respuestas, pero sí que se puede evidenciar que algunos de los encuestados sí que sienten que tienen tiempo para realizar trabajo en equipo y que la tecnología y los materiales del que el profesorado dispone son apropiados para realizar la práctica docente, entre otros aspectos.

G. Declaraciones generales

Con respecto a los datos de las declaraciones últimas, destacamos los ítems 49, 50, 51 y 52, en donde el porcentaje de respuesta es superior al 50% para la opción de respuesta “de acuerdo”, concretamente el que mayor peso lo presenta el ítem 51” *Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad*” además del ítem 49 “*La distancia física entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo colaborativos entre ellos*” y por último el ítem 50 “*Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado*”.

Nº	Pregunta	1	2	3	4	M	Md	DT
47	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.	11,3%	34,9%	42,9%	11,0%	2,5363	3,0000	,83340
48	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.	3,7%	20,6%	50,2%	25,5%	2,9738	3,0000	,78138
49	La distancia física entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo colaborativo entre ellos.	2,4%	15,1%	57,0%	25,5%	3,0563	3,0000	,70619
50	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.	1,7%	13,3%	55,6%	29,4%	3,1256	3,0000	,69360
51	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.	2,5%	12,0%	58,9%	26,6%	3,0955	3,0000	,69035
52	La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.	1,9%	9,0%	52,7%	36,4%	3,2364	3,0000	,68788

Tabla 8.13. *Declaraciones generales.*

Nota: % respuesta; *M*=media; *Md*=mediana; *DT*=Desviación típica.

Respecto de las medias la mayoría de los valores superan el 3 “de acuerdo”, y las medianas que no las hemos mencionado antes en ninguna de las dimensiones anteriores porque aportan poca información respecto de la media en este estudio. Finalmente hacemos referencia las desviaciones típicas cuyos valores oscilan desde el 0,68788 del ítem 52 “*La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente*” al 0,8334, moviéndonos desde mayor acuerdo a menor, este último bloque de preguntas cómo señalamos anteriormente no se ha tenido en cuenta en análisis posteriores.

8.3 PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LOS DATOS

Para evaluar la normalidad de un conjunto de datos contamos con las pruebas *Shapiro-Wilks* o *Kolmogorov-Smirnov* (también prueba K-S), este último más potente, para pruebas no paramétricas con la finalidad de determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Hemos prescindido de la prueba Shapiro-Wilks porque el tamaño muestral era superior a 50.

La prueba Kolmogorov-Smirnov es una prueba no paramétrica que se aplica para contrastar la hipótesis de normalidad de la población, es decir para determinar si un conjunto de datos se ajustan o no a una *distribución normal*. Cuando aplicamos la prueba K-S los resultados son los que aparecen en la Tabla 8.14

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		
		total
N		813
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,2122
	Desviación típica	,59311
Diferencias más extremas	Absoluta	,341
	Positiva	,341
	Negativa	-,283
Z de Kolmogorov-Smirnov		9,718
Sig. asintót. (bilateral)		,000
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

Tabla n 8.14

Consideramos la *Hipótesis nula H0*: el conjunto de datos siguen una distribución normal y la *Hipótesis Alternativa H1*: es que no sigue una distribución normal. Comprobamos el nivel de significación, si es menor que 0.05 la distribución no es normal. En nuestro caso no se acepta la distribución normal (nivel de significación 0.000). Por tanto, no se pueden utilizar pruebas paramétricas para el contraste estadístico; es decir *t de Student* (para variables dicotómicas) y ANOVA de una vía para variables politómicas. Los casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%.

Su incumplimiento conlleva la necesidad de recurrir a pruebas estadísticas no paramétricas, que no precisan de ninguna asunción sobre la distribución de la variable. Así, para comparar dos medias de datos, emplearemos la Prueba de Mann–Whitney para muestras independientes Prueba de Kruskal–Wallis para comparar K muestras. Realizamos las siguientes pruebas (Tabla 8-15)

- *Prueba Kruskal-Wallis*: esta prueba nos permitirá la comparación de la variable cuantitativa (edad) con más de dos variables continuas independientes algo “parecido” a la ANOVA para un sólo factor, concretamente nosotros hacemos el símil para variables categorías:

contesta como (dirección, coordinación pedagógica y profesorado), experiencia docente total, ubicación del centro (área rural, pueblo pequeño, ciudad, capital).

- *Prueba U de Mann-Whitney* aplicamos esta prueba para la comparación de dos variables continuas independientes, concretamente para el sexo del encuestado y trabaja en, una vez comprobado que sigue una distribución no paramétrica para las dos variables continuas independientes.

VARIABLES	RESULTADOS	PRUEBAS
Trabaja en:	No paramétrica	U Mann-Whitney
Contesta como:	No paramétrica	Kruskall-Wallis
Sexo	No paramétrica	U Mann-Whitney
Experiencia docente total	No paramétrica	Kruskall-Wallis
Este centro se encuentra	No paramétrica	Kruskall-Wallis

Tabla 8.15

8.4 CONTRASTE DE DIFERENCIAS POR DIMENSIONES. PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS

En este apartado se realiza un análisis inferencial para averiguar en qué grado los resultados encontrados entre las variables sociodemográficas (centro, sexo, edad, nº de alumnado, etc.) presentan una relación o diferencia con el resto de variables dependientes (ítems), tras las pruebas de normalidad pertinentes. Por esto se estudiarán las diferencias que se producen en los encuestados con respecto a cada una de las dimensiones: Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1), Práctica personal compartida (D2), Visión y valores compartidos (D3), Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica (D4), Condiciones de apoyo: relaciones (D5) y Condiciones de apoyo: estructura (D6). Por su parte, las variables que nos van a permitir establecer la diferencia entre los docentes de las instituciones educativas públicas de la Comunidad de Andalucía, para cada dimensión, son siete: contesta como, trabaja en, sexo, edad, años de experiencia, número de alumnos del centro y ubicación del centro.

Para llevar a cabo este análisis, se ha optado por la utilización de pruebas no paramétricas, ya que la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Las pruebas empleadas para este análisis han sido: por un lado, la U Mann-Whitney para variables con dos muestras independientes y Kruskal Wallis para variables con más de dos muestras independientes. Como es habitual en el empleo de estas pruebas, se trata de ver si hay diferencias significativas en las respuestas dadas para cada una de las muestras que componen las distintas variables sociodemográficas con las dimensiones del instrumento.

A continuación se muestran seis tablas, una por dimensión, mostrando las variables sociodemográficas que han resultado significativas, cuando los resultados sean inferiores a 0,05. Se han realizado una prueba paramétrica o no paramétrica según el número de grupos a comparar. Comentamos las Dimensiones según el orden del Análisis Factorial Exploratorio: Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1), Práctica personal compartida (D2), Visión

y valores compartidos (D3), Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica (D4), Condiciones de apoyo: relaciones (D5) y Condiciones de apoyo: estructura (D6).

Trabaja en:		Liderazgo compartido y de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
C.E.I.P	X	-,132	,148	,161	,030	,087	,208
	DT	,984	,906	,896	1,000	,918	,923
I.E.S	X	,156	-,170	-,186	-,033	-,107	-,241
	DT	,999	1,075	1,080	1,000	1,078	1,032

Tabla 8.16 Contraste de diferencias por tipo de centro (primaria/secundaria)

Observando los estadísticos descriptivos (*Tabla 8.16*) la media es negativa en liderazgo compartido (D1) en CEIP, los directores de los centros parecen no hacer partícipes al profesorado de las decisiones de la escuela, aunque por el contrario existe mayor práctica personal compartida (D2) y Visión y valores compartidos (D3), así como en condiciones de apoyo (D6), lo que viene a confirmar que el trabajo cooperativo funciona mejor en centros de educación Infantil y Primaria, donde suele existir una mayor responsabilidad compartida. Otros estudios sobre el tema (Lavié, 2004) muestran que, aun cuando existan diferencias y subculturas en los centros de Primaria, dada su menor complejidad, tanto estructural y organizativa como micro-política, proporciona un contexto más favorable para la colaboración docente que en los Institutos de Secundaria.

En los centros de Educación Secundaria el liderazgo compartido y de apoyo toma mayor peso, aunque se detectan medias negativas para el resto de dimensiones; lo que nos hace pensar, tal y como los informes internacionales han apuntado, que el individualismo y solipsismo en la práctica docente es una realidad en los centros andaluces encuestados, tanto por la estructura disciplinar y departamental, así como por la especialización docente por disciplinas, en Secundaria la mejora y el compromiso está lejos de alcanzar niveles aceptables. Como concluye Lorente (2006) en sus estudio sobre los departamentos en Secundaria, “la literatura y los datos de la fase empírica nos revelan que impera una cultura profesional de tipo individualista deseada abiertamente por los profesores, [...] resulta difícil y comprometido trabajar en equipo, legitimando así las prácticas individualistas con argumentos de autonomía profesional o incluso de libertad de cátedra” (p. 12).

Contraste de Diferencias por Número de Alumnos por Centro

Alumnos por centro se dividió en tres bloques, centros con <601, 601-1000 y >1001, como se comprobó la normalidad (Tabla anexo 1 Shapiro-Wilk, $p < 0.05$) y no fueron normales los grupos a contrastar que eran más de 2 (3). Se realizó una prueba no paramétrica para muestras independientes (Prueba U Mann-Whitney). por lo que podemos afirmar que existen diferencias significativas para la dimensión “Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo” entre el número de alumnado por centro ($X^2(7) = 24'894$, $p = 0,005$).

	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
Chi-cuadrado	24,894	12,369	1,639	33,973	14,067	14,873
G1	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,002	,441	,000	,001	,001

Tabla 8.16 Contraste de diferencias por tipo de centro (primaria/secundaria)

Resaltamos donde detectamos diferencias significativas ($\text{Sig} \leq 0.05$) según el número de alumnos en el centro. A pesar de que las diferencias de medias expuestas son en su conjunto, estadísticamente significativas, no todas presentan la misma relevancia. Podemos apreciar que los centros de menos de 601 alumnos, que son la mayoría, el Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1) y el aprendizaje colectivo entre el profesorado (D4) alcanza valores levemente positivos (Tabla 8.17); sin embargo en todos los restantes tienen valores negativos. La práctica personal compartida y la visión y valores compartidos, claves en las características de una Comunidad Profesional, están escasamente presente.

En los centros de más de 1.000 alumnos, como viene a ser lógico, casi todas las dimensiones obtienen valores negativos, donde se incrementan las dificultades también para una práctica compartida o un aprendizaje colectivo, por lo que la retroalimentación tiene escasa cabida. En contrapartida, son los centros intermedios (601 a 1000 alumnos) los que tienen los valores positivos para todas las dimensiones, excepto para liderazgo y aprendizaje colectivo.

Contraste de diferencias por número de alumnos de centro encuestado

Nº Alumnos/ centro		Liderazgo compartido y de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
<601	X	,070	-,003	-,022	,122	-,101	-,073
	DT	1,020	1,020	1,044	,991	1,037	,997
	N	524,000	524,000	524,000	524,000	524,000	524,000
601-1000	X	-,239	,122	,077	-,130	,201	,217
	DT	,975	,907	,892	,991	,886	,952
	N	229,000	229,000	229,000	229,000	229,000	229,000
>1001	X	,297	-,452	-,068	-,593	,083	-,125
	DT	,730	1,037	,994	,833	,964	1,043
	N	58,000	58,000	58,000	58,000	58,000	58,000

Total	X	-,001	,000	,002	,000	-,003	,005
	DT	1,001	,999	1,000	1,000	,999	,996
	N	811,000	811,000	811,000	811,000	811,000	811,000

Tabla 8.17

Contraste de Diferencias por Provincias

Como en algunas provincias las dimensiones no fueron normales, hicimos prueba no paramétrica. Como los grupos a contrastar eran más de 2 (8) hicimos Kruskal-Wallis (H_0 : todas las provincias tienen valores similares para la dimensión en estudio), al ser $\text{Sig} \leq 0,05$, rechazamos la H_0 , por lo que podemos afirmar que existen diferencias significativas para la dimensión “Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo” entre las provincias ($X^2(7) = 20,262, p = 0,005$).

	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
Chi - cuadrado	20,262	30,124	15,714	38,765	17,388	41,819
Gl	7	7	7	7	7	7
Sig. asintót.	,005	,000	,028	,000	,015	,000

A través de los estadísticos descriptivos podemos subrayar que las provincias (tabla 8.18) de Sevilla, Huelva y Cádiz presentaron mayores valores para esta dimensión de liderazgo que el resto de provincias participantes en este estudio, sin embargo las provincias con menor peso son Almería, Córdoba, Granada y Jaén. Puede parecer poco comprensibles pero, de hecho, habitualmente Andalucía occidental ha tenido una tradición más innovadora.

Para la dimensión “Práctica personal compartida” ($X^2(7) = 30,124, p = 0,000$) existen diferencias significativas entre las diferentes provincias de tal modo que si observamos las medias y desviaciones típicas se aprecia que Sevilla, Huelva y Cádiz son las provincias en las que la dimensión 2 toma menor valor, destacando Sevilla y Málaga por su mayor peso; si observamos D3 “Visión y valores compartidos” entre las provincias ($X^2(7) = 15,174, p = 0,28$), en lo que se refiere a las provincias se aprecian valores similares entre ambas.

Provincia		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Granada	X	-,051	-,010	,015	,149	,216	,206
	DT	1,011	,902	,993	,986	,916	,956
Córdoba	X	-,198	,176	,291	-,099	-,104	-,471
	DT	1,216	,765	,991	,885	,941	,985
Jaén	X	-,340	,383	-,101	-,055	-,048	-,109
	DT	1,317	,924	1,108	,994	1,110	1,046

Sevilla	X	,135	-,243	,004	,152	-,163	,166
	DT	,967	1,034	1,045	,940	,975	,796
Almería	X	-,030	,022	-,043	-,240	-,145	-,109
	DT	1,083	1,053	,965	,945	1,067	1,009
Huelva	X	,397	,200	-,292	,467	,165	-,705
	DT	,635	1,183	,936	,885	1,045	1,193
Cádiz	X	,191	,295	,423	,067	,199	,019
	DT	,716	,967	,790	,907	,984	,941
Málaga	X	-,064	-,065	,015	-,234	,005	,104
	DT	,870	,960	,972	1,088	,967	1,005

Tabla 8.18 Contraste de diferencias por provincias

Con respecto a la dimensión “Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica” se aprecian diferencias significativas entre provincias, los valores más pequeños los podemos encontrar en Málaga, Almería, Córdoba y Jaén.

La dimensión “Condiciones de apoyo: relaciones” ($X^2(7)= 17,388$, $p=0,015$), podemos decir que hay diferencias significativas entre provincias, los valores más bajos los podemos encontrar en Córdoba, Jaén, Sevilla y Almería, respecto a las dimensión “ Condiciones de apoyo: estructura” ($X^2(7)= 41,819$, $p=0,000$), podemos apreciar, del mismo modo que con las dimensión anterior, diferencias significativas, destacamos las provincias de Huelva, Córdoba y Almería por arrojar valores negativos, muy distintos al resto de provincias.

Contraste de Diferencias por cargo/función desempeñada

En nuestra investigación participaron en los centros encuestados como: equipo directivo, coordinación pedagógica y profesorado (Tabla 8.19). Podemos apreciar diferencias significativas para Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1), donde casualmente los equipos directivos y coordinación pedagógica obtienen medias positivas, no ocurre lo mismo si los que contestan son los docentes. En contrapartida, los directivos valoran más negativamente las otras dimensiones compartidas del profesorado. Esto sugiere que la forma de entender, valorar y ejercer el liderazgo no se percibe de la misma forma dependiendo de quién conteste. Los docentes reclamarían mayor participación, los directivos estiman que la practican y que el profesorado, por su parte, no comparte como debiera la visión y el aprendizaje docente.

Contesta como:		Liderazgo compartido y de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
Equipo directivo	X	,649	-,071	-,167	-,205	-,015	,053
	DT	,677	,957	1,098	,892	,882	1,106
	N	137,000	137,000	137,000	137,000	137,000	137,000

Coordinación pedagógica	X	,192	-,164	-,148	,143	,043	-,099
	DT	,846	1,038	1,010	,935	1,042	,977
	N	147,000	147,000	147,000	147,000	147,000	147,000
Profesorado	X	-,237	,062	,077	,032	,004	,007
	DT	1,021	1,001	,963	1,045	1,019	,972
	N	500,000	500,000	500,000	500,000	500,000	500,000
Total	X	-,001	-,004	-,008	,012	,008	-,005
	DT	,997	1,003	1,002	1,005	,999	,997
	N	784,000	784,000	784,000	784,000	784,000	784,000

Tabla 8.19 Contraste de diferencias por cargo/función en el centro encuestado

Este contraste y doble perspectiva, de los directivos y del profesorado, se muestra en las restantes dimensiones que configuran un centro como comunidad profesional: el profesorado las valora todas positivamente, cuando la dirección y –en parte– los que desempeñan cargos de coordinación pedagógica. Son dos miradas contrapuestas.

Contraste de diferencias por sexo

Las dimensiones no presentaron una distribución normal en la variable sexo Shapiro-Wilk, $p < 0.05$, por lo que se realizó una prueba no paramétrica para las dos muestras independientes Prueba U Mann-Whitney como se puede ver en la tabla que sigue.

	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo	Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
U de Mann-Whitney	46113,500	45073,500	43334,500	49641,500	44439,500	47399,500
W de Wilcoxon	144016,500	72334,500	70595,500	76902,500	71700,500	145302,500
Z	-2,233	-2,665	-3,387	-,769	-2,928	-1,700
Sig. asintót. (bilateral)	,026	,008	,001	,442	,003	,089

Detectamos diferencias significativas para todas las dimensiones según el sexo del encuestado. En conjunto, como suele suceder en otros contextos, las mujeres (excepto en liderazgo) obtienen valoraciones más positivas en todas las dimensiones que los hombres. Una mayor competencia para compartir prácticas, valores, relaciones o aprendizaje colectivo en las mujeres.

Tabla 8.20. Contraste de diferencias por sexo y dimensiones

Sexo	Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo		Práctica personal compartida	Visión y valores compartidos	Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica	Condiciones de apoyo: relaciones	Condiciones de apoyo: estructura
	X						
Hombre	X	,101	-,152	-,200	-,045	-,158	,086
	DT	1,002	1,012	1,086	,962	,957	1,046
	N	233,000	233,000	233,000	233,000	233,000	233,000
Mujer	X	-,061	,093	,114	,064	,086	-,035
	DT	1,010	,942	,916	1,010	,948	,971
	N	442,000	442,000	442,000	442,000	442,000	442,000
Total	X	-,005	,008	,006	,026	,002	,007
	DT	1,010	,973	,989	,994	,958	,999
	N	675,000	675,000	675,000	675,000	675,000	675,000

Por su parte, casi contrapuesta, la percepción y predisposición en los hombres es mayor en “Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo” y “Condiciones de apoyo: estructura”, negativa en todos los restantes. En efecto, desde el estudio de Gilligan (1985), de ha destacado la mayor predisposición y capacitación en el ámbito de relaciones humanas y emocional. La mujer es superior en las habilidades sociales necesarias para trabajo en equipo y en colaboración.

8.5 ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Este tercer apartado complementa al anterior, en el sentido de que, además de la opinión o percepción del profesorado, como análisis de contingencias, tratamos de encontrar relaciones significativas entre las diferentes variables de identificación (tipo de centro, cargo, años de experiencia, etc.) con el resto de variables dependientes analizadas en las distintas dimensiones que configuran el cuestionario. Para ello, se analizan los datos obtenidos en cada una de las tablas de contingencias generadas estadísticamente como significativas, haciendo especial hincapié en la interpretación de la información a las estadísticamente muy significativas partiendo de las diferencias y similitudes en relación a los porcentajes más altos (análisis horizontal). Como suele ser habitual, empleamos el contraste estadístico Chi-Cuadrado, con un nivel de confianza del 95%, para determinar si los niveles de una variable influyen en los niveles, nos permitirá contrastar las hipótesis de independencia, donde la hipótesis nula (H0) a contrastar será la de independencia entre los factores siendo la hipótesis alternativa la de dependencia entre ellos.

El objetivo de las tablas es “*estudiar la relación entre dos o más variables de tipo nominal u ordinal*” (Sánchez Carrión, 1989: 23). En nuestro caso, el objetivo de esta etapa del análisis era ver la relación funcional (grado de asociación) –cuando esta sea significativa estadísticamente– entre las variables de estratificación (consideradas independientes) y otras variables respuesta o dependientes. No se trata de causalidad, sino de qué factor consideramos que afecta a la distribución porcentual del otro. En este sentido, Sánchez Carrión (1989: 13) afirma que «*la correlación por sí misma no prueba la causalidad: dos variables pueden estar relacionadas, sin que una sea la causa de la otra*».

Como es propio, el grado de asociación vendrá marcado cuando los cambios en los valores de una tengan algún efecto en los valores de la otra. Cuando se encuentra un Chi-Cuadrado significativo, es cuando comienza propiamente la tarea de analizar cómo los datos están relacionados, analizando el grado y la forma de asociación entre las variables por las relaciones porcentuales que mantienen. Para ello nos fijamos en la tabla bivariable de porcentajes viendo la diferencia de porcentajes como una medida de asociación. Las potencialidades del uso de las tablas de contingencia las ha puesto de manifiesto recientemente Sánchez Carrión (1989).

Asociaciones entre dimensiones

Las asociaciones que se presentan las contingencias entre dimensiones son bajas y escasas. Ello es comprensible dado que en España hay una escasa tradición y conciencia de la labor de liderazgo pedagógico del equipo directivo. Numerosos datos externos, algunos ya referidos en otros apartados, así lo constatan. En TALIS 2013, España presenta uno de los índices más bajos, referido a Secundaria Inferior, con respecto a hacer del Centro un Comunidad Profesional. Así ante la cuestión de si desde la dirección “Se trabajó en un plan de desarrollo profesional para el centro educativo” en España es de 39,8%, mientras la media de la OCDE es del 77.4 % (OCDE, 2016, p. 491).

Estos datos se refuerzan en cuanto al nivel de implicación del liderazgo pedagógico en Secundaria Obligatoria, donde España se encuentra (junto a otros países limítrofes como Francia, Portugal) por debajo de la media (OECD, 2006, Fig. 3.1, p. 62); sin embargo por encima significativa de la media en cuanto al nivel de liderazgo distribuido (Fig. 3.6, p. 71), seguramente por la tradición de “equipo directivo”. Por eso, España se incluye en la categoría de “liderazgo inclusivo”, con fuerte acento en distribución de liderazgo, pero escaso de liderazgo pedagógico (Fig. 3.16, p. 84)

En fin, lo anterior contribuye a explicar por qué los análisis de contingencias con un Chi cuadrado significativo son escasos. No contamos con una tradición de Comunidad Profesional ni de Liderazgo independientemente de la edad, experiencia, cargo, etc. Todo depende de la cultura profesional tradicional (individualismo y privacidad) que suele imperar en nuestros centros.

Recuento						
		LIDERAZGO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Es	1,00	2	2	47	86	137
	2,00	0	8	77	62	147
	3,00	14	63	255	168	500
Total		16	73	379	316	784

Tabla de contingencia 8.21

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51,554 ^a	6	,000
Razón de verosimilitudes	57,725	6	,000
Asociación lineal por lineal	42,731	1	,000
N de casos válidos	784		

a. 2 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,80.

En la asociación entre ser del Equipo directivo (valor 1.00), desempeñar un cargo de Coordinación Pedagógica(valor 2.00), o ser profesor/a normal(valor 2.00), y la Dimensión de Liderazgo, parece comprensible. En efecto, los que ocupan cargos directivos valoran en grado máximo los ítems incluidos en liderazgo. De forma similar a cómo aparecía en la Tabla 8.21 de contraste de diferencias, los equipos directivos y de coordinación pedagógica obtienen valoran muy positivamente los ítems de liderazgo compartido y de apoyo; ocurre lo mismo si los que contestan son los docentes. Estos valoran menos positivamente la dimensión de liderazgo, reclamando mayor participación.

De modo similar a la tabla anterior de contraste de diferencias, aparece aquí la tabla 8.22 de contingencia significativa según el sexo del encuestado. En conjunto, las mujeres obtienen valoraciones más positivas (n= 264 sobre 162) en relación con *Práctica personal compartida*. Es coherente con estar detectada una mayor competencia para compartir prácticas en las mujeres.

Recuento						
		PRACTICA Personal Compartida				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Sexo	Hombre	8	64	113	49	234
	Mujer	6	71	255	109	441
	22,00	0	0	1	0	1
	35,00	0	1	0	0	1
Total		14	136	369	158	677

8.22. Tabla de contingencia hombre/mujer y Práctica compartida

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,065 ^a	9	,012
Razón de verosimilitudes	20,171	9	,017
Asociación lineal por lineal	,015	1	,903
N de casos válidos	677		

a. 9 casillas (56,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Recuento						
		Condiciones de apoyo: RELACIONES				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Sexo	Hombre	5	27	147	55	234
	Mujer	1	34	246	158	439
	22,00	0	0	0	1	1
	35,00	0	0	1	0	1
Total		6	61	394	214	675

Tabla 8.23. Hombre/mujer y Relaciones

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,267 ^a	9	,016
Razón de verosimilitudes	20,810	9	,014
Asociación lineal por lineal	2,367	1	,124
N de casos válidos	675		

a. 10 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

De modo similar sucede en el cruce entre sexo del encuestado y “condiciones de apoyo: relaciones”. En el caso de las mujeres justamente doblan ($n= 404$) optan por los dos grados superiores, frente a los hombres ($n= 202$) en grado 3 y 4. Sin ser específico de las mujeres y pretendiendo sea ejercido por todos, también es claro que potenciar las relaciones es más propio de un “Caring School Leadership” (Smylie, Murphy & Louis, 2016), que supone un conjunto de capacidades más ligadas inicialmente a la mujer. Igualmente, cuando se cruzan ítems, resulta que las mujeres están claramente más favor que los hombres.

Recuento						
		LIDERAZGO				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
TramoEdad	1,00	1	0	5	2	8
	2,00	4	12	30	27	73
	3,00	8	46	232	185	471
	4,00	1	11	103	97	212
	5,00	0	1	1	3	5
Total		14	70	371	314	769

Tabla 8.24. Tramo Edad y Liderazgo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,904 ^a	12	,008
Razón de verosimilitudes	23,744	12	,022
Asociación lineal por lineal	12,281	1	,000
N de casos válidos	769		

a. 10 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

Son los del tramo de edad intermedio, es decir que llevan sobre 10-20 años de experiencia los que valoran en mayor grado la dimensión de “Liderazgo compartido y de apoyo”. Si a su vez sumáramos los de más de 20 años de docencia, casi la totalidad valora esta dimensión en mayor grado.

Recuento						
		VISION				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
TramoEdad	1,00	1	0	4	3	8
	2,00	1	6	42	24	73
	3,00	5	32	273	161	471
	4,00	1	9	142	60	212
	5,00	0	2	0	3	5
Total		8	49	461	251	769

Tabla de contingencia

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,330 ^a	12	,002
Razón de verosimilitudes	22,138	12	,036
Asociación lineal por lineal	,006	1	,939
N de casos válidos	769		

a. 12 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Resulta significativa con Chi-cuadrado la relación entre tramo de Edad y “Visión y valores compartidos”, obteniendo –de modo similar al anterior- el tramo intermedio más del doble del siguiente. También es cierto que esta asociación está ligada a que la mayor parte de la muestra pertenece a este tramo intermedio de edad.

Asociación por ítems seleccionados

Hemos realizado, a título exploratorio, un cruce de contingencias entre las variables sociodemográficas y algunos ítems especialmente relevantes, seleccionados de acuerdo con la estructura que había mostrado el Análisis Factorial Confirmatorio. Sólo se toman en consideración las relaciones significativas entre ,000 y ,005. En conjunto, como se podía predecir de los análisis anteriores hay una débil conexión, no fuertemente significativa, entre variables e ítems. Sólo vamos a recoger a continuación algunas que consideramos de mayor interés.

Así el cruce entre contestar como (directivo, coordinación, profesorado) y el ítem 6 “*La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras*”.

La respuesta en este ítem está claramente entre el acuerdo y totalmente de acuerdo. Si bien existen diferencias significativas en función del cargo. De este modo, los directores y directoras se encuentran están globalmente más de acuerdo que los miembros de su equipo directivo o el profesorado. Estos datos ya aparecieron anteriormente

		La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.				Total
		Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
ES	1,00	1	5	62	68	136
	2,00	2	16	73	50	141
	3,00	17	87	247	140	491
Total		20	108	382	258	768

Tabla 8.25 Cargo/función e ítem 6

Trabaja en Tipo de centro e ítem 31

La respuesta en este ítem está claramente dividida entre el acuerdo (levemente mayoritario) y el desacuerdo. Si bien existen diferencias significativas en función del tipo de centro (Tabla 8.26). Los diferentes tipos de escuelas tienen una opinión claramente más favorable que los institutos en este aspecto. Es de destacar que aproximadamente el 10 % de IES y CEIP opinan que están totalmente en desacuerdo con disponer de este tipo de oportunidades.

		El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.				Total
		Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
Trabaja en:	C.E.I.P.	22	101	230	78	431
	I.E.S	56	131	116	43	346
	Deleg.	0	1	0	0	1
	C.E.P.E.R.	1	5	11	5	22
	E.I.	0	0	4	0	4
Total		79	238	361	126	804

Tabla 8.26. Contingencia entre tipo de centro e ítem 31

En otros ítems de esta Dimensión (“*Práctica personal compartida*”) suele suceder lo mismo: las escuelas suelen tener una opinión más claramente favorable (entre acuerdo y totalmente de acuerdo) que los institutos (de acuerdo el 60 % y en desacuerdo el 40 %) en este aspecto. Las Escuelas de Infantil (EI) están totalmente de acuerdo; los CEIP y CEPER se ubican entre de acuerdo (mayoritariamente de acuerdo y muy de acuerdo) y los IES se debaten entre en acuerdo (63 %) y el desacuerdo (37 %).

8.6 ANÁLISIS DE CLUSTER

El análisis cluster es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos desconocidos a priori y que son precisamente lo que queremos determinar. El reto de ser capaces de clasificarlos de manera que los individuos pertenecientes a un grupo (cluster) (y siempre con respecto a la información disponible) sean tan similares entre sí como sea posible, siendo los distintos grupos entre ellos tan disimilares como sea posible.

Análisis de conglomerados de K medias en cuanto al conjunto del cuestionario

Centros de los conglomerados finales			Número de casos en cada conglomerado			
Conglomerado			Conglomerado			
			1	63,000	2	750,000
	1	2	Válidos		813,000	
total	1,91	3,32	Perdidos		,000	

A la luz de los resultados se han formado dos grupos de conglomerados, con una significación en ANOVA de ,000 pero con una distribución de casos de forma desequilibrada. 63 informantes se posicionan muy claramente por debajo de la media, mientras que el resto (750) lo hacen por encima.

Como no se produce una distribución equilibrada por número de casos, se proceden a realizar otros análisis cluster por las dimensiones de análisis del cuestionario en búsqueda de mayor grado de respuesta.

Análisis de conglomerados de K medias en cuanto a dimensiones de análisis

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	407,000
	2	400,000
Válidos		807,000
Perdidos		6,000

Centros de los conglomerados finales	ANOVA		Estadísticos descriptivos				
	Conglomerado						
	1	2	Sig.	Media	Desv. típ.	x-d	X+d
LIDERAZGO	2,80	3,74	,000	3,2694	,71577	2,553	3,985
VISION	2,86	3,63	,000	3,2411	,62061	2,62	3,862
APRENDIZAJE	2,90	3,76	,000	3,3268	,62302	2,704	3,95
PRACTICA	2,54	3,42	,000	2,9791	,73163	2,247	3,711
RELACIONES	2,84	3,59	,000	3,2099	,64285	2,57	3,853
ESTRUCTURA	2,41	3,16	,000	2,7824	,74604	2,03	3,53

Tomando en consideración las dimensiones del cuestionario como variables independientes globales, se ha observado como el profesorado que responde al mismo se agrupó en torno a dos conglomerados. Se trata de dos poblaciones muy similares en cuanto a número.

Según este modelo de agrupamiento, si bien el conjunto se ubica dentro del rango normal de puntuación por factores, existe un perfil de profesorado que responde en cada factor por debajo de la media del conjunto; mientras que el segundo grupo lo hace por encima de la misma. Lo que nos indica que hay una distribución equilibrada.

En un análisis para obtener tres conglomerados, se obtiene tres grupos muy disimilares en número.

Número de casos en cada conglomerado						
Conglomerado	1	418,000	Un poco por debajo de la media			
	2	324,000	Un poco por encima de la media			
	3	65,000	Muy por debajo de la media			
Válidos		807,000				
Perdidos		6,000				
Centros de los conglomerados finales				ANOVA	Estadísticos descriptivos	
	Conglomerado					
	1	2	3	Sig.	Media	Desv. típ.
LIDERAZGO	3,06	3,78	2,05	,000	3,2694	,71577
VISION	3,03	3,74	2,05	,000	3,2411	,62061
APRENDIZAJE	3,06	3,87	2,29	,000	3,3268	,62302
PRACTICA	2,73	3,52	1,80	,000	2,9791	,73163
RELACIONES	3,00	3,69	2,15	,000	3,2099	,64285
ESTRUCTURA	2,56	3,23	1,98	,000	2,7824	,74604

Reincidiendo en el análisis, buscando cuatro cluster, se observan los siguientes matices de agrupamiento:

- Hay tres grupos que se encuentran dentro del rango normal de respuesta (en torno a la media, \pm una desviación típica). Sumando 766 casos. Mientras que hay un cuarto conglomerado (con 41 casos), con una puntuación claramente por debajo de la media en todas las dimensiones. Lo que re incidía con los dos análisis anteriores.

En otra mirada, más detenida, aparecen los siguientes conglomerados:

- El primero, compuesto por 325 casos, responde por encima de la media en todos los factores, y muy especialmente en “aprendizaje”
- El conglomerado 3 (con 303 casos), responde levemente por debajo de la media, menos en la dimensión “práctica”, que lo hace por encima de la media.
- El conglomerado 4 (con 138 informantes), responde por debajo de la misma en todas las dimensiones, especialmente en el apartado “práctica” que lo hace muy por debajo de la media.
- Los conglomerados uno y cuatro, responde de manera similar (por debajo de la media) salvo en la dimensión “práctica”, en la que discrepa abiertamente. El primero opina por encima de la media, mientras que el cuarto lo hace muy por debajo de la misma.
- Finalmente, el conglomerado 2 (con 41 casos) es claramente divergente del resto, responde muy por debajo del rango normal de respuesta en todas las dimensiones.

Número de casos en cada conglomerado					Interpretación		
Conglomerado	1	325,000			Por debajo de la media		
	2	41,000			Muy por debajo de la media		
	3	303,000			Por encima de la media		
	4	138,000			Por debajo de la media		
Válidos		807,000					
Perdidos		6,000					
Centros de los conglomerados finales					ANOVA	Estadísticos descriptivos	
	Conglomerado						
	1	2	3	4	Sig.	Media	Desv. típ.
LIDERAZGO	3,05	1,63	3,81	3,07	,000	3,2694	,71577
VISION	3,02	1,85	3,79	2,94	,000	3,2411	,62061
APRENDIZAJE	3,11	2,17	3,90	2,91	,000	3,3268	,62302
PRACTICA	3,06	1,78	3,52	1,95	,000	2,9791	,73163
RELACIONES	2,99	2,02	3,72	2,95	,000	3,2099	,64285
ESTRUCTURA	2,67	1,88	3,21	2,37	,000	2,7824	,74604

Análisis de conglomerados de K medias en cuanto a la selección de ítems más relevantes

A la luz de los resultados se han formado dos grupos de conglomerados, con una significación en ANOVA de ,000 y una distribución de casos de forma equilibrada. 322 informantes se posicionan muy claramente por debajo de la media, mientras que el resto (395) lo hacen por encima.

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	322,000
	2	395,000
Válidos		717,000
Perdidos		96,000

Número de casos en cada conglomerado			
Conglomerado	1	287,000	Claramente por encima de la media
	2	371,000	Un poco por debajo de la media
	3	56,000	Claramente muy por debajo de la media
Válidos		714,000	
Perdidos		99,000	

Los resultados con tres conglomerados muestran los siguientes rasgos: un conglomerado compuesto por 287 casos muy por encima de la media en todos los ítems; un segundo conglomerado (371 casos) un poco por debajo de la media: y un último conglomerado (56 casos) muy por debajo de la media.

Centros de los conglomerados finales					
Todos con una significación ANOVA de ,000	Conglomerado			Est. Descriptivos	
	1	2	3	Media	Desv.típ.
Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.	3,77	3,30	2,23	3,4220	,75752
La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.	3,54	2,96	2,21	3,1481	,76063
Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.	3,44	2,77	1,80	2,9641	,84958
Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre el profesorado.	3,61	2,97	1,93	3,1547	,70021
El profesorado comparte visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.	3,77	3,12	2,21	3,3082	,69005
Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.	3,76	3,17	2,21	3,3255	,68385
El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.	3,78	3,06	2,23	3,2794	,69729
El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.	3,75	3,01	2,09	3,2252	,73250
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	3,84	3,19	2,25	3,3716	,66972
El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.	3,26	2,40	1,50	2,6642	,85668
El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.	3,41	2,59	1,64	2,8363	,81808
El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	3,74	3,00	2,38	3,2444	,66671
El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.	3,57	2,67	1,66	2,9616	,83437
Existen oportunidades de orientación y tutoría.	3,63	2,74	1,77	3,0238	,81998
Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.	3,57	2,77	1,82	3,0075	,74158

Centros de los conglomerados finales					
Todos con una significación ANOVA de ,000	Conglomerado			Est. Descriptivos	
	1	2	3	Media	Desv.típ.
El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	3,55	2,68	1,73	2,9623	,78145
Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.	3,62	3,12	2,70	3,2896	,63190
Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.	3,30	2,67	1,57	2,8281	,82683
El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	3,22	2,50	1,48	2,7045	,86329

Con todos estos datos, destaca que cabría identificar el medio centenar de casos que suelen responder de forma más discrepante con el resto y muy por debajo de la media independientemente de si es por el conjunto del cuestionario, por dimensiones o por ítems seleccionados.

En un análisis discriminante de los mismos, no coinciden entre ellos en función de las variables independientes seleccionadas en el cuestionario, por lo que deben responder a otras variables personales que no han sido objeto de estudio. Por ser un grupo tan discrepante, sería interesante profundizar en los casos con otros análisis cualitativos para poder comprender la situación que les lleva a puntuar tan bajo en todos los aspectos.

Como *conclusiones*, observamos que gran parte de la varianza entre el profesorado que ha respondido al cuestionario no es explicada por las variables independientes objeto de estudio. Existen pues otras variables intervinientes, tanto de ámbito personales como profesional y que no han sido tomadas en consideración en el estudio.

De otra parte existe un pequeño, pero relativamente consistente grupo de profesorado (medio centenar, que corresponde aproximadamente a un 5 % del total de los que han respondido) que opina abiertamente de forma discrepante y muy por debajo de la media en todos los ítems y factores objeto de estudio.

Tal vez, por ello, se está rompiendo la normalidad en la distribución de las respuestas del profesorado encuestado. Temas ambos que abren la necesidad de contrastar y profundizar el estudio con otras aproximaciones de corte cualitativo a los sujetos que componen los diferentes cluster para comprender qué puede estar pasando al respecto.



A bar chart with a y-axis labeled from 0 to 100 in increments of 10. There are five bars of varying heights. The first bar is at approximately 35, the second at 55, the third at 65, the fourth at 75, and the fifth at 95.

Category	Value
1	35
2	55
3	65
4	75
5	95

PARTE IV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA LA MEJORA

PARTE IV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA LA MEJORA

9.1 CONCLUSIONS

Theoretical review of the First part

In the first part of this study, we carried out (chap. 1-3) an extensive theoretical review of the literature on the “learning culture” in schools: Learning organizations and Professional Learning Communities –as the theoretical framework– for our study. This was the first study I did, beginning with my Masters thesis, although it has been successively updated (with new readings). It has served as a guide to establish the bases for the research project, and to interpret the data from the empirical investigation. As Uwe Flick (2011) recommends in a recent guide for beginning researchers, which I followed (Bolívar-Ruano, 2011), in order to know what questions one wants to investigate, research questions, hypotheses, etc. “in general, the researcher must begin by reading. S/he has to look for, find, and read what has been published on the topic, on the field of research, and on the methods to be applied in his/her study” (p. 32)

A first conclusion is that the tendency to set up schools as Professional Learning Communities has become globalized as a sure way to improved schools. As we have mentioned and other authors support (Huffman et al., 2016: 327), there are some international commonalities, with similarities and common practices found among the school improvement initiatives in different countries. Without our review being exhaustive, it has served to show the characteristics, processes, and development of Professional Communities.

Likewise, schools as “learning organizations” have provided the initial baseline for my study. As recently pointed out by Louise Stoll (Stoll & Kools, 2017: 2), the “common understanding of schools as today’s learning organizations (SLOs) is both solidly founded in the literature and currently recognized by researchers, practitioners, and policy makers in many countries. Furthermore, in my case, it has been the doorway into the Professional Learning Communities, as an educational version of learning organizations. We have shown the processes typical of a “learning culture” in schools that allow the development and learning in the organization to lead to the success of each and every student who attends school every day. Organizations of Learning and “Communities of Practice” now serve as the basis for Professional Learning Communities.

Theoretical review of the Second part

The second part (chapters 4-5) was dedicated to reviewing diagnostic and assessment instruments of what we call the “learning culture” of schools. We have turned to the *methodological and empirical literature* to look for research and diagnostic strategies and instruments. In conclusion, we think we have presented a fairly complete review of what exists at the Anglo-Saxon level and the adaptations in Spanish. In Chapter 4, we reviewed the best diagnostic instruments we have on Learning organizations, their categorization, and their adaptation to the Spanish context. The questionnaire on the “Dimensions of a Learning organization”, since its proposal by Watkins and Marsick (1997), has had widespread acceptance, and it has been the object of

transcultural adaptation and validation in many countries, particularly in the Hispano-American setting (Colombia, Venezuela and Spain). We have reviewed the main existing instruments (Bolívar-Ruano, 2012a). In the study that was our base, we performed (Bolívar, 2011) our own translation and an adaptation to the school context, particularly its short version (Yang, 2003).

In chapter 5, we carried out an extensive review on Schools as Professional Learning Communities (Bolívar-Ruano, 2013), showing the need for instruments that allow us to evaluate the degree of implementation of a PLC to obtain information about how certain schools have managed to approach or become consolidated PLCs. The option of the PLCA-R, we believe, has been sufficiently defended as one of the best and most well-known formal instruments to find out the degree of development of schools as professional communities.

We describe and analyze the instrument proposed by Olivier, Hipp and Huffman (2003), designed based on the dimensions by Shirley Hord (1997), which make it possible to evaluate the perceptions of the educational community. It has been used by educators and researchers to determine the degree of development and strength of the practices within each dimension. Thus, it evaluates the perceptions of the staff (principals, teachers, and community members) about specific practices observed in relation to the five critical dimensions or attributes. Over time, this instrument has been successfully used by educators and researchers for these purposes. As another study indicates (Hipp & Huffman, 2007: 124), “it is a diagnostic instrument to assess the perceptions of the principal, teachers, and families (and community) based on five dimensions of a professional learning community and the critical attributes”.

Conclusions from the Adaptation, validation and description (Part III)

1. The main conclusion (and result) is to provide an adapted and validated version for the Spanish-speaking world of the questionnaire “PLCA-R: *Professional Learning Communities Assessment-Revised*. As far as we know, until now, there has been no similar instrument in the Spanish context. Based on the results of the validity and reliability analyses, the PLCA-R has high internal consistency. Reaching this result, which was the main objective of this doctoral study, involved a set of processes, such as the following:

The strategy for the *validation* of the instrument consisted of performing an exploratory factorial analysis (EFA). Then, in order to revalidate the questionnaire, a confirmatory analysis with structural equations was applied to study the validity of the construct. The exploratory and confirmatory factorial analyses supported and confirmed the initial structure of five correlated factors and some residual items.

In the *Exploratory Factorial Analysis* (EFA), with the rotated components matrix as a way to facilitate interpretation, “it is possible to determine how each factor is configured” (Murillo & Martínez, 2012: 94). In our case, the instrument’s distribution of the items in five large factors indicates a good fit to the data. These results are satisfactory and consistent with theoretical and empirical studies related to the PLCA-R questionnaire. The total coefficient reached is 0.974, so that the instrument shows high consistency and reliability in the results obtained.

With regard to the *Confirmatory Factorial Analysis* (CFA), its results present acceptable goodness of fit indexes. The confidence interval (RMSEA) presents a value of 0.062, less than .1, which leads to accepting the margin of error of the hypothesis for a good fit to the established

parameters. In summary, the results obtained from the CFA reveal the validity of the factorial structure.

Therefore, the validation of the PLCA-R, from a statistical point of view, allows the measurement of the degree of collegiality of schools as professional communities.

- As proposed at the beginning of this paper, the purpose of the study was to design and provide initial validation evidence about a reliable and valid instrument to assess teacher collegiality in elementary and secondary schools in the Spanish educational context. We think this aim has been achieved, although the validation process for a measurement instrument is never really considered complete. Through its use and future studies, undoubtedly, new validation evidence will be collected that will influence the conception and use of the instrument presented here.

We have shown, through a representative sample of schools (principals and teachers) in Andalusia, that the results obtained are similar to those found in other countries in our Mediterranean area, where there is a low level of collective work or professional community (Bellibas et al., 2016).

A set of factors, as cultural barriers, keep most Spanish schools from approaching PLCs: insufficient collaboration time, ineffective school leadership, weak school evaluation policies, and a lack of a collaborative professional culture. In the context studied, a professional individualism is found that impedes the learning of the educational community. We find ourselves with unprepared schools that need to be redesigned to create spaces and settings that allow the development of Professional Learning Communities.

- Apparent paradox: the staff, on the one hand, value the shared leadership and support and personal practice items quite positively, and women obtained high scores on this latter dimension and on the dimension “Conditions for support: relationships” (see high percentages on the descriptive analysis by items and dimensions). On the other hand, we know from international analyses that there are *weak cultures of learning in Spanish Schools*. How can this paradox be explained? The data collected show significant differences in the perception of the instrument’s dimensions depending on the education professional responding, and also depending on sociodemographic factors, where differences are also obtained, such as the “*Shared personal practice*”, where the elementary schools obtain significantly higher scores than the secondary schools.
- The issue is “how the school staff comes to accept collective responsibility for student learning” (Olivier & Hipp, 2011, 37). As long as we do not escape from professional solipsism, we will continue to be isolated, learning will not flow among colleagues, and, without a doubt, the students’ learning will not improve or be high quality.

Using the PLCA-R, we have found evidence that 21st century schools are not prepared to learn, and their culture and climate do not encourage an environment where the Professional Community can be established. Using this instrument, we can test and draw on an instrument for use in the Spanish context and, thus, have evidence about where to direct improvement proposals to foster change.

We have explored the capacity of Andalusian public schools to become Professional Learning Communities as a working hypothesis that is worthy of study, although we are aware that

there are many limitations and an unfavorable culture. Therefore, we were concerned with the following: Do teachers share objectives for improving the school? Is there a shared vision supported by collaboration processes? Are teachers involved in the development of activities that help to improve students' learning? Are the teachers committed to improving the school? Is there joint work and planning to search for solutions to improve the students' needs? Are opportunities found to learn from others through open dialogue? Do the teachers have opportunities to observe and encourage their co-workers by analyzing classroom practices? Are ideas and suggestions shared informally by colleagues to improve students' learning? Are there individual and group opportunities to apply teaching practices and share the results? Is there a culture of trust and respect that makes it possible to take risks?

In any case, to conclude, as they argue Hargreaves & Fullan (2012):

The days when individual teachers could just do anything they liked, good or bad, right or wrong, are numbered, and in many places, now obsolete. Teaching is a profession with shared purposes, collective responsibility and mutual learning. Teaching is no longer a job in which you can hoard children for yourself. If that is what you still believe, [...] you are not really a professional either [...] Transforming the culture of the teaching profession as a whole [...]. We are at the crossroads to the future. We know what road to follow and which directions we must avoid. It is time to stop gazing at the signpost and strike into action (pp. 144, 146, 147).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PARA LA MEJORA

9.1. CONCLUSIONES

Revisión teórica de la primera parte

En la primera parte en este trabajo, hemos realizado (cap. 1-3) una amplia revisión teórica de la literatura sobre las “cultura de aprendizaje” en los centros escolares: Organizaciones que Aprenden y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, con el objetivo de ubicar –como marco teórico– nuestro trabajo. Ha sido la primera que realicé, comenzada en el Trabajo Fin de Master, aunque sucesivamente actualizada (con nuevas lecturas), que me ha servido como guía para sentar las bases del propio proyecto de investigación, al tiempo que para interpretar los datos de la investigación empírica. Como aconseja Uwe Flick (2011), en una guía reciente para los investigadores que comienzan, que he seguido (Bolívar-Ruano, 2011), para saber las cuestiones que se quieren indagar, las preguntas de investigación, hipótesis, etc. “en general, debe comenzar su investigación con la lectura. Debe buscar, encontrar y leer lo que ha sido publicado sobre su tema, sobre el campo de su investigación y sobre los métodos que piensa aplicar en su estudio” (p. 32)

Una primera conclusión es que tender a configurar las escuelas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje se ha globalizado como una vía segura para la mejora escolar. Como hemos constatado nosotros y refrendan otros autores (Huffman et al., 2016: 327) se constatan unos “similitudes internacionales”, observando “similaridades y prácticas comunes sobre las iniciativas de mejora escolar en los países”. Sin poder ser exhaustiva nuestra revisión, creemos, nos ha servido para constatar las características, procesos y desarrollo de las Comunidades Profesionales.

Igualmente, las escuelas como “organizaciones que aprenden” ha constituido la base primera de partida de mi investigación. Como han constatado recientemente Louise Stoll (Stoll & Kools, 2017: 2) la “comprensión común de las escuelas como organizaciones de aprendizaje hoy en día está sólidamente fundada en la literatura y reconocible actualmente por los investigadores, los profesionales y los responsables políticos en muchos países”. En mi caso, además, ha sido la puerta de entrada en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una concreción educativa de las organizaciones que aprenden. Hemos mostrado los procesos propios de una “cultura de aprendizaje” en los centros educativos que posibiliten el desarrollo y aprendizaje de la organización para que logren el éxito de todos y cada uno de los alumnos que asisten cada día a la escuela. Las Organizaciones de Aprendizaje y las “Comunidades de Práctica” quedan ahora como bases sobre las que se asientan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Revisión teórica de la segunda parte

La segunda parte (capítulos 4-5) se ha dedicado a la revisión de instrumentos de diagnóstico y evaluación de lo que llamamos “cultura de aprendizaje” de los centros escolares. Nos hemos dirigido a la *literatura metodológica y empírica* buscando estrategias e instrumentos de investigación y diagnóstico. Como conclusión, creemos, hemos expuesto una revisión bastante completa de lo que existe a nivel anglosajón y las adaptaciones en español. En el capítulo 4 se ha revisado los mejores instrumentos de diagnóstico con que contamos sobre las Organizaciones

que Aprenden, su categorización y adaptación al contexto español. El Cuestionario sobre las “Dimensiones de una Organización que Aprende” desde su propuesta por Watkins y Marsick (1997) ha tenido una amplia aceptación, siendo objeto de adaptación y validación transcultural en muchos países, particularmente en el ámbito hispanoamericano (Colombia, Venezuela y España). Hemos revisado los principales instrumentos existentes (Cap. 4 y Bolívar-Ruano, 2012a). En el estudio en que nos basamos hemos hecho nuestra propia traducción y una adaptación al contexto escolar, particularmente de su versión abreviada (Yang, 2003).

En el cap. 5 hemos efectuado una amplia revisión de los instrumentos referidos a los Centros Escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolívar-Ruano, 2013), mostrando la necesidad de contar con instrumentos que nos permitan evaluar el grado de implementación de una CPA, para obtener información de cómo ciertas escuelas han logrado aproximarse o ser CPA consolidadas. La opción por el PLCA-R, creemos, ha quedado suficientemente argumentada, como uno de los instrumentos formales mejores y más reconocidos para ver el grado de desarrollo de las escuelas como comunidades profesionales.

Se describe y analiza el instrumento propuesto por Olivier, Hipp y Huffman (2003), diseñado a partir de las dimensiones de Shirley Hord (1997), que permite evaluar las percepciones de la comunidad educativa y que ha sido de utilidad para educadores e investigadores para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas dentro de cada dimensión. Evalúa, pues, las percepciones del personal (directivos, profesorado y miembros de la comunidad) referidas a prácticas específicas observadas en relación a las cinco dimensiones o atributos críticos. Con el paso del tiempo, este instrumento ha servido exitosamente para asistir a los educadores e investigadores para determinar el grado de desarrollo y fuerza de las prácticas dentro de cada dimensión. Como señalan en otro trabajo (Hipp y Huffman, 2007: 124), “es un instrumento de diagnóstico para evaluar las percepciones de la dirección, profesorado y familias (y comunidad) basadas en cinco dimensiones de una comunidad profesional de aprendizaje y los atributos críticos”.

Conclusiones de Adaptación, validación y descripción (Parte III)

1. La principal conclusión (y resultado) es proporcionar una versión adaptada y validada al mundo de habla hispana, del cuestionario/escala “Evaluación de Comunidades de Aprendizaje Profesional-Revisada (PLCA-R: *Professional Learning Communities Assessment-Revised*). Hasta ahora, que conozcamos, no contábamos en el contexto español con un instrumento similar. De acuerdo con los resultados de los análisis de validez y fiabilidad, el PLCA-R tiene una consistencia interna alta. Llegar a este resultado, que era el principal objetivo de este trabajo doctoral, ha implicado un conjunto de procesos, como los siguientes:

La estrategia de *validación* del instrumento ha consistido en la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE) y, posteriormente, con el objetivo de revalidar el cuestionario, se procedió a aplicar uno confirmatorio (AFC) por medio de ecuaciones estructurales para estudiar la validez del constructo. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron y confirmaron la estructura inicial de cinco factores correlacionados, más unos ítems residuales.

En el *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE), con la matriz de componentes rotados, como modo de facilitar la interpretación, “es posible determinar cómo se configura cada factor” (Murillo y Martínez, 2012: 94). En nuestro caso, la distribución de los ítems en cinco grandes factores del instrumento, indican un buen ajuste a los datos. Estos resultados son satisfactorios y

consistentes con investigaciones teóricas y empíricas relacionadas con el cuestionario PLCA-R. El coeficiente total alcanzado es de 0,974, por lo que el instrumento muestra alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos.

En cuanto al *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC), sus resultados presentan unos índices de bondad de ajuste aceptables. El intervalo de confianza (RMSEA) presenta un valor de 0,062, inferior a .1, lo que conduce a aceptar el error de marginalidad de la hipótesis para un buen ajuste a los parámetros establecidos. En síntesis, los resultados obtenidos por el AFC informan de la validez de la estructura factorial.

Se concluye que la validación del PLCA-R, desde un punto de vista estadístico, permite la medición del grado de colegialidad de las escuelas como comunidades profesionales.

- Como se planteó al inicio de este trabajo, la finalidad de este estudio era diseñar y aportar unas primeras evidencias de validación acerca de un instrumento, fiable y válido, para evaluar la colegialidad docente en los centros de primaria del contexto educativo español. Consideramos que el propósito ha sido conseguido, aunque el proceso de validación de un instrumento de medición nunca se entiende concluido del todo. A través de su uso y de futuras investigaciones, sin duda, recabaremos nuevas evidencias de validación que influirán en la concepción y uso -del instrumento aquí presentado

Hemos probado, a través de una muestra representativa de escuelas (directores y profesores) de Andalucía, que los resultados obtenidos son similares a los de otros países de nuestra área mediterránea, donde hay un bajo grado de colegialidad o de comunidad profesional (Bellibas et al., 2016).

Un conjunto de factores, a modo de barreras culturales, impide que los centros escolares españoles puedan acercarse, en su mayoría, a PLCs: tiempo de colaboración insuficiente, liderazgo escolar ineficaz, débil política de evaluación de escuelas y falta de cultura profesional colaborativa. En el contexto estudiado se constata el individualismo profesional que impide el aprendizaje de la comunidad educativa, nos encontramos con escuelas poco preparadas que necesitan ser rediseñadas para crear espacios y entornos que permitan el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

- Se presenta una *aparente paradoja*: el personal, por una parte, cree que la dirección de los centros encuestados es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes y que se dan oportunidades al profesorado para que pueden iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela, por lo que valoran muy positivamente los ítems de liderazgo compartido y de apoyo y la práctica personal. En particular las mujeres obtienen puntuaciones altas en esta última dimensión al igual que para la dimensión “Condiciones de apoyo: relaciones” (ver altos porcentajes en el análisis descriptivo por ítems y dimensiones).

Por otra parte, sabemos por análisis internacionales, y algunos otros resultados del cuestionario, que hay una *débil cultura de aprendizaje en los centros escolares españoles*. ¿Cómo explicar esta aparente paradoja?, los datos recogidos muestran diferencias significativas en la percepción de las dimensiones del instrumento dependiendo de qué profesional de la educación responda y dependiendo también de otros factores sociodemográfico. Así en la dimensión clave “*práctica personal compartida*”, los C.E.I.P. obtienen valores significativamente superiores a los centros de secundaria.

- El asunto central es “cómo el personal de la escuela puede asumir una responsabilidad colectiva por el aprendizaje de todos los estudiantes” (Olivier & Hipp, 2011, 37). Mientras no derezca el solipsismo profesional seguiremos aislados, el aprendizaje no fluirá entre colegas y, sin lugar a dudas, el aprendizaje de los alumnos no mejorará ni será de calidad.

Hemos dejado huellas palpables de que las escuelas del siglo XXI no tienen ni están preparadas para aprender, su cultura y clima no propician un entorno donde la Comunidad Profesional puede establecerse. Por medio del PLCA-R podremos testar y

contar con un instrumento para ser utilizado en el contexto español y de este modo tener constancia de hacia dónde dirigir las propuestas de mejora para promover el cambio.

Hemos explorado qué capacidad tienen los centros andaluces públicos para convertirse en Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una hipótesis de trabajo que merece la pena ser estudiada, aunque siendo conscientes que contamos con muchas limitaciones y de una cultura poco favorable. Para eso, entre otros, nos importaba ¿el profesorado comparte objetivos para la mejora de escuela?, ¿Existe una visión compartida sustentada en procesos de colaboración?, ¿ Hay un profesorado implicado para el desarrollo de actividades que ayuden a mejorar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿ Están los docentes comprometidos en la mejora de la escuela?, ¿Se trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones para mejorar las necesidades al alumnado?, ¿Se encuentran oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto?, ¿ Los docentes tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula? , ¿Se comparten informalmente entre colegas ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿ Hay oportunidades a nivel individual y grupal , de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados?, ¿ Tiene lugar una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgo?

En cualquier caso, para finalizar, como señalan Hargreaves y Fullan, 2014):

“Los días en que los profesores individuales podían hacer lo que quisieran, bueno o malo, acertado o equivocado, están contados, y en muchos lugares ahora han desaparecido por completo. La enseñanza es una profesión con propósitos compartidos, responsabilidad colectiva y aprendizaje mutuo. La enseñanza ya no es un trabajo en el que uno pueda acaparar a los niños para sí solo. Si eso es lo que aún cree, [...], en realidad tampoco es usted un profesional. [...] Pero las Comunidades Profesionales de Aprendizaje requieren transformar la cultura de la profesión docente por completo. [...] Nos encontramos en la encrucijada del futuro. Sabemos qué camino seguir y qué direcciones debemos evitar. Es hora de dejar de contemplar las señales y volcarnos en la acción (p. 174, 176 y 177).

9.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Todo trabajo tiene sus limitaciones, tanto por razones contextuales, temporales y de la propia investigadora. Sin que sirva de excusa, brevemente, queremos dejar constancia y mostrar las que, desde nuestra perspectiva, soy consciente, además de las que pueda señalarme el propio tribunal.

En conjunto, estoy relativamente satisfecha del proceso de *revisión* que me llevó a optar por este cuestionario. Más aún por el proceso de *adaptación*, que cuidamos de modo minucioso en todos los extremos a nuestro alcance. Relativamente satisfecha del proceso de *validación*, que también he cuidado en todo aquello que entendimos debíamos hacer.

Menos satisfecha del *análisis descriptivo* de los datos que aporta la muestra. que como objetivo secundario hemos cuidado menos. Por una parte, a la hora de describir la realidad, los cuestionarios pueden contribuir a dibujar un mapa, pero conocerla internamente exige visitarla por medio de estudios de caso. Esto quedaba fuera de nuestros objetivos, pero es una limitación que reconocemos.

Por otra, como señalábamos en 8.2 aparecen unos valores altos y favorables al trabajo compartido y en comunidad que, por lo que conocemos, contrasta con la realidad de las escuelas. Creo que puede haber operado un cierto grado de “*deseabilidad social*”, tanto de percibir como deseable lo que sucede en su centro, como también con la dirección escolar.

Al respecto, creo, puede haber influido que, si bien no en todos los casos, pero sí en una mayoría, era la dirección escolar la que se encargó de distribuir y recoger el cuestionario. Sus respuestas eran anónimas, pero no hay que descartar en algún grado esta deseabilidad social. También cabe pensar que los encuestados, al no haber tenido experiencia de lo que supone trabajar como una comunidad profesional, interpretan que ya trabajan en comunidad, aunque verdaderamente no lo sean. En cualquier caso, no conviene olvidar que la muestra ha sido elegida deliberadamente de los centros que participaban en un “Programa de Calidad y Mejora” que, por sí mismo, presupone un mayor grado de compromiso compartido.

En fin, de cara al futuro está, por una parte, emplear el PLCA-R en futuras investigaciones que lleven a cabo en el Grupo de Investigación FORCE, por parte de mis directores. En estos casos el cuestionario se puede aplicar a una muestra de todos centros, sin selección previa de pertenencia a un programa, para ver qué sucede. Por otra, como señalo a continuación, los estudios de caso múltiples pueden ilustrar bien la micropolítica de la colegialidad docente en las escuelas de Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.

9.3. IMPLICACIONES PARA LA MEJORA

Nuestro estudio, estimamos, tiene implicaciones importantes tanto para las políticas como para las prácticas orientadas a la mejora. Esta tesis doctoral puede contribuir decididamente a documentar cómo provocar, en nuestro contexto, cambios significativos en los modos cómo los docentes ejercen su oficio y en la mejora de los resultados escolares de nuestros alumnos. Paralelamente, a partir de esta investigación, se pueden señalar líneas productivas para poner en acción Comunidades de Aprendizaje Profesional, al modo como proponen Harris y Jones (2011).

La hipótesis de partida de nuestro trabajo, por sí misma, ya tiene un impacto práctico. Si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. Se pretende recoger buenas experiencias y evidencias internacionales sobre modos de organizar el trabajo escolar que consiguen lograr una cultura escolar favorable al aprendizaje. Al tiempo, los estudios de caso ilustrarán, con actuaciones de éxito de los equipos directivos y de los centros en su conjunto, sobre los modos para *rediseñar* los lugares de trabajo en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del centro escolar no sólo un lugar de aprendizaje sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor.

En primer lugar, tras el *diagnóstico* realizado con el PLCA-A en un centro escolar, en una zona o región, según la situación en que se encuentre en las distintas dimensiones, se puede iniciar un proceso de desarrollo.

Segundo, nos interesa mejorar la organización, con posibles propuestas, decisiones y acciones. ¿Qué puede hacer para promover procesos de aprendizaje y mejorar el trabajo comunitario en las escuelas? En estos casos, realizaremos *estudios de casos* (en escuelas de Primaria y centros de Secundaria con un alto grado de comunidad y escuelas con un bajo grado): entrevista semiestructurada a directores de organizaciones (y otros miembros del personal) para ver cómo se ha llegado o no a la situación actual; así como las posibilidades que divisan de mejorar. Las “escuelas ejemplares” permiten documentar y describir la cultura y las prácticas de las “organizaciones exitosas” como Comunidades de Aprendizaje Profesional sostenibles (Hargreaves, 2007).

Una base para la mejora

El grupo de investigadores e investigadoras que hemos seguido en el cuestionario PLCA-R (Huffman & Hipp, 2003; Hipp & Huffman, 2010) han elaborado un marco e instrumentos (formales e informales) complementarios para ayudar a los centros escolares al diálogo sobre las condiciones que apoyan un aprendizaje para la mejora. Se trata de proporcionar procesos e instrumentos “como marcos para estimular el *diálogo* y las conversaciones sobre cómo crear y sostener CPAs” (Hipp & Huffman, 2007; 119).

- *Cuestionario de “Evaluación de los Centros como Comunidades Profesionales de Aprendizaje” (PLCA-R)*. Su empleo en un centro escolar ilustra el nivel actual de las prácticas. Además de los resultados globales de cada dimensión, debemos entrar para un *diálogo para la mejora*, en los resultados de cada ítem para determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas específicas esenciales para un CPA. Ver las dimensiones colectivas puede ser revelador a nivel de superficie, por lo que el examen de los ítems

individuales presenta una evaluación más clara y más formativa de las prácticas a nivel de centro escolar.

Por eso, al emplear el PLCA-R en un centro escolar comprometido en configurarse en una CPA, los pasos que se han de seguir en la *interpretación* del cuestionario son:

1. Examinar los ítems individuales; determinar los puntajes más altos y más bajos. Las puntuaciones de 3.0 o superior muestran un acuerdo general con el ítem.
2. Focalizarse en las dimensiones, determinar aquellas que tienen la mayoría de los ítems con alta o baja puntuación.
3. Focalizarse sobre los resultados generales a nivel de dimensión para determinar si existe un patrón de puntuaciones altas o bajas.
4. Fijarse en la desviación estándar calculada (SD) para dar cuenta de los valores atípicos (variación dentro del grupo). Una pequeña SD indica un mayor acuerdo, una mayor SD muestra más variación entre los encuestados (menos de acuerdo). Se puede tener un valor atípico o dos, y sin embargo un fuerte nivel general de apoyo a la dimensión.

1. Tres instrumentos adicionales informales (Hipp & Huffman, 2010: 43-56), como hemos expuesto en el apartado 3.4 de la Parte I, se pueden emplear como herramientas para el análisis, evaluación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Estas herramientas utilizan el diálogo individual o de pequeños a reflexionar sobre la evolución de las prácticas a nivel escolar en relación con los PLC.

- El *Organizador Comunidad de Aprendizaje Profesional* sirve para ilustrar las prácticas identificadas a través de la investigación que promueven los esfuerzos de la escuela en cada una de las cinco dimensiones de una CPA y las fases del cambio (iniciación, implementación e institucionalización), de acuerdo con Fullan.
- La *Rúbrica de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje* sirve como una herramienta para el diálogo individuo o grupo pequeño. Ofrece una reflexión sobre la cultura de la escuela para delinear la evolución de ciertas prácticas del centro que reflejan todas las dimensiones de una CPA a través de cada nivel de cambio (Huffman y Hipp, 2003; Hipp y Huffman, 2009).
- *Mapa de configuración de innovación de Comunidad Profesional de Aprendizaje* (PLC-ICM. Professional Learning Community Innovation Configuration Map). Posibilita utilizar la evaluación formativa continua para guiar los próximos pasos para sostener iniciativas e innovaciones, así como clarificar las expectativas en cuanto a lo que las CPAs están funcionando en la práctica. En particular, identificar las variaciones para cada dimensión en la fase del cambio (sin iniciar, inicio, implementación, sostenimiento).

El modelo de CPA tiene en su base toda una teoría del cambio, que desarrolló inicialmente Shirley Hord, bajo el título “Problemas Basados en el Modelo de Adopción de la Innovación (CBAM)”, por lo que contamos con una buena base, ya consolidada, para seguir el desarrollo de la puesta en práctica de una innovación (Hall, 2014).

Este marco teórico y esta tesis pueden servir de base para iniciar procesos para configurar centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Conozco que nuestros dos directores están implicados en esta tarea, dentro del “Proyecto Atlántida” sobre “Proyecto para el desarrollo de la Capacidad Profesional Docente en una comunidad profesional”, que está desarrollándose en distintos centros de diferentes Comunidades Autónomas.

Constatar en el contexto español

La investigación ha constatado que las escuelas con un mayor grado de desarrollo como comunidad suelen obtener mejores resultados en el aprendizaje. Esto ha motivado que la colaboración docente haya entrado en la *agenda política*. Cuestión futura también a proseguir y constatar es si podemos verificar la hipótesis de que las escuelas con mayor grado de colegialidad y de desarrollo como comunidad (variable independiente o explicativa) mejoran en el aprendizaje (variable dependiente) del profesorado y, consecuentemente, del alumnado.

Cuando una escuela de Primaria o Secundaria funciona con una cultura de aprendizaje en el ejercicio profesional, los estudios e investigaciones han encontrado una relación positiva entre comunidades con un alto grado de colaboración centrado en el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento de estos (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011b; Louis & Marks, 1998; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Los efectos positivos de la colaboración profesional dentro de la escuela están constatados en las conclusiones de los resultados de TALIS 2013 sobre el desarrollo profesional docente, dado que “el proceso de colaboración de enseñanza en equipo fomenta la reflexión y retroalimentación de modo espontáneo. Cuando los docentes trabajan juntos con regularidad, la colaboración se convierte en una buena manera de aprender y compartir buenas prácticas. Esta perspectiva está en línea con la creación de ‘Comunidades profesionales de aprendizaje’ a través de las cuales los docentes analizan juntos lo que enseñan y cómo lo hacen para mejorar constantemente su práctica” (Schleicher, 2015, p. 63).

Estudios de caso

Los procesos de colaboración y la colegialidad, como sabemos, no ocurren en el vacío, por el contrario, aparecen siempre en el contexto particular de una escuela, en un momento determinado en el tiempo. Esto implica que sólo pueden entenderse adecuadamente teniendo en cuenta el contexto. Una perspectiva de comunidad profesional, además de estrategias tipo *survey* para describir la situación, y trabajo por grupos, como *estudio de caso*, se propone una adecuada selección de escuelas, siguiendo la propuesta del ISSP, para focalizarse en la descripción de las condiciones y procesos que facilitan su desarrollo como comunidad profesional. Particularmente como “escuelas ejemplares”, posibilita documentar y describir la cultura y las prácticas de las “organizaciones exitosas” como Comunidades de Aprendizaje Profesional sostenibles (Hargreaves, 2007). Pueden contribuir a esclarecer el potencial continuo de comunidades de aprendizaje profesional dentro de la organización de las escuelas.

Además, determinadas limitaciones que han aparecido en los datos cuantitativos, como apuntábamos, solo pueden ser resueltas a través de estudios de caso cruzados.

Reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje

En segundo lugar, tras el diagnóstico, nos preocupa ¿qué se puede hacer para promover los procesos de aprendizaje profesional, incrementando el trabajo comunitario en las escuelas? Como señalábamos en un trabajo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), para no quedar en un discurso, el núcleo de nuestra propuesta se juega en organizar los centros para el aprendizaje del profesorado, creando *las estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Querer entender los centros escolares como *comunidades profesionales*, supone un reto embarcarse en su reconstrucción

Para transformar las culturas de las escuelas se han de *rediseñar* los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Como señalábamos al final del capítulo segundo, como ha resaltado Elmore (2010), configurar la escuela como una *organización centrada en el aprendizaje* requiere otros tiempos y espacios que la posibiliten, que potencien un cambio en las concepciones y modos de actuar habituales de actuar. A su vez, implica redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje. Esto requiere, como es obvio, reconstruir y “reculturizar” la profesión en su conjunto, al tiempo que rediseñar el trabajo en los centros. Cambios en la estructura y en los modos de organizar, suelen condicionar los modos de pensar. Como, con acierto, señalan Hargreaves y Fullan (2014):

“Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido” (p.135).

Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido requiere tiempos, estructuras y relaciones y, consecuentemente, cambios en la cultura escolar, como prerequisites para ir configurando la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Escudero, 2011). El asunto clave es qué hacer para alterar la llamada “gramática básica” de la organización escolar que, en las actuales condiciones, impide el trabajo conjunto. Como dice Louis (2006) es preciso advertir que el cambio cultural es complejo y requiere tiempo y un trabajo duro para todos. Por un lado, no hay recetas generales, porque “el cambio de una cultura requiere entender el contexto local y la historia, para poder diseñar los procesos y cualquier cambio estructural de apoyo, siendo sensibles al al lugar y al tiempo (p. 485). Por otro, las culturas proporcionan un esquema cognitivo fuerte que define no sólo lo que funciona para el individuo, sino lo que se puede esperar del grupo. Esto requiere también comprender estos modelos mentales, para ser conscientes de su complejidad. Al fin y al cabo, “los líderes educativos heredan la cultura”, por eso hacer de su escuela una CPA es un desafío, un viaje de por vida.

Sin embargo, según hemos argumentado anteriormente, es una vía prometedora que marca por dónde hay que ir para la mejora de la educación. Se trata, pues, de cómo partiendo de “aquí” se pueden ir dando pasos seguros para llegar “allí”. Hay suficiente literatura y experiencia prácticas para orientar cómo hacerlo. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere (Little, 1999).





BIBLIO-
GRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, R.Z. et al. (2011). Measuring the Learning Organization's Construct in Pakistan. A Case of Public Sector Educational Institutes. *European Journal of Social Sciences*, 18 (4), 574-581. Disponible en: http://www.eurojournals.com/EJSS_18_4_08.pdf
- Andrews, D. & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: the power of the professional learning community. En Stoll .L. y Louis K S. (Eds), *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas* (pp.132-146). England: Mc Graw-Hill.
- Argyris, C. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Armengol, C. et. al. (2012). Comunidades virtuales de práctica profesional: medición de las fases de desarrollo. En J. Gairin (ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 141-152). Las Rozas (Madrid). Wolters Kluwer.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Basim, N., Sesen H. y Korkmazyurek H. (2007). A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 368-374.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica* , 122 (Supl.1), 21-27.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-91.
- Bellibas, M.S.; Bulut, O. & Gedik, S. (2016). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education* (on line), DOI: 10.1080/19415257.2016.1182937
- Benjamin, D (2009). *The school as learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff*. Nueva York: Alfred University, 79 pp. Publicada por UMI Dissertation Publishing. Disponible en:
- Bertsch, C. C. (2012). *Perceptions of supportive leadership behaviors for Professional Learning Communities in secondary schools*. (Doctoral dissertation). California State University, Fullerton. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3528605)

Bess, K.D.; Perkins, D.D. & McCown, D.L. (2010). Testing a Measure of organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 39 (1), 35-49.

Blacklock, P.J. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in improving exemplary Texas elementary schools: a descriptive study*. Unpublished Ph.D Dissertation. Texas: University of North Texas.

Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.

Bolam, R, McMahon, A, Stoll, L, Thomas, S, & Wallace, M, with Greenwood, A, Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, DfES Research Report RR637, University of Bristol Ver en: <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

Bolívar, A. (dir.) et al. (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.

Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 2 (1), 1-22.

Bolívar, A. (2007). Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje (Modulo 1: El centro como contexto de innovación). En *Programa de Formación en Asesoría Pedagógica* (Curso de Formación especializada en centros educativos). Madrid: MEC, CNICE. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/intro.htm>

Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2000b). El liderazgo compartido según Peter Senge. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)* (pp. 459-471). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2001). *Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa*. Texto Ponencia impartida en Curso de Verano de la Universidad del País Vasco: "Calidad y mejora continua en los centros escolares". En <http://www.rinace.net/biblioteca.htm>.

Bolívar, A. (2011b). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.

Bolívar, A. (2012a). Processos para transformar as escolas em Comunidades de Aprendizagem Profissional. En A. Bolívar: *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (pp.127-158). Oporto: Editor Fundação Manuel Leão.

- Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M.R. (2013). Construir la capacidad de mejora: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rnos*, núm. 10-11 (julio-diciembre), pp. 11-33.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M.R. (2014). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Santiago de Chile: Edic. Universitas Nueva Civilización.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, M.R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los centros escolares en España. Limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, 62, 181-198.
- Bolívar-Ruano, M.R. (2011). Recensión de Flick: *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing Research Project*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 372-374.
- Bolívar Ruano, M. R. (2012a). 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.
- Bolívar Ruano, M.R. (2012b). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 52, 313-320.
- Bolívar Ruano, M.R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 62/1 (15/05/13), 12 pp.
- Bolívar Ruano, M.R. (2014). Reseña del libro de Hargreaves y Fullan: *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. *Revista de Educación*, 366, 301-303.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bowen, G.L., Rose, R.A. & Ware, W.B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29 (1), 97-104.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS (2º ed.)*. New York; Taylor and Francis Group.
- Chahin-Pinzon, N. (2014). Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psicología. Avances de la disciplina*, 8 (2), 109-112.
- Cheng, E.C.K.; Lee, J.C.K. (2014). Developing Strategies for Communities of Practice. *International Journal of Educational Management*, 28 (6), 751-764.
- Chermack, T.J., van der Merwe, L. & Lynham, S.A. (2006). Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization. *Futures*, 38 (7), 767-777.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collinson, V., Cook, T., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107-116.
- Collinson, V. y Cook, T. F. (2007). *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cook, S., y Yanow, D. (1996). Culture and Organizational Learning. En M.Cohen & L. Sproull, (Eds). *Organizational learning* (pp. 430-459). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corrêa, E. A. (2006). *Cultura de aprendizagem e desempenho: análise de suas relações em organização do setor elétrico*. Brasília. Tesis doctoral en Administración. Universidade de Brasília. Citado en Macedo *et al.* (2007) y en Santos (2011)
- Dane, N.F. & Yendol-Hoppey, D. (2015). *The PLC book*. Thousands Oaks, CA: Corwin-Sage.
- Daniel, M., Miller, A. & Wilbur, J. (2011). Multiple instrument translation for use with South Asian Indian immigrants. *Research in Nursing & Health*, 34 (4), 419-432.
- Dixon, N.M. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londres: McGraw-Hill.
- Domingo, J.(coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*. 61 (8), 6-11.
- Dufour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92 (5), 57-61.

- DuFour, R. (2016). Educators Deserve Better: A Conversation with Richard DuFour. *Educational Leadership*, 73 (8), 10-16.
- Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: an Australian case study. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 182-195.
- Eaker, R., DuFour, R. & DuFour, R. (2002): *Getting Started. Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Bloomington: National Education Service.
- Easterby-Smith, M., Burgone, J. & Araujo, L. (1999). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. Londres: Sage.
- Elmore, R. F. (2002). *Hard questions about practice*. *Educational Leadership*, 59(8), 22–25
- Elmore, R. (2002b). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Elmore, R.E. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J.M. (2001). La escuela como una organización que aprende: Una contribución a la renovación y mejora de la educación, u otra distracción. *Organización y Gestión Educativa*, 9 (1), 19-20 y 29-33.
- Escudero, J.M. (2009). 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. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En Torrego, J.C. y Negro, A. (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 269-289). Madrid: Alianza Ed.
- Finger, M. y Brand, S.B. (1999). The concept of the learning Organizations. Applied to the Transformation of the Public Sector: Conceptual Contributions for Theory Development. En

- M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (eds), *Organisational Learning and the Learning Organisation* (pp.130-156). London: Sage.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organizations: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En A. Villa (ed.) *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-127). Bilbao: ICE de la U. Deusto.
- Gairín, J. (Ed.) (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Rodríguez Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47 (1), 31-50.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Estudi sobre aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració Pública*. Barcelona: Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO).
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). La realidad del aprendizaje organizativo en la administración pública catalana. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 8, 8-23.
- Gaitán Moya, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en Comunicación Social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Gallagher, M.W., & Brown, T.A. (2013). Introduction to confirmatory factor analysis and structural equation modeling. In T. Teo (Ed.), *Handbook of quantitative methods for educational research* (pp. 289-314). Rotterdam: Sense Publishers.
- García G., T. (2006). La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras en el cargo de dirección. *Bordón Revista de Pedagogía*, 58(1), 33-50.
- Garvin, D.A.; Edmondson, A.C. y Gino, F. (2008a). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86 (3), 109-116.

- Garvin, D.A.; Edmondson, A.C. y Gino, F. (2008b). Learning Organization Survey. Puede ser consultada, en versión breve, en consultada en: <http://learning.tools.hbr.org/> y en versión completa en <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: F.C.E..
- Globerson, S., & Ellis, S. (1996). *The Organizational Learning Processes Questionnaire*. Tel-Aviv, Israel: Tel Aviv University.
- González, M. T. (2004). Los institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- González, M.T. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Grañeras, M. y Maneru, A. (coords.) (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- Grau Fibla, G; Eiroa Patiño, P; Cayuela Domínguez, A. (1996). Versión española del OARS Multidimensional Functional Assessment Questionnaire: adaptación transcultural y medida de la validez. *Atención Primaria*, 17 (8), 486-95.
- Grieves, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, 15 (6), 463-473.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y W. C. Black (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid. Prentice Hall.
- Hairon, S. et al. (2015). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education* (online), DOI: 10.1080/19415257.2015.1055861
- Hall, G. E. (2014). Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), 99-130.
- Hambleton, R.K., Merenda, P.F. & Spielberger, C.D. (Eds.) (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R. K. & Zenisky, A. L. (2011). *Translating and adapting tests for cross-cultural assessments*. In: Matsumoto, D. & Vijver, F. J. R. (Eds.). *Cross-Cultural Research Methods in Psychology* (p. 46–74). New York: Cambridge University Press.
- Hameyer, U. (2007). Schools as Learning Organizations-Practices that work. *The Learning Teacher Journal*, 1(1), 1-14.

- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 49, 16-24.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll & K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp.181-195). Maidenhead Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities: Moral choices amid murky realities. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 175-197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. y Harris, A. (dirs.) (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harkness, J. A. (2003): Questionnaire translation. En J. A. Harkness, F. J. R. van de Vijver & P. M. Mohler (eds.), *Cross-cultural survey methods* (pp. 35.56). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. S. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial (January)*, 3, 87–127.
- Harris A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. London: Springer.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.
- Harris, A. & Jones, M; (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172–181.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leanta Press.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). Beyond four walls. Professional learning communities within and between schools. *Australian Educational Leader*, 37 (4), 9-12.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Nueva York: Routledge
- Hernandez, M. (2000). *The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge and performance improvement within private manufacturing firms in*

- Colombia. Doctoral Dissertation. University of Georgia Athens. ProQuest Digital Dissertation (UMI No. 9994101).
- Hernández, M. (2003). Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in colombian businesses. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 215-221.
- Hernández, M. y Watkins, K. (2003). Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Human Resource Development International*, 6 (2), 187-196.
- Hipp, K.A., & Huffman, J.B. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. En L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 119-131). New York: Open University.
- Hipp, K., & Huffman, J. (Eds.). (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Hord, S. M. (1996). *School professional staff as learning community questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997b). Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important? *Issues about Change*, 6 (2), 2-5.
- Hord, S. M. (1999). Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners Professional. *Issues about Change*, 7 (1), 1-8.
- Hord, S. M. (2003). Foreword: why communities of continuous learners? In J.B. Huffman & K.F. Hipp (Eds.), *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. vii-xi). Lanham: Scarecrow Education.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hord, S.M. & Tobia, E.F. (2012). *Reclaiming our teaching profession: the power of educators learning in community*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.

Huysman, M. (1999). Balancing Biases: a Critical Review of the Literature on Organizational Learning? En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (eds), *Organisational Learning and the Learning Organisation* (pp. 59-74). Londres: Sage.

Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 133-146.

Huffman, J.B. & Hipp, K.F. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham: Scarecrow Education.

Huffman, J.B.; Olivier, D.F.; Wang, T.; Chen, P.; Hairo, S. & Pang, P. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 19 (3), 327-351.

Jamali, D., Sidani, Y. y Zouein, C. (2009). The learning organization: tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *Learning Organization*, 16 (2), 103-121.

Jöreskog, K.G. (1977). Structural Equation Models in the Social Sciences: Specification estimation and testing. En P.R. Krishnaiah (Ed.), *Applications of Statistics* (pp. 265-287). Amsterdam: North Holland.

Katz, S., Earl, L. M. & Jaafer, S. B. (2009). *Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Kerno, S. (2008). Limitations of Communities of Practice: A Consideration of Unresolved Issues and Difficulties in the Approach. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(1), 69-78.

Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling (3° ed.)*. New York: The Guilford Press.

Kofman, F. y Senge, P.E. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (3), 5-23.

Kools, M. & Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. Paris: OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/5j1wm62b3bvh-en>

Krichesky, G.J. (2012). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Ver en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2016). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI* (on line) <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15080>
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional communities in schools. *Issues in restructuring schools*, #6, 3-6.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 279-293.
- Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning- Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lavié, J.M. (2004). Microcontextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, 335, 345-370.
- Lavié, J.M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.
- Lavié, J.M. (2012). Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado: cinco reflexiones. *Organización y Gestión Educativa*, 20 (3).
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lee, V. E., & Smith, J. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in student achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 107(1), 103-147.
- Leithwood, K. (ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4).
- Leithwood, K. y Louis, K. (eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.
- León Guerrero, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers – Transforming their World and Their Work*. New York, NY.: Teachers College Press.

- Lien, B. Y.-H. et al. (2006). Is the Learning Organization a valid concept in Taiwanese context. *International Journal of Manpower*, 27 (2), 189-203.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011a). Professional community and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011b). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722- 731.
- López, V.; Ahumada, L.; Olivares, R.; Gonzalez, A. (2012). Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares. *Psicothema*, 24(2), 323-329.
- López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Yáñez, J. (2010). Confianza. Un Patrón Emergente de Desarrollo y Mejora de la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356 (Septiembre-diciembre), 109-131.
- Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los Institutos de Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), pp. 1-13
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 477-489.
- Louis, K. S. y Kruse, S. (Eds.) (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Louis, K. S., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teacher work and student work in restructuring schools, *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.

- Louis, K. S. & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (4), 534-556.
- Macedo, R.B.; Lima, S. M. V.; Fischer, H. C. R. (2007). Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, 7 (2), 30-53.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 151-165). New York, NY: Open University Press.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Marks, H. M., Louis, K.S. y Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning. En K. Leithwood (Ed.) *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press, 239-265.
- Martinez, G., Marín, B. V., & Schoua-Glusberg, A. (2006). Translating from English to Spanish: The 2002 National Survey of Family Growth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28 (4), 531-545.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. & Boswell, S. A. (2013). Schools as learning communities. In Huang, R. Spector, J.M. & Kinshuk (Eds). *Reshaping Learning - The Frontiers of Learning Technologies in a Global Context* (p. 71-88). Dusseldorf: Springer-Verlag.
- Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127-132.
- Martin-Kniep, G.O. (2007). *Communities that Learn, Lead, and Last: Building and Sustaining Educational Expertise*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Vilorio, O. y Campos, J. (2007). Evaluación de un cuestionario sobre organizaciones que aprenden: adaptación, validez y confiabilidad. *Revista Venezolana de Coyuntura*, 13 (3), 149-164.
- Mayorca, R., Ramírez, J., Vilorio, O. y Campos, J. (2008). Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano. *Revista de Educación* (Colombia), 14 (28), 54-69.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage*. Londres: IPD House.
- Menezes, E.A., Guimarães, T.A. y Bido, D.S. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) en el contexto brasileño. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12 (2), 4-29. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a02v12n2.pdf>

Merchán Iglesias, F. J. (2012) La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>

McLaughlin M. W. y Talbert J. E. (1994). Teacher Professionalism in Local School Contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse (Holanda). Swets and Zeitlinger.

Moilanen, R. (2001). Diagnostic Tools for Learning Organization. *The Learning Organization*, 8 (1), 6-20. Disponible en: http://www.lrckesehatan.net/ARTICLE_LO/learningorg1.pdf

Moilanen, R. (2005). Diagnosing and Measuring Learning Organization. *The Learning Organization*, 12 (1), 71-89.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.

Mulford, W. (1998). Organizational learning and educational change. En Hargreaves, A. y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 616-640.

Mulford, B. (2006). Liderazgo para la mejora de la calidad en secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-22.

Mulford, B., Sillins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht: Springer.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test. (2.^a ed). *Psicothema*, 25, 149-155.

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 (48), 11-24.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM Publicaciones.

Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 154-176.

National Association of Elementary School Principals (NAESP) (2008). *Leading Learning Communities: Standards for what Principals should know and be able to do*. Washington: Collaborative Communications Group.

- OCDE (2014). *Education Policy Outlook (Política educativa en perspectiva): España*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Editorial Santillana.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014b). *Resultados de TALIS 2013. Nota sobre el país. España*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional Learning Community Assessment. En J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing Schools as Professional Learning Communities* (pp. 70-74). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Olivier, D. F.; Antoine, S. y Cormier, R. et al. (2009). *Assessing Schools as Professional Learning Communities. Symposium*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association (Lafayette, March). Reelaborado y recogido también en Olivier, D.F. & Hipp, K.K. (2010).
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2011). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Opfer, D. (2016). Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, No. 138. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>
- Oreja, J.R. (2005). *Introducción a la medición objetiva en Economía, Administración y Dirección de Empresas: El Modelo de Rasch*. Instituto Universitario de la Empresa de la Universidad de La Laguna.
- Oviedo, C.H.; Campo, A. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pearn, M., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning Organizations in Practice*. Londres: McGraw-Hill.

- Pedler, M., Burgoyne, J. y Boydell, T. (1991). *The Learning Company*. Londres: McGraw-Hill.
- Prange C. (1999). Organizational learning – Desperately Seeking Theory? En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (eds), *Organisational Learning and the Learning Organisation* (pp. 3-43). Londres: Sage.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15 (1), 94-100.
- Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1997). *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire*. Antioch, CA: Institute for Strategic Learning.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace*. Nueva York: Longman.
- Ruíz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. En *Papeles del Psicólogo*, Vol. 31 (1), 34-45.
- Sánchez Carrión, J.J. (1989): *Análisis de tablas de contingencia. El uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: siglo XXI-C.I.S.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3, 6-11.
- Santana, P., Quesada, C. y Nuñez. J. (2006). Las relaciones de colaboración entre el profesorado. *Participación educativa*, 3, 61-74.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, A.P. (2011). Cultura de Aprendizagem em Organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8 (9), 35-61. Disponible en: <http://seer2.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/71>
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2), p 26-35.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- Schilling, J.; Kluge. A.; (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and reseach. *International Journal of Management reviews*, 11(3), 337-360.

- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) <http://sdiplus.tie.wikispaces.net/file/view/SPSLCQquestionnaire906.pdf>
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. et al. (2000). *School that Learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday/Currency [Edic. cast: *Escuelas que aprenden*. Caracas: Grupo Editorial Norma, 2002].
- Silins, H. y Mulford, B. (2005). Organisational Learning Questionnaire: Quality evidence. *Leading & Managing*, 11(2), 46-54.
- Silins, H. C., Mulford, R. M. y Zarins, S. (2002). *Organizational learning and school change. Educational Administration Quarterly*, 3 (5), 613-642.
- Slegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. & Daly, A. J. (2013). Towards Conceptual Clarity: A Multidimensional Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools, *The Elementary School Journal*, 114 (1), 118-137.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession. París: OECD Publishing.
- Smylie, M.A., Murphy, J. & Louis, K.S. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 123 (1), 1-35.
- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17 (3), 307-321.
- Song, J.H., Joo, B.K. y Chermack, T. J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 43-64.
- Song, J.H. y Chermack, T. J. (2008). Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context. *International Journal of Training and Development*, 12 (2), 87-99.
- Stoll, L. (2010). Professional learning community. In: *International Encyclopedia of Education* 3rd edition Vol 5. Elsevier, Oxford, pp. 151-157.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En Stoll, L. y Louis, K. S. (eds). *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Maidenhead: Open University Press.

- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (1), 2-17.
- Talbert, J.E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change Positive Pressure. In Hargreaves, A., *et al.*, (eds.) *The Second International Handbook of Educational Change* (pp. 555-571). Dordrecht: Springer.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple Companies. *Human Resource Management*, 36 (4), 437-52.
- Thompson, S. C., Gregg, L. y Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28 (1), 1-15.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of Learning in Effective High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Tsang, E.W.K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Vescio, V., D. Ross, and A. Adams (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80-91.
- Vieluf S., *et al.* (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Vinokurov, A.; Geller, D. y Martin, T.L. (2007). Translation as an Ecological Tool for Instrument Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), 40-58. On line: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vinokurov.pdf
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Watkins, K.E. (2017). Defining and Creating Organizational Knowledge Performance. *Educar*, 53 (1), 211-226.
- Watkins, K. E. y Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Watkins, K. E. y Marsick, V.J. (1996). *Creating the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Watkins, K. y Marsick, V. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)*, Warwick: Partners for the Learning Organization. Disponible: <http://www.partners-forlearning.com/instructions.html>
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (Eds.) (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Watkins, K. E. & Dirani, K. (2013). A meta-analysis of *The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire*: Looking across cultures, ranks, and industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162. <http://dx.doi.org/10.1177/1523422313475991>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.
- Wenger, E, McDermott, R. y Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. y Snyder, W.M. (2000). Communities of Practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78 (1), 139-145.
- Wood, D. R. (2007). Professional Learning Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing. *Theory Into Practice*, 46 (4), 281-290.
- Yang, B. (2003). Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 152-162.
- Yang, B., Watkins, K. y Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-55.
- Yeo, R.K. (2005). Revisiting the roots of learning organization; a synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, 12 (4), 368-382.





ANEXOS

ANEXO A1

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ASSESSMENT – REVISED

Directions:

This questionnaire assesses your perceptions about your principal, staff, and stakeholders based on the dimensions of a professional learning community (PLC) and related attributes. This questionnaire contains a number of statements about practices which occur in some schools. Read each statement and then use the scale below to select the scale point that best reflects your personal degree of agreement with the statement. Shade the appropriate oval provided to the right of each statement. Be certain to select only one response for each statement. Comments after each dimension section are optional.

Key Terms:

- Principal = Principal, not Associate or Assistant Principal
- Staff/Staff Members = All adult staff directly associated with curriculum, instruction, and assessment of students
- Stakeholders = Parents and community members

Scale:

1 = Strongly Disagree (SD)

2 = Disagree (D)

3 = Agree (A)

4 = Strongly Agree (SA)

© Copyright 2010

Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

STATEMENTS		SCALE			
SHARED AND SUPPORTIVE LEADERSHIP		SD	D	A	SA
1.	Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues.				
2.	The principal incorporates advice from staff members to make decisions.				
3.	The principal is proactive and addresses areas where support is needed.				
4.	The principal is proactive and addresses areas where support is needed.				
5.	Opportunities are provided for staff members to initiate change.				
6.	The principal shares responsibility and rewards for innovative actions.				
7.	The principal participates democratically with staff sharing power and authority.				
8.	Leadership is promoted and nurtured among staff members.				
9.	Decision-making takes place through committees and communication across grade and subject areas.				
10.	Stakeholders assume shared responsibility and accountability for student learning without evidence of imposed power and authority.				
11.	Staff members use multiple sources of data to make decisions about teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
SHARED VALUES AND VISION		SD	D	A	SA
12.	A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.				
13.	Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.				
14.	Staff members share visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning.				
15.	Decisions are made in alignment with the school's values and vision.				
16.	A collaborative process exists for developing a shared vision among staff.				
17.	School goals focus on student learning beyond test scores and grades.				
18.	Policies and programs are aligned to the school's vision.				
19.	Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.				
20.	Data are used to prioritize actions to reach a shared vision.				

COMMENTS:

STATEMENTS		SCALE			
COLLECTIVE LEARNING AND APPLICATION		SD	D	A	SA
21.	Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work.				
22.	Collegial relationships exist among staff members that reflect commitment to school improvement efforts.				
23.	Staff members plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.				
24.	A variety of opportunities and structures exist for collective learning through open dialogue.				
25.	Staff members engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry.				
26.	Professional development focuses on teaching and learning.				
27.	School staff members and stakeholders learn together and apply new knowledge to solve problems.				
28.	School staff members are committed to programs that enhance learning.				
29.	Staff members collaboratively analyze multiple sources of data to assess the effectiveness of instructional practices.				
30.	Staff members collaboratively analyze student work to improve teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
SHARED PERSONAL PRACTICE		SD	D	A	SA
31.	Opportunities exist for staff members to observe peers and offer encouragement.				
32.	Staff members provide feedback to peers related to instructional practices.				
33.	Staff members informally share ideas and suggestions for improving student learning.				
34.	Staff members collaboratively review student work to share and improve instructional practices.				

35.	Opportunities exist for coaching and mentoring.				
36.	Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.				
37.	Staff members regularly share student work to guide overall school improvement.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
SUPPORTIVE CONDITIONS - RELATIONSHIPS		SD	D	A	SA
38.	Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.				
39.	A culture of trust and respect exists for taking risks.				
40.	Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school.				
41.	School staff and stakeholders exhibit a sustained and unified effort to embed change into the culture of the school.				
42.	Relationships among staff members support honest and respectful examination of data to enhance teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
SUPPORTIVE CONDITIONS - STRUCTURES		SD	D	A	SA
43.	Time is provided to facilitate collaborative work.				
44.	The school schedule promotes collective learning and shared practice.				
45.	Fiscal resources are available for professional development.				
46.	Appropriate technology and instructional materials are available to staff.				
47.	Resource people provide expertise and support for continuous learning.				
48.	The school facility is clean, attractive and inviting.				
49.	The proximity of grade level and department personnel allows for ease in collaborating with colleagues.				
50.	Communication systems promote a flow of information among staff members.				

51.	Communication systems promote a flow of information across the entire school community including: central office personnel, parents, and community members.				
52.	Data are organized and made available to provide easy access to staff members.				
COMMENTS:					

© Copyright 2010

Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

ANEXO A2

ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DEL CUESTIONARIO “EVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE”

Mi nombre es Rosel Bolívar Ruano estoy elaborando mi tesis doctoral, dirigida por el Doctor Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada, centrada en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Actualmente me encuentro adaptando el cuestionario “Evaluación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje-Revisado” (*Professional Learning Communities Assessment – Revised*), uno de los más relevantes y reconocidos sobre el tema. Con el permiso de los autores y realizadas las oportunas traducciones que sugiere la literatura científica, le solicitamos que lean el cuestionario que le adjunto y nos indiquen la corrección y adecuación de la versión castellana para el profesorado. Con esta consulta jueces expertos queremos cerciorarnos que el significado de cada ítem y respuesta se entienden y son correctas. Es por esto que le solicito que anoten en el apartado comentarios cualquier sugerencia sobre la comprensión de los respectivos ítems.

Un cordial saludo y gracias anticipadas de mi director y mías propias.

EVALUACION DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE –REVISADO ¹

University of Louisiana at Lafayette

Ciudad/Provincia

Tipo Centro: I.E.S. Otro:

Contesta en calidad de: Inspector/a Profesor/a

Equipo directivo: Director/a Jefe/a de estudios Secretario/a

Años de experiencia en el cargo

Instrucciones:

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca de su director, el profesorado y las familias, de acuerdo con las dimensiones principales de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y los atributos relacionados. Este cuestionario contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que se dan en algunos centros educativos. Lea cada declaración o ítem y seleccione el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicho ítem.

1.- Fuente: Olivier, D. F. y Hipp, K. K. (2011). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. Adaptación M^a Rosel Bolívar Ruano

Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación. A nivel optativo se pueden formular comentarios después de cada dimensión.

Términos clave:

- Director
- Profesorado
- Los padres y la comunidad

Escala:

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= De acuerdo
- 4=Totalmente de acuerdo

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y DE APOYO		1	2	3	4
1.	El personal docente se involucra constantemente en la discusión y toma de decisiones de la mayoría de los asuntos escolares.				
2.	El director considera los consejos del personal docente en la toma de decisiones				
3.	El personal docente tiene acceso a información clave				
4.	El director es proactivo y se dirige a las áreas donde se requiere apoyo.				
5.	Se provee de oportunidades al profesorado para poner en marcha el cambio				
6.	El director distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras				
7.	El director participa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente				
8.	El liderazgo es promovido y apoyado entre el personal docente				
9.	La toma de decisiones se realiza mediante reuniones y la comunicación entre docentes de distintos ámbitos de estudio y cursos.				
10.	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.				
11.	El personal docente usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		1	2	3	4
12.	Existe un proceso colaborativo para desarrollar el sentido de valores compartidos entre el personal				
13.	Los valores compartidos apoyan normas de comportamiento que guían las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje				
14.	El personal docente comparte visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante				
15.	.Las decisiones se toman en consonancia con los valores y la visión de la escuela.				
16.	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre el personal				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos escolares son acordes a la visión escolar.				
19.	La comunidad educativa se involucra activamente en la creación de grandes expectativas que ayuden a mejorar el rendimiento estudiantil.				
20	La información se utiliza para priorizar acciones que sirvan para alcanzar una visión compartida.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO Y SU APLICACIÓN		1	2	3	4
21.	El personal docente trabaja conjuntamente para buscar conocimientos, competencias y estrategias y aplicar los nuevos aprendizajes a su trabajo.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan el compromiso para la mejora de la escuela				
23.	El personal docente trabaja y planifica conjuntamente en la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de los alumnos				
24.	Existen diferentes oportunidades y estructuras enfocadas al aprendizaje colectivo a través del diálogo abierto.				
25.	El personal docente crea diálogos respetuosos con distintas ideas que dan pie a continuadas consultas				
26.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y aprendizaje.				
27.	Los miembros del profesorado aprenden y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas				
28.	El personal docente está comprometido en aplicar programas que mejoren el aprendizaje				

29.	El personal docente analiza colaborativamente las distintas fuentes de información que sirven para evaluar la efectividad de las prácticas docentes				
30.	El personal docente analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA		1	2	3	4
31.	El personal docente tiene la oportunidad de observar y apoyar a sus compañeros				
32.	El personal docente produce feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				
33.	El personal docente comparte informalmente ideas y sugerencias que puedan mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	El personal docente revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir prácticas docentes.				
35.	Existen oportunidades de orientación y tutoría				
36.	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	El personal docente comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES		1	2	3	4
38.	Las relaciones afectivas existen entre los docentes y los estudiantes se han construido basadas en la confianza y el respeto.				
39.	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos				
40.	Los grandes logros se reconocen y celebran con regularidad en nuestro centro.				
41.	El personal docente y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y unificado para integrar el cambio en la cultura de la escuela.				

42.	Las relaciones entre el personal docente proporcionan un análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ÍTEM o DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA		1	2	3	4
43.	Se proporciona tiempo para facilitar el trabajo en equipo				
44.	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional				
46.	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

DECLARACIONES		ESCALA			
		1	2	3	4
47.	Los expertos proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo				
48.	Las instalaciones del centro escolar están limpias, agradables y acogedoras				
49.	La distancia entre personal de distintos cursos y departamento permite una fácil colaboración.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el personal docente.				
51.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y miembros de la comunidad.				
52.	La información se encuentra organizada y disponible para un fácil acceso al personal docente				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ANEXO A3

ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL DEL CUESTIONARIO

“EVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE”

El presente cuestionario forma parte de una tesis para optar al título de Doctorado en *“Fundamentos del Currículo de Formación del Profesorado”* de la Universidad de Granada.

La tesis centra su atención en cómo las Comunidades Profesionales de Aprendizaje pueden ser una buena forma de trabajo, que merece ser explorada para la mejora de las prácticas docentes y como consecuencia la mejora de los resultados de los estudiantes. Las escuelas del siglo XXI asumen una mayor responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes, la visión de una escuela donde las personas trabajan juntas es muy sugerente y la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje incentiva el desarrollo profesional.

El cuestionario fue creado para evaluar las prácticas cotidianas a nivel de aula y de centro relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje y ha sido utilizado en múltiples escuelas de Estados Unidos. Particularmente, proporciona percepciones del profesorado sobre las prácticas específicas observadas a nivel de escuela de acuerdo con las dimensiones estipuladas (liderazgo compartido, valores y visiones compartidas, aprendizaje colectivo, práctica personal compartida, condiciones de apoyo), en un enfoque centrado en los aprendizajes de los estudiantes como resultado último y que pretendemos utilizar en centros educativos de Andalucía.

Actualmente me encuentro en la fase de adaptación del cuestionario, por lo que le pedimos que conteste al cuestionario para conocer el nivel de comprensión, lenguaje común y adecuación cultural con el fin de incorporar sus sugerencias y obtener la versión española definitiva.

Gracias por su colaboración

EVALUACIÓN DE LOS CENTROS COMO COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Instrucciones:

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca de su director o directora, el profesorado y las familias, de acuerdo con las dimensiones y atributos principales de considerarlo como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que pueden darse en los centros educativos. Lea cada declaración y señale el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicha declaración. Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación. Si lo desea, puede hacer comentarios sobre cada dimensión.

Escala:

- 1= Totalmente en Desacuerdo
- 2= En Desacuerdo
- 3= De Acuerdo
- 4=Totalmente de Acuerdo

Contesta

Director/a

Jefe de Estudios/Secretario/a

Profesor/a

DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO		1	2	3	4
1.	Los profesores participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.				
2.	La dirección tiene en cuenta los consejos de los profesores en la toma de decisiones.				
3.	Los profesores tienen acceso a información clave.				
4.	La dirección es proactiva y apoya aquellas áreas donde se requiere apoyo.				
5.	Se da oportunidades a los profesores para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.				
6.	La dirección distribuye responsabilidades y premia las acciones innovadoras.				
7.	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y la autoridad entre el personal docente.				
8.	Se promueve y se apoya el liderazgo entre los profesores.				

9.	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan profesores de los distintos cursos y niveles.				
10.	La comunidad educativa asume la responsabilidad compartida y rendición de cuentas para el aprendizaje del estudiante sin imponer su poder y autoridad de manera notoria.				
11.	Los profesores usan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

DECLARACIONES		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		1	2	3	4
12.	Existe un proceso colaborativo para determinar los valores compartidos entre los profesores.				
13.	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.				
14.	Los profesores comparten visiones para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante.				
15.	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y la visión de la escuela.				
16.	Existe un proceso colaborativo para desarrollar una visión compartida entre los profesores.				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos escolares del centro son acordes a la visión de la escuela.				
19.	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje estudiantil.				
20.	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión compartida.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

DECLARACIONES		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA		1	2	3	4
21.	Los profesores trabajan conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre los profesores que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.				
23.	Los profesores trabajan y planifican conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado				
24.	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.				
25.	Los profesores sostienen entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.				
26.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
27.	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.				
28.	Los profesores están comprometidos en aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.				
29.	Los profesores analizan colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.				
30.	Los profesores analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

DECLARACIONES		ESCALA			
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA		1	2	3	4
31.	Los profesores tienen oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.				
32.	Los profesores proporcionan feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				
33.	Los profesores comparten informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	Los profesores revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes con la idea de mejorar y compartir prácticas docentes.				
35.	Existen oportunidades de orientación y tutoría.				
36.	Existe la oportunidad individual y grupal de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	Los profesores comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				

SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES		1	2	3	4
38.	Existen relaciones afectivas entre los profesores y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.				
39.	Existe una cultura de confianza y respeto para asumir riesgos.				
40.	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.				
41.	Los profesores y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.				
42.	Las relaciones entre los profesores permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				

SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA		1	2	3	4
43.	Se proporciona tiempo suficiente para realizar el trabajo en equipo.				
44.	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				
46.	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.				

SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:

DECLARACIONES		ESCALA			
		1	2	3	4
47.	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.				
48.	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.				
49.	La distancia física entre los profesores de distintos cursos y departamentos facilita el desarrollo de la colaboración entre ellos.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre los profesores.				
51.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.				
52.	La información se encuentra organizada y disponible para que los profesores puedan acceder fácilmente.				
SUGERENCIAS Y COMENTARIOS:					

ANEXO A4: CUESTIONARIO ADAPTADO EMPLEADO

EVALUACIÓN DE LOS CENTROS COMO COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Instrucciones

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca del grado en que su centro (director o directora, profesorado y familias), de acuerdo con las dimensiones y atributos principales, puede ser considerado como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que pueden darse en los centros educativos. Lea cada declaración y señale el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicha declaración. Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación.

Escala:

- 1= Totalmente en Desacuerdo
- 2= En Desacuerdo
- 3= De Acuerdo
- 4=Totalmente de Acuerdo

DATOS INICIALES

Contesta como:

- a.) *Dirección*
- a.1. Director/a
- a.2. Vicedirector/a
- a.3. Jefe/a de Estudios
- a.4. Secretario/a

- b.) *Coordinación pedagógica*
- b.1. Coordinador/a de Ciclo/ jefe/a de Departamento
- b.2. Jefe/a Área de competencias

- c.) *Profesorado*

2. Trabaja en:

C.E.I.P.

I.E.S.

3. Es:

Hombre

Mujer

4. Edad: ____ (años)

5. Años de experiencia

a.) Años como director/a en este centro ____

b.) Años como director/a en total ____

c.) Años como miembro del equipo directivo (no incluir los años como director) ____

d.) Experiencia docente en este centro ____

e.) Experiencia docente en total ____

6. Número de alumnos del centro

a.) <601

b.) 601-1000

c.) >1001

7. Este centro se encuentra...

a.) Área rural (<1000) habitantes

b.) Pueblo pequeño (1001-5000)

c.) Ciudad (5001-30000)

d.) Capital (Mas de 30001)

DECLARACIONES		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DE APOYO		1	2	3	4
1.	El profesorado participa activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes.				
2.	La dirección tiene en cuenta los consejos del profesorado en la toma de decisiones.				
3.	El profesorado tiene acceso a información clave.				
4.	La dirección es proactiva y apoya en los asuntos escolares más relevantes.				
5.	Se dan oportunidades al profesorado para que puedan iniciar proyectos de innovación o procesos de cambio en la escuela.				
6.	La dirección distribuye responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras.				
7.	La dirección actúa democráticamente compartiendo el poder y autoridad entre el profesorado.				
8.	Se promueve y apoya el liderazgo entre el profesorado.				
9.	Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.				
10.	La comunidad educativa asume una responsabilidad compartida y se rinde cuantas de los aprendizajes de los alumnos, sin que nadie imponga su poder o autoridad de manera unilateral.				
11.	El profesorado usa múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				

DECLARACIONES		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		1	2	3	4
12.	Los valores compartidos se determinan a través de procesos de colaboración entre el profesorado.				
13.	Los valores compartidos guían las normas de comportamiento y las decisiones sobre enseñanza y aprendizaje.				
14.	El profesorado comparte objetivos para la mejora de la escuela, centrándose constantemente en el aprendizaje del estudiante				
15.	Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y los objetivos de la escuela.				
16.	Existen procesos de colaboración para desarrollar una visión compartida entre el profesorado.				
17.	Los objetivos escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más que en los resultados de exámenes y calificaciones.				
18.	Las políticas y currículos desarrollados en el centro son acordes a la visión de la escuela.				
19.	La comunidad educativa se implica activamente en el desarrollo de actividades que ayudan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
20.	La información se utiliza para emprender acciones que ayuden alcanzar una visión o metas compartidas.				

DECLARACIONES		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO ENTRE EL PROFESORADO Y SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA		1	2	3	4
21.	El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional.				
22.	Existen buenas relaciones profesionales entre el profesorado que reflejan un compromiso con la mejora de la escuela.				
23.	El profesorado trabaja y planifica conjuntamente la búsqueda de soluciones alternativas para responder mejor a las necesidades del alumnado.				
24.	El personal del centro encuentra oportunidades para aprender de los demás a través del diálogo abierto.				
25.	El profesorado mantiene entre sí diálogos respetuosos en los que se toman en consideración los distintos puntos de vista.				
26.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
27.	El profesorado aprende y aplica regularmente nuevos conocimientos para resolver problemas didácticos.				
28.	El profesorado está comprometido en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje.				
29.	El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar la efectividad de las prácticas docentes.				
30.	El profesorado analiza conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				

DECLARACIONES		ESCALA			
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA		1	2	3	4
31.	El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula.				
32.	El profesorado proporciona feedback a otros compañeros sobre sus prácticas docentes.				
33.	El profesorado comparte informalmente ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
34.	El profesorado revisa colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes.				
35.	Existen oportunidades de ejercer orientación y tutoría con sus colegas.				
36.	Existen oportunidades, a nivel individual y grupal, de aplicar prácticas docentes y compartir los resultados.				
37.	El profesorado comparte regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: RELACIONES		1	2	3	4
38.	Existen relaciones afectivas entre profesorado y estudiantes basadas en la confianza y el respeto.				
39.	Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos.				
40.	Los éxitos logrados en el centro se reconocen y celebran habitualmente.				
41.	El profesorado y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para integrar el cambio en la cultura de la escuela.				
42.	Las relaciones entre el profesorado permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				

DECLARACIONES		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO: ESTRUCTURA		1	2	3	4
43.	Se proporciona tiempo necesario para realizar el trabajo en equipo.				
44.	El horario escolar hace posible y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.				
45.	Existen recursos económicos disponibles para el desarrollo profesional.				
46.	El profesorado dispone de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente.				

DECLARACIONES		ESCALA			
		1	2	3	4
47.	El centro cuenta con expertos externos que proporcionan asesoramiento y apoyo para el aprendizaje continuo del profesorado.				
48.	Las instalaciones del centro escolar están limpias, son agradables y acogedoras.				
49.	La organización entre el profesorado de los distintos cursos y departamentos facilita la colaboración entre ellos.				
50.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información entre el profesorado.				
51.	Los sistemas de comunicación fomentan el flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, los padres y otros miembros de la comunidad.				
52.	La información se encuentra organizada y disponible para que el profesorado pueda acceder fácilmente.				

Gracias por su colaboración

ANEXO B1



Dianne F. Olivier,
Department of Educational Foundations and Leadership
University of Louisiana at Lafayette, USA

As doctoral supervisor of Rosel's thesis at the University of Granada, we are interested in using the Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) as an instrument for data collection and we would like to make formal request to use it. In my opinion this measuring tool could be employed to understand staff perceptions of school practices in my country.

I would like to highlight that the purpose of using this questionnaire it is in no way for commercial benefit but rather just for our personal benefit, therefore I would be glad to send you the results of this research as soon as we obtain them ,assuming we are granted permission to use the questionnaire. We promise to share with you any information that we find out from using it.

If you need to know any additional information, please don't hesitate to contact me.

Thank you in advance.

Sincerely

ANTONIO BOLÍVAR

Full Professor. University of Granada (Spain)

web: <http://www.ugr.es/~abolivar/>

Campus Universitario Cartuja, s/n
18071 Granada
Tlf. +34 958 24 41 85
Fax +34 958 24 89 65
e-mail: dorgaes@ugr.es

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación

Professional Learning Community Assessment – Revised Request Form

CONTACT INFORMATION:

First Name: MARIA ROSEL

Last Name: BOLIVAR

City: GRANADA

State: ANDALUCÍA

Zip: 18014

Countrv: SPAIN

Fax: N/A

Job Title: PhD Researcher

Organization: Ciencias de la Educación

University (if applicable): University of Granada

Send form to: Dr. Dianne F. Olivier, 225 Ogden Avenue, Breaux Bridge, LA 70517
or email to dolivier@louisiana.edu

DESCRIPTION OF REQUESTED MATERIAL:

Title = Professional Learning Community Assessment-Revised

Source = Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best

Pages = 32-35

Authors = Olivier D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B.

Pub Date = 2010

PROPOSED USE:

I would like to use this questionnaire in order to analyze the perceptions about Principals, Staff and Stakeholders in schools in Spain.

Firstly, I will do an adaptation (cross-cultural adaptation) in order to take into account the culture in Spain and in order to avoid changing the meanings of the 'items' meaning when translating them. For this reason I will use different strategies according to scientific literature such as 'blind back translation' and 'back translation.' I have analyzed other questionnaires like Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) which has given me good ideas on how to do an adaptation of your questionnaire.

Finally, I will do a validation of which there are different types, so I will make a decision according to scientific literature and the method most suitable to Spanish culture.

TIME FRAME:

I have obtained my certificate of advanced study in Professional Learning Communities and I am currently conducting research for PhD Dissertation. I would like to hand it in within one and half years (by 2015).

Signature of Requester: M^a ROSEL. BOLIVAR

05/02/2013

Approval by:

Dianne F. Olivier, Ph. D.



Department of Educational Foundations
and Leadership
P.O. Box 43091
Lafayette, LA 70504-3091

May 2, 2013

M^a MARIA ROSELI BOLIVAR

Dear M^a MARIA ROSELI BOLIVAR:

This correspondence is to grant permission to utilize the *Professional Learning Community Assessment-Revised* (PLCA-R) as your instrument for data collection for your doctoral study through Ciencias de la Educación, University of Granada. I believe your research *examining perceptions of principals, staff, and stakeholders in schools in Spain in relation to the professional learning community process* will contribute to the PLC literature on a global perspective and provide valuable information toward school improvement. I am pleased that you are interested in using the PLCA-R measure in your research.

Permission for this measure is usually provided to allow use of the PLCA-R either through paper/pencil administration or the online version, hosted exclusively through SEDL in Austin, TX (information for online administration and the measure can be found at www.sedl.org). However, due to the differences in cultural contexts, this letter will provide permission for an adaptation in relation to cross-cultural aspects, and administration of the adapted version. Please forward a copy of the adapted version upon completion of the modifications.

The original PLCA-R instrument should be included in the appendices of your dissertation, as well as the adapted version and rationale for the adaptations. Although you are receiving permission to adapt the PLCA-R in order to administer in schools in Spain, the authorship of the measure will still remain as Olivier, Hipp, and Huffman (exact citation on the following page). The adaptations or a translated version does not allow renaming the measure or claiming authorship.

Upon completion of your study, I would be interested in learning about your entire study and would welcome the opportunity to receive an electronic version of your completed dissertation research.

Thank you for your interest in our research and measure for assessing professional learning community attributes within schools. Should you require any additional information, please feel free to contact me.

Sincerely,

Dianne F. Olivier

Dianne F. Olivier, Ph. D.
Assistant Professor
Joan D. and Alexander S. Haig/BORSF Professor
Department of Educational Foundations and Leadership
College of Education, University of Louisiana at Lafayette
P.O. Box 43091, Lafayette, LA 70504-3091
(337) 482-6408 (Office) dolivier@louisiana.edu

Reference Citation for Professional Learning Community Assessment-Revised measure:
Source: Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

ANEXO B2



Antonio BOLIVAR BOTÍA, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, como *Investigador Principal* del Proyecto I+D: “*Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*”, concedido y financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia (ahora Economía y Competitividad)

EXPONE

Que dentro de los instrumentos de investigación estamos validando la adaptación al contexto español de un cuestionario muy reconocido en el ámbito anglosajón (“Professional Learning Communities Assessment-Revised”), cuya adaptación adjunto. Para ello necesitamos, de acuerdo con una muestra aleatoria, pasarlo al profesorado y directivos de los colegios e Instituto siguientes: CEIP Maria Zambrano; IES El Temple; CEIP Sierra Nevada de Guejar Sierra y el CEIP Juan XXIII de Caniles

Contestar el cuestionario no requiere nuestra presencia física en el colegio, sino que ser hará a través de los equipos directivos. Si alguno de los equipos directivos de estos colegios no accedieran a la solicitud, deberíamos elegir otros en su lugar. Por eso,

SOLICITA

El correspondiente permiso para poder pasar el referido cuestionario en los centros indicados (u otros similares, si no accedieran)

Y para que conste, firmo en Granada a cuatro de marzo de dos mil catorce.

ILMA. SRA. DELEGADA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA EN GRANADA

<p>Campus Universitario Cartuja, s/n 18071 Granada Tlf. +34 958 24 41 85 Fax +34 958 24 89 65 e-mail: dorgaes@ugr.es</p>	<p>Dpto. de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación</p>
--	---

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Delegación Territorial en Granada

S A L I D A	JUNTA DE ANDALUCÍA DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE	
	- 1 ABR. 2014	
	667	Registro General
	7	5210 Granada

D. Antonio Bolivar Botía.
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
Campus Universitario Cartuja, s/n
18071, GRANADA

Fecha: 01/04/2013
N/Ref.: SOE/IJ
Asunto: respuesta solicitud autorización para
proyecto de investigación en centros educativos.

Estimado profesor.

En respuesta a su solicitud a esta Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte para acceder a cuatro centros educativos de la provincia de Granada durante el curso 2013-14 y presentar un cuestionario a profesorado y personal del equipo directivo, dentro del Proyecto "Liderazgo centrado en le aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria", le comunicamos que, una vez estudiada la solicitud y documentación presentada, pueden proceder a la realización de los cuestionarios entre el profesorado y dirección de los centros CEIP "María Zambrano" de Granada, IES "El Temple" de La Malahá, CEIP "Sierra Nevada" de Güéjar Sierra" y CEIP "Juan XXIII" de Caniles, siempre que la dirección de los mencionados centros dé la oportuna autorización.

Lo cual le comunicamos para su conocimiento.

Reciba un cordial saludo.

LA JEFA DE SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA
EN GRANADA.



Doña Inmaculada Jiménez Olivencia.



ANEXO B3

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN de 16 de febrero de 2011, de la Secretaría General Técnica, por la que se notifica a los posibles interesados la interposición de recurso contencioso-administrativo núm. 65/11, Sección 3.ª, ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Sevilla.

Ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Sevilla, sito en el Prado San Sebastián, Edificio Audiencia, sexta planta, se ha interpuesto por doña Olga Callejón Agulla recurso contencioso-administrativo núm. 65/11, Sección 3.ª, contra la Orden de 10 de septiembre de 2010, por la que se publica la relación del personal seleccionado en los procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño y se le nombra con carácter provisional funcionario en prácticas.

Publicándose la presente para notificación a todos los posibles interesados y sirviendo de emplazamiento para, si lo estimasen conveniente a sus intereses, puedan comparecer ante dicha Sala en el plazo de nueve días, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 49 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Sevilla, 16 de febrero de 2011.- El Secretario General Técnico, Juan Manuel Pozuelo Moreno.

RESOLUCIÓN de 16 de febrero de 2011, de la Secretaría General Técnica, por la que se notifica a los posibles interesados la interposición de recurso contencioso-administrativo núm. P.A. 568/10 ante el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo núm. Doce de Sevilla.

Ante el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo núm. Doce de Sevilla, sito en la C/ Vermondo Resta, s/n, planta 3.ª, se ha interpuesto por doña Ana M.ª Villafranca Cervera recurso contencioso-administrativo núm. P.A. 568/10 contra la resolución definitiva de adjudicación de vacantes en el procedimiento de provisión de vacantes 2009/2010 publicada en el web de la Consejería de Educación el día 1 de junio de 2010.

Por dicho órgano judicial se señala para la celebración de la vista el día 9 de mayo de 2011 a las 9,55 horas.

Publicándose la presente para notificación a todos los posibles interesados y sirviendo de emplazamiento para, si lo estimasen conveniente a sus intereses, puedan comparecer ante dicho Juzgado en el plazo de nueve días, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 49 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Sevilla, 16 de febrero de 2011.- El Secretario General Técnico, Juan Manuel Pozuelo Moreno.

RESOLUCIÓN de 16 de febrero de 2011, de la Secretaría General Técnica, por la que se notifica a los posibles interesados la interposición de recurso contencioso-administrativo núm. 1376/10 ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Málaga.

Ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en Málaga, sito en C/

Tomás Heredia, núm. 26, se ha interpuesto por don Sergio Rosillo Galindo recurso contencioso-administrativo núm. 1376/10 contra la Resolución de 7 de julio de 2010, por la cual se desestima el recurso de reposición formulado por el recurrente contra la Orden de 24 de julio 2009, mediante la que se hacen públicas las listas del personal seleccionado en los procedimientos selectivos para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocados por Orden de esta Consejería de 9 de marzo de 2009.

Publicándose la presente para notificación a todos los posibles interesados y sirviendo de emplazamiento para, si lo estimasen conveniente a sus intereses, puedan comparecer ante dicha Sala en el plazo de nueve días, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 49 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Sevilla, 16 de febrero de 2011.- El Secretario General Técnico, Juan Manuel Pozuelo Moreno.

RESOLUCIÓN de 8 de febrero de 2011, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se incluyen en el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan.

La Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, modificada por la Orden de 10 de octubre de 2008, BOJA de 16 de octubre, establece en su artículo 6.6 que la Comisión Técnica de Evaluación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elevará a la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa la relación de centros docentes cuya inclusión en el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos se informa favorable o desfavorablemente.

Por otra parte, la citada Orden recoge en su artículo 6.7 que la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa formulará la Resolución definitiva de los centros docentes que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares.

En virtud de los expedientes que se mencionan a continuación, esta Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa

HA RESUELTO

Primero. Incluir en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan en el Anexo de la presente Resolución.

Segundo. La presente Resolución surtirá efecto el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Contra esta Resolución, que no pone fin a la vía administrativa, cabe interponer en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su publicación en BOJA recurso de alzada ante la excelentísima señora Consejera de Educación conforme a lo establecido en los artículos 107.1 y 114 y siguientes de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del P.A.C.

Sevilla, 8 de febrero de 2011.- La Directora General, María Pilar Jiménez Trueba.

ANEXO

PROVINCIA: ALMERÍA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04001382	C.E.I.P. Maestro Rodríguez Espinosa	La Cueva de los Medinas
04001709	C.E.I.P. Padre Manjón	Benahadux
04003366	C.P.R. Historiador Padre Tapia	El Viso
04003706	C.E.I.P. Trinidad Martínez	Aguadulce
04004309	C.E.I.P. Castillo de los Vélez	Vélez-Blanco
04004449	C.E.I.P. Joaquín Visiedo	Viator
04005156	E.I. Gloria Fuertes	Pujaire
04005235	C.E.I.P. Colonia Araceli	Almería
04005582	C.E.I.P. Veintiocho de Febrero	Huércal de Almería
04005715	E.I. Gloria Fuertes	El Ejido
04500751	C.E.PER. Quinientas Viviendas	Almería
04602304	E.I. San Isidro	San Isidro de Níjar
04700570	I.E.S. Carmen de Burgos	Huércal de Almería

PROVINCIA: CÁDIZ

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11000368	I.E.S. Isla Verde	Algeciras
11000630	I.E.S. Sierra de Lijar	Olvera
11000952	C.E.I.P. Ntra. Sra. De Guadalupe	Palmones
11003412	C.E.I.P. Mesas de Asta	Mesas de Asta
11003709	C.E.I.P. Ntra. Sra. De las Mercedes	La Línea de la Concepción
11004970	C.E.I.P. Reina de la Paz	San Fernando
11004982	C.E.I.P. Cecilio Pujazón	San Fernando
11006565	C.E.I.P.	Jerez de la Frontera
11007041	C.E.I.P. San Felipe	La Línea de la Concepción
11007259	C.E.I.P. El Picacho	Sanlúcar de Barrameda
11007429	C.E.I.P. Gibraltar	La Línea de la Concepción
11011615	C.E.I.P.	Jerez de la Frontera
11602976	C.E.I.P. Don Luis Lamadrid	Los Barrios
11700354	I.E.S. Ciudad de Hércules	Chiclana de la Frontera
11700913	I.E.S. Las Palomas	Algeciras
11700925	I.E.S. Miguel Hernández	Algeciras
11700962	I.E.S. Fernando Quiñones	Chiclana de la Frontera
11701164	I.E.S. Astaroth	Rota

PROVINCIA: CÓRDOBA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
14000011	C.E.I.P. Laureado Capitán Trevilla	Adamuz
14000069	C.E.I.P. Fray Albino	Algallarin
14001441	C.E.I.P. Santa Bárbara	Cerro Muriano
14001657	C.E.I.P. Salvador Vinuesa	Córdoba
14006345	I.E.S. Profesor Tierno Galván	La Rambla
14006540	C.E.I.P. Genil	La Montiel
14006588	C.E.I.P. San Pedro y Santa Teresa	Santa Eufemia
14006849	C.E.I.P. La Inmaculada	El Viso
14007118	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Priego de Córdoba
14007209	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Cañada del Rabadán
14007970	C.E.I.P. Juan Díaz del Moral	Bujalance
14600899	C.E.I.P. La Paz	Villarrubia
14700134	C.P.M. Marcos Redondo	Pozoblanco
14700511	I.E.S. Virgen del Campo	Cañete de las Torres
14700675	I.E.S. Cecilio Jiménez	El Viso

PROVINCIA: GRANADA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18001196	C.E.I.P. La Almohada	Belicena
18002693	C.E.I.P. San Juan de Dios	Cerrillo de Maracena
18005104	C.E.I.P. Princesa Sofía	Huéscar
18005131	E.A.	Huéscar
18005220	I.E.S. Manuel Cañadas	Moraleta de Zafayona
18005608	C.E.I.P. Francisca Hurtado	Láchar
18007681	C.E.I.P. Las Alhomas	Zujaira
18009705	E.I. Río Ebro	Motril
18601001	C.E.I.P. Abadía	Albolote
18601308	C.E.I.P. Francisco Ayala	Fátima
18601345	C.P.R. Las Ramblas	El Pozuelo
18601801	C.E.PR. San Roque	Churriana de la Vega
18601898	C.F.R. Al-Dehecun	Dehesas de Guadix
18700633	I.E.S.	Lanjarón

PROVINCIA: HUELVA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
21000930	C.E.I.P. Virgen del Carmen	El Rompido
21002069	C.E.I.P. Reina María Cristina	Isla Cristina
21002239	C.E.I.P. Alonso Barba	Lepe
21002422	C.E.I.P. Pedro Alonso Niño	Moguer
21003542	C.E.I.P. Oria Castañeda	Lepe
21003554	C.E.I.P. José Nogales	Valverde del Camino
21600911	C.P.R. Tresfuentes	Alájar

PROVINCIA: JAÉN

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23000349	C.E.I.P. San Miguel	Noguerones
23000751	C.E.PR. José Antonio	Porrosillo
23000805	C.E.I.P. Ángel López Salazar	Baeza
23000921	C.E.PR. Diecinueve de Julio	Bailén
23001172	C.E.I.P. Ntra.Sra. De los Remedios	Canena
23001810	C.E.I.P. Ntro.Padre Jesús	Jabalquinto
23004276	E.A. Casa de las Torres	Úbeda
23004941	C.E.I.P. Francisco Estepa Llaurens	Andújar
23008919	C.S.M.	Jaén
23700128	C.P.M. Andrés Segovia	Linares
23700165	C.E.M.	La Carolina
23700232	E.O.I.	La Carolina
23700554	I.E.S. Juan Pérez Creus	La Carolina
23700669	I.E.S. Fuente de la Negra	Fuensanta de Martos
23700670	I.E.S. Río de los Granados	Guarromán
23700773	I.E.S. Valle del Guadalimar	Puente de Génave

PROVINCIA: MÁLAGA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29000542	C.E.I.P. Pablo Picasso	Almargen
29000785	C.E.I.P. Los Llanos	Alora
29000876	C.E.I.P. Arquitecto Sánchez Sepúlveda	Alozaina
29002794	C.E.I.P. Santo Tomás de Aquino	Estepona
29003154	C.E.I.P. Francisca Ruiz	Istán
29005394	C.E.I.P. Bergamín	Málaga
29006970	C.E.I.P. García del Olmo	El Chaparral
29007299	I.E.S. Dunas de las Chapas	Las Chapas
29007706	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Ronda

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29007809	C.E.I.P. Ntra.Sra. De la Paz	Ronda
29008991	C.E.I.P. Sierra de las Nieves	Yunquera
29009685	C.E.I.P. García Lorca	Málaga
29009727	C.E.I.P. Ramón del Valle Inclán	Málaga
29010067	C.E.I.P. Rafael Alberti	Málaga
29010560	C.E.I.P.	Coín
29010614	C.E.I.P. Los Almendros	Secadero
29011394	C.E.I.P.	Las Lagunas
29011412	C.E.I.P.	Málaga
29500541	C.E.PER. Bahía Capuchinos	Málaga
29601999	C.P.R. Serranía	Atajate
29602050	C.E.I.P. José Moreno Villa	Málaga
29602098	C.E.I.P. Santa Amalia	Fuengirola
29700102	I.E.S. Miraflores de los Ángeles	Málaga
29700527	I.E.S. Jardines de Puerta Oscura	Málaga
29700539	C.E.M. Ramón Corrales	Ronda
29700540	C.E.M. José Hidalgo	Torre del Mar
29700849	I.E.S. Los Montes	Colmenar
29700990	I.E.S. María Victoria Atencia	Campanillas

PROVINCIA: SEVILLA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41001987	C.E.I.P. Santa Teresa	Estepa
41002049	C.E.I.P. Santo Tomás de Aquino	Fuentes de Andalucía
41002700	C.E.I.P. Maestra Ángeles Cuesta	Marchena
41003017	C.E.I.P. Rodríguez Marín	Osuna
41003376	I.E.S. Diamantino García Acosta	Sevilla
41003613	C.E.I.P. Federico García Lorca	El Real de la Jara
41004368	C.E.I.P. Joaquín Turina	Sevilla
41007795	C.E.I.P. Rodrigo Caro	Utrera
41008106	C.E.I.P. Gil López	El Viso del Alcor
41008325	C.E.I.P. Maestra Natalia Albanes	Espartinas
41011403	C.E.I.P.	Alcalá de Guadaira
41017132	C.E.I.P.	Alcalá de Guadaira
41017193	C.E.I.P.	Umbrete
41602259	C.E.I.P. Santa Clara	Sevilla
41700592	C.E.M.	Osuna
41701249	C.P.D. Antonio Ruiz Soler	Sevilla

educación infantil (BOJA de 15 de mayo); el Decreto 109/1992, de 9 de junio, sobre autorizaciones de Centros Docentes Privados para impartir Enseñanzas de Régimen General (BOJA de 20 de junio); el Decreto 140/2011, de 26 de abril, por el que se modifican varios decretos relativos a la autorización de centros docentes para su adaptación a la Ley 17/2009, de 23 de noviembre, sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio (BOJA de 10 de mayo), y demás disposiciones aplicables.

Considerando que se han cumplido en el presente expediente todos los requisitos exigidos por la normativa vigente en esta materia.

En su virtud, y en uso de las atribuciones que me han sido conferidas,

D I S P O N G O

Primero. Conceder la autorización administrativa de apertura y funcionamiento al centro de educación infantil «La Hormiguita», promovido por doña M.^a Victoria Fernández Camuña, como titular del mismo, con código 41019611, ubicado en C/ Urbanización Torre del Molino, 8, de Villanueva del Ariscal (Sevilla), quedando configurado con 2 unidades de primer ciclo para 30 puestos escolares.

Segundo. La persona titular del centro remitirá a la Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Sevilla la relación del profesorado del mismo, con indicación de su titulación respectiva.

Contra la presente Orden que pone fin a la vía administrativa cabe interponer, potestativamente, recurso de reposición ante el Excmo. Sr. Consejero de Educación, en el plazo de un mes, contado desde el día siguiente al de su notificación, de conformidad con los artículos 116 y 117 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, o recurso contencioso-administrativo, en el plazo de dos meses, ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo competente del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, conforme a lo establecido en los artículos 10 y 46.1 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Sevilla, 1 de diciembre de 2011

FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ DE LA CHICA
Consejero de Educación

RESOLUCIÓN de 11 de enero de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan.

La Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, BOJA de 29 de septiembre, establece en su Artículo 6.7, que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elevará a la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa, la relación de centros docentes cuya inclusión en el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos se informa favorable o desfavorablemente.

Por otra parte, la citada Orden recoge en su artículo 6.8 que la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa, formulará la Resolución definitiva de los centros docentes que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares.

En virtud de los expedientes que se mencionan a continuación, esta Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa

HA RESUELTO

Primero. Incluir en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan en el Anexo de la presente Resolución.

Segundo. La presente Resolución surtirá efecto el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Contra esta Resolución que no pone fin a la vía administrativa, cabe interponer en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su publicación en BOJA, recurso de alzada ante el excelentísimo señor Consejero de Educación conforme a lo establecido en los artículos 107.1 y 114 y siguientes de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del PAC.

Sevilla, 11 de enero de 2012.- La Directora General, María Pilar Jiménez Trueba.

A N E X O

PROVINCIA: ALMERÍA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04000018	C.E.I.P. Joaquín Tena Sicilia	Abla
04000021	C.E.I.P. Antonio Relaño	Abrucena
04000079	C.E.I.P. San Nicolás	Adra
04000110	I.E.S. Abdera	Adra
04000213	C.E.I.P. Velázquez	Albox
04000225	C.E.I.P. Virgen del Saliente	Albox
04000250	I.E.S. Cardenal Cisneros	Albox
04000341	I.E.S. Las Marinas	Las Marinas
04000365	C.E.I.P. Juan XXIII	Alhabia
04000377	C.E.I.P. Inmaculada Concepción	Alhama de Almería
04000730	C.E.I.P. San Gabriel	Almería
04000791	C.E.I.P. Giner de los Ríos	Almería
04000811	C.E.I.P. La Chanca	Almería
04000948	C.E.I.P. San Fernando	Almería
04000973	C.E.I.P. Freinet	Almería
04001229	C.E.I.P. Ave María del Diezmo	Almería
04001230	E.I. Mar de Alborán	Almería
04001266	C.E.I.P. Luis Siret	Almería
04001281	C.E.I.P. Los Millares	Almería
04001291	C.E.E.E. C.Apoyo.I.Sordos Rosa Relaño	Almería
04001321	C.E.I.P. San Bernardo	El Alquíán
04001448	C.E.I.P. El Argar	Antas
04001771	C.E.I.P. Buenavista	Balanegra
04001886	C.E.I.P. Santa Cruz	Canjáyar
04001916	C.E.I.P. Urbina Carrera	Cantoria
04001931	I.E.S. Valle de Almanzora	Cantoria
04002027	C.E.I.P. Álvarez Sotomayor	Cuevas del Almanzora
04002039	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Cuevas del Almanzora
04002118	C.E.I.P. Palomares	Palomares
04002180	C.E.I.P. Santa María del Águila	Santa María del Águila
04002234	C.E.I.P. Luis Vives	Dalias

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04002261	C.E.I.P. Diego Velázquez	El Ejido
04002271	C.E.I.P. Loma de Santo Domingo	El Ejido
04002283	C.E.I.P. José Salazar	El Ejido
04002313	I.E.S. Santo Domingo	El Ejido
04002350	C.E.PR. San Ignacio de Loyola	Las Norias
04002362	C.E.I.P. Artero Pérez	Tarambana
04002465	C.E.I.P. San Roque	Felix
04002489	C.E.I.P. San Pedro Apóstol	La Mojonera
04002519	C.E.I.P. San Sebastián	Fiñana
04002532	I.E.S. Sierra Nevada	Fiñana
04002593	C.E.I.P. Soledad Alonso Drysdale	Gádor
04002601	C.E.I.P. Juan XXIII	Los Gallardos
04002611	C.E.I.P. Hispanidad	Garrucha
04002684	C.E.I.P. San José de Calasanz	Huércal-Overa
04002696	C.E.I.P. Virgen del Río	Huércal-Overa
04002957	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Salud	Laujar de Andarax
04002982	C.E.I.P. San Sebastián	Lubrín
04003111	C.E.I.P. Las Canteras	Macael
04003123	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Macael
04003135	I.E.S. Juan Rubio Ortiz	Macael
04003381	C.E.I.P. Obispo Diego Ventaja	Ohanes
04003421	C.E.I.P. Antonio Relaño	Olula del Río
04003470	C.E.I.P. San Gregorio	Oria
04003688	C.E.I.P. Antonio Devalque	Rioja
04003691	C.P.R. Campo de Nijar Norte	Puebloblanco
04003721	C.E.I.P. Las Marinas	Las Marinas
04003810	C.E.I.P. Las Lomas	Roquetas de Mar
04003925	C.E.I.P. Miguel Zubeldia	Serón
04004176	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	Tijola
04004231	C.E.I.P. Nuestra Señora de Monteagud	Uleila del Campo
04004310	C.E.PR. Doctor Severo Ochoa	Vélez-Rubio
04004322	C.E.I.P. Doctor Guirao Gea	Vélez-Rubio
04004437	I.E.S. Alyanub	Vera
04004462	C.E.I.P. Torremar	Retamar
04004474	C.E.I.P. La Alfoquia	La Alfoquia
04004486	C.E.I.P. Juan Andrés de Toledo	Zurgena
04004504	C.E.I.P. San Agustín	San Agustín
04004541	E.I. Barajas	Berja
04004577	C.E.I.P. Las Salinas	Roquetas de Mar
04004747	C.E.I.P. Santa Isabel	Almería
04004851	C.E.I.P. Nueva Andalucía	La Curva
04005041	C.E.I.P. Madre de la Luz	Almería
04005119	C.E.I.P. Punta Entinas	Pampanico
04005120	C.E.I.P. Príncipe Felipe	Huércal-Overa
04005284	I.E.S. Martín García Ramos	Albox
04005338	C.E.I.P. Federico García Lorca	Carboneras
04005351	E.I. Gabriela Mistral	El Ejido
04005363	I.E.S. Al-Bujaira	Huércal-Overa
04005399	C.E.I.P. Pedro Mena	Adra
04005430	C.E.I.P. Teresa de Jesús	El Ejido
04005442	C.E.I.P. Ángel Frigola	La Mojonera

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04005557	C.E.I.P. Encarnación Asensio Granados	Cuevas del Almanzora
04005612	C.E.I.P. San Vicente	El Alquián
04005697	C.E.I.P. Josefina Baro Soler	Almería
04006045	I.E.S. Mar Mediterráneo	Aguadulce
04006161	C.E.I.P. Saint Sylvain D'Anjou	La Gangosa
04006173	C.E.I.P. La Jarilla	Huércal de Almería
04006185	C.E.I.P. Mirasierra	Las Norias
04006446	C.E.I.P. Gines Morata	Almería
04007517	C.E.I.P.	Almerimar
04007700	C.E.I.P. La Molina	Roquetas de Mar
04007797	C.E.I.P. Juan Sebastián Elcano	San Isidro de Nijar
04008686	C.P.R. Azahar	Alboloduy
04500477	C.E.PER. Barea	Vera
04500775	C.E.PER. Retamar	Almería
04501071	C.E.PER. Federico García Lorca	San Isidro de Nijar
04601555	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	El Saltador
04601579	C.E.I.P. Francisco Fenoy	Albox
04601580	E.I. Maestro Padilla	Almería
04601610	C.E.I.P. San Antonio de Padua	Carboneras
04601622	C.E.PR. Ciavieja	El Ejido
04601634	C.E.I.P. La Venta del Viso	La Venta del Viso
04601798	C.E.I.P. La Libertad	Campohermoso
04601907	E.I. Sol de Portocarrero	Las Norias
04601968	C.P.R. Alto Almanzora	Armuña de Almanzora
04601993	C.P.R. Medio Almanzora II	Albox
04602006	C.P.R. Sierra Almagrera	Villaricos
04602018	C.P.R. San Miguel	El Convoy
04602031	C.P.R. Alhfil	Lucaína de las Torres
04602080	C.P.R. Alboraida	La Alquería
04602109	C.E.I.P. Alicún-Huécija	Alicún
04602122	C.P.R. San Marcos	Suffi
04602134	C.E.I.P. Rafael Alberti	Almería
04602158	C.E.I.P. Francisco Saiz Sanz	Aguadulce
04602171	C.E.I.P. Poniente	El Solanillo
04602183	C.P.R. Tres Villas-Nacimiento	Nacimiento
04602213	C.E.I.P. 10 Abril	La Mojonera
04602328	C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente	Llanos de Vicar
04700107	I.E.S. Sol de Portocarrero	La Cañada de San Urbano
04700144	I.E.S. La Puebla	Puebla de Vicar
04700193	C.P.M.	El Ejido
04700211	C.E.M.	Cuevas del Almanzora
04700260	I.E.S. Aguadulce	Aguadulce
04700296	C.E.M. Leopoldo Torreccillas Iglesias	Vélez-Rubio
04700341	I.E.S. Mar Serena	Pulpí
04700351	I.E.S. Alto Almanzora	Tijola
04700399	I.E.S. Sierra de los Filabres	Serón
04700429	I.E.S. Manuel de Góngora	Tabernas
04700430	I.E.S. Virgen del Mar	Adra
04700454	I.E.S. Maestro Padilla	Almería
04700478	I.E.S. Las Norias	Las Norias

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04700545	I.E.S. Aurantia	Benahadux
04700557	I.E.S. Ciudad de Dalías	Dalías
04700594	I.E.S. Villa de Nijar	Nijar

PROVINCIA: CÁDIZ

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11000010	C.E.I.P. Juan Armario	Alcalá de los Gazules
11000071	C.E.I.P. Santiago Guillén	Alcalá del Valle
11000083	E.I. Gloria Fuertes	Olvera
11000095	C.E.I.P. Sierra de Cádiz	Algar
11000113	C.E.I.P. Alfonso XI	Algeciras
11000149	E.I. Azahar	Prado del Rey
11000150	C.E.I.P. General Castaños	Algeciras
11000162	C.E.I.P. Santa Teresa de Jesús	Algeciras
11000186	C.E.I.P. Sancti Petri	Chiclana de la Frontera
11000198	C.E.I.P. Virgen del Mar	Algeciras
11000204	C.E.E.E. Virgen de la Esperanza	Algeciras
11000231	I.E.S. Bahía de Algeciras	Algeciras
11000289	I.E.S. Carlos Cano	Los Barrios
11000320	A.H. Puerta del Mar I	Cádiz
11000332	C.E.I.P. Virgen del Pilar	Algeciras
11000356	A.H. Punta Europa	Algeciras
11000371	I.E.S. Kursaal	Algeciras
11000393	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Europa	Algeciras
11000435	C.E.I.P. Puerta del Mar	Algeciras
11000496	C.E.I.P. El Pelayo	El Pelayo
11000502	C.E.I.P. Adalides	Algeciras
11000551	C.E.PR. Miguel de Cervantes	Algodonales
11000642	C.E.I.P. Alfonso X el Sabio	Arcos de la Frontera
11000691	C.E.I.P. San Francisco	Arcos de la Frontera
11000721	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Nieves	Arcos de la Frontera
11000782	C.E.I.P. Maestra Áurea López	Barbate
11000812	C.E.I.P. Baessipo	Barbate
11000939	C.E.I.P. Los Cortijillos	Cortijillos
11000976	C.E.I.P. Abardela	Benaocaz
11000988	C.E.I.P. San Juan de Ribera	Bornos
11001099	C.E.I.P. Reyes Católicos	Cádiz
11001154	C.E.I.P. La Inmaculada	Cádiz
11001166	C.E.I.P. Carola Ribed	Cádiz
11001178	C.E.I.P. Campo del Sur	Cádiz
11001361	C.E.I.P. El Santiscal	Arcos de la Frontera
11001427	A.H. Puerta del Mar II	Cádiz
11001610	C.E.I.P. José Celestino Mutis	Cádiz
11001713	C.E.I.P. Adolfo de Castro	Cádiz
11001919	I.E.S. Valdelagrana	El Puerto de Santa María
11002079	I.E.S. Francisco Javier de Uriarte	Fuentebavía
11002109	C.E.I.P. Alameda	Chiclana de la Frontera
11002134	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Remedios	Chiclana de la Frontera
11002146	C.E.I.P. El Trovador	Chiclana de la Frontera
11002158	C.E.I.P. José de la Vega Barrios	Chiclana de la Frontera
11002201	C.E.I.P. Isabel la Católica	Chiclana de la Frontera

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11002225	C.E.I.P. Serafina Andrades	Chiclana de la Frontera
11002274	C.E.I.P. Lapachar	Chipiona
11002328	C.E.I.P. Antonio Machado	Espera
11002407	C.E.I.P. Antonio Machado	Grazalema
11002444	C.E.I.P. Barca de la Florida	La Barca de la Florida
11002471	C.E.I.P. Pablo Picasso	Estella del Marqués
11002651	I.E.S. Botánico	San Fernando
11002663	C.E.I.P. José María Pemán	Jerez de la Frontera
11002951	C.E.I.P. Sagrada Familia	Jerez de la Frontera
11002997	C.E.I.P. Alfonso X el Sabio	Jerez de la Frontera
11003217	I.E.S. Alvar Núñez	Jerez de la Frontera
11003278	C.E.I.P. Luis Vives	Jerez de la Frontera
11003281	C.E.I.P. San Juan de Dios	Jerez de la Frontera
11003321	C.E.I.P. Federico García Lorca	Jerez de la Frontera
11003503	C.E.I.P. La Arboleda	San Isidro del Guadalete
11003588	C.E.I.P. Guadalete	El Torno
11003591	C.E.I.P. Torrecera	Torrecera
11003621	C.E.I.P. Ntra. Sra. Reina de los Angeles	Jimena de la Frontera
11003734	C.E.E.E. Virgen del Amparo	La Línea de la Concepción
11003795	C.E.I.P. La Atunara	Zábal
11003825	C.E.I.P. Santa Ana	La Línea de la Concepción
11003953	C.E.I.P. Padre Muriel	Benalup
11004015	C.E.I.P. Santiago el Mayor	Medina-Sidonia
11004040	C.E.I.P. Doctor Thebussem	Medina-Sidonia
11004064	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Olvera
11004076	C.E.PR. San José de Calasanz	Olvera
11004131	I.E.S. Caepionis	Chipiona
11004192	E.I. El Vaporcito	El Puerto de Santa María
11004210	C.E.I.P. Juan Sebastián Elcano	San Fernando
11004246	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	El Puerto de Santa María
11004453	C.E.I.P. José Luis Poulet	El Puerto de Santa María
11004581	E.I. El Marquesado	Barriada de Jarana
11004738	C.E.I.P. Blas Infante	Puerto Serrano
11004775	C.E.I.P. Pedro Antonio de Alarcón	Rota
11004805	C.E.I.P. Azorín	Rota
11004829	C.E.I.P. San José de Calasanz	Rota
11004854	C.E.I.P. Luis Ponce de León	Rota
11004911	C.E.I.P. Casería de Ossio	San Fernando
11005160	C.E.I.P. Quintanilla	San Fernando
11005263	C.E.I.P. La Ardila	San Fernando
11005305	E.I. Nuestra Señora del Carmen	San Fernando
11005329	C.E.I.P. Vicente Tofiño	San Fernando
11005342	C.E.I.P. Maestra Caridad Ruiz	La Algaida
11005366	E.O.I.	Algeciras
11005411	C.E.I.P. Quinta de la Paz	Sanlúcar de Barrameda
11005421	C.E.I.P. Virgen de la Caridad	Sanlúcar de Barrameda
11005500	C.E.I.P. Albaicín	Sanlúcar de Barrameda
11005548	C.E.I.P. Princesa Sofía	Sanlúcar de Barrameda
11005603	C.E.I.P. Maestra Rafaela Zárate	Sanlúcar de Barrameda
11005664	C.E.I.P. San Bernardo	Estación Ferrea

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11005688	C.E.I.P. Gloria Fuertes	Guadiaro
11005718	C.E.I.P. Santa María Coronada	San Roque
11005743	I.E.S. Escuela de Hostelería San Roque	San Roque
11005779	C.E.I.P. Taraguilla	Taraguilla
11005895	C.E.I.P. Divina Pastora	Facinas
11005962	C.E.I.P. Guzmán el Bueno	Tarifa
11006012	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	Torre-Alháquime
11006048	C.E.I.P. Victor de la Serna y Espina	Ubrique
11006061	C.E.I.P. Benafelix	Ubrique
11006085	C.E.I.P. Reina Sofia	Ubrique
11006243	C.E.I.P. Parque del Estrecho	Algeciras
11006255	C.E.I.P. Profesor Gálvez	Villaluenga del Rosario
11006279	C.E.I.P. Elio Antonio de Nebrija	Villamartín
11006280	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Montañas	Villamartín
11006358	C.E.I.P. Fernando Hue y Gutiérrez	Zahara
11006401	C.E.I.P. Vicenta Tarín	Arcos de la Frontera
11006516	C.E.I.P. Blanca de los Ríos	Algeciras
11006531	C.E.I.P.	El Puerto de Santa María
11006541	C.E.I.P.	El Puerto de Santa María
11006619	C.E.I.P. Camposoto	San Fernando
11006671	I.E.S. Zaframagon	Olvera
11006681	I.E.S. Ntra. Sra. de los Remedios	Ubrique
11006693	I.E.S. Las Cumbres	Ubrique
11006701	E.I. Príncipe de Asturias	Algodonales
11006723	C.E.I.P. Tierno Galván	Castellar de la Frontera
11006747	C.E.I.P. Al-Andalus	Chiclana de la Frontera
11006759	C.E.I.P. Maestra Carmen Sedofoiteo	Chiclana de la Frontera
11006796	C.E.I.P. Blas Infante	Sanlúcar de Barrameda
11006802	C.E.I.P. Tartessos	Algeciras
11006826	E.I. Gloria Fuertes	Algeciras
11006851	E.I. Manuel Tinoco Sánchez	Algeciras
11006887	C.E.I.P. San Bernardo	Algeciras
11006917	C.E.I.P. La Atlántida	Chiclana de la Frontera
11006929	C.E.I.P. Maestro Manuel Aparcero	Chipiona
11006966	C.E.I.P. Tartessos	Jerez de la Frontera
11007077	E.I. El Rocío	La Línea de la Concepción
11007089	C.E.I.P. San José Artesano	Puerto Serrano
11007120	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Luz	Tarifa
11007181	C.E.I.P. Maestro Gabriel Arenas	San Roque
11007223	C.E.I.P. San Ignacio	San Fernando
11007260	C.E.I.P. Arquitecto Leoz	San Fernando
11007272	C.E.I.P. Padre José Casal Carrillo	San Fernando
11007326	C.E.I.P. El Pino	Sanlúcar de Barrameda
11007363	C.E.I.P. Andalucía	Cádiz
11007399	C.E.I.P. Pinar Hondo	El Puerto de Santa María

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11007533	I.E.S. Arroyo Hondo	Rota
11007557	C.E.I.P. La Unión	Jerez de la Frontera
11007624	C.E.I.P. San Ramón Nonato	Los Barrios
11007636	C.E.I.P. Maestro Don Juan González	Los Barrios
11008033	C.E.I.P. Fernando Gavilán	Ubrique
11008136	C.E.I.P. Lomopardo	Jerez de la Frontera
11008239	I.E.S. Sancti Petri	San Fernando
11008276	C.E.I.P. Poeta Carlos Álvarez	Jerez de la Frontera
11008291	C.E.E.E. Ntra. Sra. de la Merced	Jerez de la Frontera
11008318	C.E.I.P. Riofrio	Arcos de la Frontera
11008321	C.E.I.P. Federico García Lorca	Chiclana de la Frontera
11008331	C.E.I.P. Tajo de las Figuras	Benalup
11009311	C.E.I.P. Marques de Santa Cruz	Fuentebravía
11500274	C.E.PER. Victoria Alba	Jerez de la Frontera
11500377	C.E.PER. Viento de Levante	Cádiz
11500407	C.E.PER. Ribera del Mar	Puerto Real
11500535	C.E.PER. Juan Ramón Jiménez	Algeciras
11500811	C.E.PER. Al-Yazirat	Algeciras
11602526	C.E.I.P. Fermín Salvochea	Cádiz
11602629	C.E.I.P. La Constitución	San Fernando
11602630	C.E.I.P. Los Arcos	Algeciras
11602824	C.E.I.P. San Felipe	Cádiz
11602851	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Chiclana de la Frontera
11602861	C.E.PR. Perafán de Rivera	Paterna de Rivera
11602873	C.E.PR. San José	Prado del Rey
11602897	C.E.PR. La Gaviota	El Puerto de Santa María
11602964	C.E.I.P. Mediterráneo	Algeciras
11603002	C.E.I.P. Cuartillo	Jerez de la Frontera
11603014	C.E.I.P. La Ina	La Ina
11603038	C.E.I.P. Los Esteros	San Fernando
11603051	C.E.I.P. Puente Zuazo	San Fernando
11603075	C.E.I.P. Ramón Crossa	Ubrique
11603099	C.E.I.P. Campo de Gibraltar	Algeciras
11603142	C.P.R. C.R.I.P.E.R	Algodonales
11603245	C.E.I.P. Menesteo	El Puerto de Santa María
11603270	C.E.I.P. Raimundo Rivero	San Fernando
11603282	C.E.I.P. Caetaria	Algeciras
11603312	C.E.I.P. El Mayorazgo	Chiclana de la Frontera
11603351	C.E.I.P. Pablo Picasso	La Línea de la Concepción
11603361	C.E.I.P. Ángel Ruiz Enciso	Medina-Sidonia
11603427	C.E.I.P. Giner de los Ríos	Chiclana de la Frontera
11603439	C.E.I.P. Aljibe	Jimena de la Frontera
11603464	C.E.I.P. San García	Algeciras
11603476	C.E.I.P. Las Albinas	Chiclana de la Frontera
11603491	C.P.R. Campos de Conil	Barrio Nuevo
11603518	C.P.R. La Florida	José Antonio
11603555	C.E.I.P. Maestro Apolinar	San Roque
11603567	C.P.R. Antonio Machado	Medina-Sidonia
11603609	C.E.I.P. Vista Alegre	Sanlúcar de Barrameda
11603622	E.I. Las Dunas	El Puerto de Santa María
11603634	C.E.I.P. La Dehesilla	Sanlúcar de Barrameda

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11700241	C.E.M. Santa Cecilia	Chiclana de la Frontera
11700251	C.P.M. Paco de Lucía	Algeciras
11700470	I.E.S. Fuente Grande	Alcalá del Valle
11700561	I.E.S. Sierra Luna	Los Barrios
11700640	I.E.S. Vía Verde	Puerto Serrano
11700755	I.E.S. El Convento	Bornos
11700767	I.E.S. Seritium	Jerez de la Frontera
11700780	I.E.S. Paterna	Paterna de Rivera
11700858	I.E.S. Maestro Francisco Fatou	Ubrique
11700883	I.E.S. La Pedrera Blanca	Chiclana de la Frontera
11700986	I.E.S. Castillo de Fatetar	Espera
11701012	I.E.S. Sierra Almenara	Guadiaro
11701085	I.E.S. Baelo Claudia	Algeciras
11701115	I.E.S. San Telmo	Jerez de la Frontera
11701140	I.E.S. Sofía	Jerez de la Frontera
11701231	I.E.S. La Algaida	Río San Pedro

PROVINCIA: CÓRDOBA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
14000082	C.E.I.P. Doña María Coronel	Aguilar de la Frontera
14000094	C.E.I.P. Carmen Romero	Aguilar de la Frontera
14000367	C.E.I.P. Santa María de Albendín	Albendín
14000422	C.E.I.P. Juan Alfonso de Baena	Baena
14000483	I.E.S. Luis Carrillo de Sotomayor	Baena
14000653	C.E.I.P. Inmaculada del Voto	Bujalance
14000847	I.E.S. Aguilar y Eslava	Cabra
14000926	C.E.I.P. Ramón Hernández Martínez	Cañete de las Torres
14000999	C.E.I.P. Maestro Juan Hidalgo	Cardeña
14001281	C.E.I.P. Virgen de la Salud	Castro del Río
14001301	C.E.I.P. Llano del Espinar	Llanos de Espinar
14001402	C.E.I.P. Doctor Caravaca	Castro del Río
14001554	C.E.I.P. Jerónimo Luis Cabrera	Córdoba
14001591	C.E.I.P. San Juan de la Cruz	Córdoba
14001608	C.E.I.P. Condesa de las Quemadas	Córdoba
14001815	C.E.I.P. San Fernando	Córdoba
14001980	C.E.E.E. Virgen de la Esperanza	Córdoba
14002613	C.E.PR. San Vicente Ferrer	Córdoba
14003356	C.E.I.P. Los Alcalá Galiano	Doña Mencía
14003381	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Loreto	Dos Torres
14003423	C.E.I.P. Cervantes	Espejo
14003526	C.E.I.P. Álvaro Cecilia Moreno	Fernán Núñez
14004041	C.E.I.P. Virgen de las Cruces	Guijo
14004051	C.E.I.P. Maestro Jurado	Hinojosa del Duque
14004397	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Piedad	Iznájar
14004464	C.E.I.P. Genil	Jauja
14004476	C.E.I.P. Barahona de Soto	Lucena
14004506	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Lucena
14004622	C.E.I.P. Virgen del Valle	Lucena
14004646	C.E.I.P. San Francisco	Navas del Sempillar
14004658	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Luque
14004701	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Montemayor

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
14004762	C.E.I.P. San Francisco Solano	Montilla
14004774	C.E.I.P. San José	Montilla
14004828	I.E.S. Emilio Canalejo Olmeda	Montilla
14004920	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Montoro
14004932	C.E.I.P. San Francisco Solano	Montoro
14005055	C.E.I.P. Torre del Castillo	Monturque
14005237	C.E.I.P. Antonio Carmona Sosa	Palma del Río
14005390	C.E.I.P. Antonio Machado	Pedro Abad
14005535	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Salud	Posadas
14005560	I.E.S. Aljanadic	Posadas
14005869	C.E.I.P. Camacho Melendo	Priego de Córdoba
14005973	C.E.I.P. Ángel Carrillo	Priego de Córdoba
14006308	C.E.I.P. Maestro Romualdo Aguayo López	La Rambla
14006357	C.E.I.P. Alfar	La Rambla
14006527	C.E.I.P. Santo Tomás de Aquino	San Sebastián de los Ball
14006552	C.E.I.P. Urbano Palma	Santaella
14006591	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Veredas	Torrecampo
14006606	C.E.I.P. Nuestro Padre Jesús	Valenzuela
14006643	C.E.I.P. Poeta Molleja	Villa del Río
14006667	C.E.I.P. Teresa Comino	Villafranca de Córdoba
14006722	C.E.I.P. San Miguel	Villanueva de Córdoba
14006783	C.E.I.P. Maestro Rogelio Fernández	Villanueva del Duque
14006813	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Villanueva del Rey
14006850	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Remedios	Zuheros
14006874	C.E.I.P. Monte Albo	Montalbán de Córdoba
14007143	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	Montilla
14007261	C.E.I.P. El Prado	Lucena
14007337	C.E.I.P. Epورا	Montoro
14007571	C.E.I.P. San Sebastián	Fuente Obejuna
14007817	E.S.A.D. Miguel Salcedo Hierro	Córdoba
14007891	C.E.I.P. Pedagogo García Navarro	Córdoba
14007982	C.E.PR. Pablo García Baena	Córdoba
14008071	C.E.I.P. Federico García Lorca	Córdoba
14500327	C.E.PER. Medina Bahiga	Priego de Córdoba
14600590	C.E.I.P. Concepción Arenal	Córdoba
14600826	C.P.R. Iznájar Sur	Ventorros de Balerma
14600838	C.P.R. Iznájar Norte	El Higueral
14600851	C.P.R. Guadiato	Fuente Obejuna
14600905	C.E.I.P. Los Pinos	Rute
14600917	C.P.R. Ana de Charpentier	Quintana
14600991	C.P.R. Quercus	Azuel
14601016	E.I. El Brillante	Córdoba
14601090	C.P.R. Maestro Rafael Chacón Villafranca	Palomar
14601181	C.E.I.P. Los Mochos	Los Mochos
14700018	I.P.E.P. Córdoba	Córdoba
14700109	C.E.M. Isaac Albéniz	Cabra
14700122	C.P.M. Maestro Chicano Muñoz	Lucena
14700328	C.P.D. Luis del Río	Córdoba

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
14700365	I.E.S. Miguel Crespo	Fernán Núñez
14700419	I.E.S. La Escribana	Villaviciosa de Córdoba
14700420	I.E.S. Miguel de Cervantes	Lucena
14700493	I.E.S. José Alcántara	Bélmez
14700535	I.E.S. Santa Rosa de Lima	Córdoba
14700560	I.E.S. Mencía López de Haro	Doña Mencía
14700584	I.E.S. Mirador del Genil	Iznájar
14700638	I.E.S. Cumbres Altas	Nueva Carteya

PROVINCIA: GRANADA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18000027	C.E.I.P. San Antonio	Alamedilla
18000052	C.E.I.P. Tinar	Albolote
18000088	C.E.I.P. Infanta Cristina	Albondón
18000271	C.E.I.P. Ramón y Cajal	Albuñuelas
18000295	C.E.I.P. San Gregorio	Alcudia de Guadix
18000313	C.E.I.P. Marín Ocete	Alfacar
18000337	C.P.R. Bellaserra	La Calahorra
18000453	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	Alhendín
18000519	I.E.S. Nazari	Salobreña
18000520	C.E.I.P. Arcos de Torrecuevas	Almuñécar
18000556	C.E.I.P. Virgen de la Antigua	Almuñécar
18000611	C.E.I.P. Rafael Pérez del Alamo	Loja
18000623	C.E.I.P. Al-Zawiya	La Zubia
18000635	C.E.I.P. Las Gaviotas	La Herradura
18000738	I.E.S. Al-Fakar	Alfacar
18000751	C.E.I.P. San Miguel	Armillá
18000787	I.E.S. Luis Bueno Crespo	Armillá
18000881	C.E.I.P. Doctor Jiménez Rueda	Atarfe
18000908	I.E.S. Iliberis	Atarfe
18001032	C.E.I.P. Francisco de Velasco	Baza
18001123	I.E.S. Pedro Jiménez Montoya	Baza
18001160	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Beas de Granada
18001202	C.E.I.P. Andalucía	Benalúa
18001226	C.E.I.P. San Sebastián	Benalúa de las Villas
18001421	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Calicasas
18001433	C.E.I.P. Tirso de Molina	Campotéjar
18001688	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Castril
18001792	C.E.I.P. El Zargal	Cenes de la Vega
18001822	C.E.I.P. Hurtado de Mendoza	Cogollos Vega
18001858	C.E.I.P. Juan Alonso Rivas	Colomera
18001871	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Campocámara
18001895	C.E.I.P. Stos. Medicos Cosme y Damián	Cortes de Baza
18002103	C.E.PR. Francisco Ayala	Cúllar Vega
18002139	C.E.I.P. El Sauce	Chauchina
18002221	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Chimeneas
18002231	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Churriana de la Vega
18002243	I.E.S. Federico García Lorca	Churriana de la Vega
18002255	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Amparo	Darro
18002279	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Dehesas Viejas
18002280	C.E.I.P. San Isidoro	Deifontes

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18002292	C.E.I.P. Cristo de la Fe	Diezma
18002322	C.E.I.P. Federico García Lorca	Dílar
18002401	C.E.I.P. Cristo del Rescate	Escúzar
18002413	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Esfiliana
18002437	C.E.I.P. Rafael Vidal	Fonelas
18002486	C.E.I.P. Federico García Lorca	Fuente Vaqueros
18002516	C.E.PR. Ntra. Sra. de las Nieves	Gabia la Grande
18002531	C.E.I.P. Pilar Izquierdo	Híjar
18002589	C.E.I.P. Virgen de la Paz	Gójar
18003302	C.E.I.P. Santa Juliana	Granada
18003442	C.E.I.P. Andrés Segovia	Granada
18003545	C.E.I.P. Reyes Católicos	Granada
18003727	C.E.I.P. Jardín de la Reina	Granada
18003740	C.E.I.P. Gallego Burin	Granada
18003752	C.E.I.P. Eugenia de Montijo	Granada
18003764	C.E.I.P. José Hurtado	Granada
18004082	C.E.PER. Concepción Arenal	Albolote
18004148	I.E.S. Escultor Sánchez Mesa	Otura
18004151	C.E.I.P. Francisco Ayala	Ogijares
18004288	I.E.S. Politécnico Hermenegildo Lanz	Granada
18004458	I.E.S. Virgen de las Nieves	Granada
18004461	C.E.I.P. Fuentenueva	Granada
18004495	C.E.I.P. Virgen de las Nieves	Granada
18004586	C.E.I.P. Virgen de Loreto	Guadahortuna
18004744	C.E.I.P. Medina Olmos	Guadix
18004756	C.E.I.P. Adelantado Pedro Mendoza	Guadix
18004768	C.E.I.P. Ruiz del Peral	Guadix
18004793	I.E.S. Pedro Antonio de Alarcón	Guadix
18004859	C.E.I.P. Clara Campoamor	Atarfe
18004941	C.E.I.P. Virgen del Carmen	Castell de Ferro
18005098	C.E.I.P. Natalio Rivas	Hués-car
18005189	C.E.I.P. Ángeles Bedmar	Huétor Santillán
18005232	C.E.I.P. Padre Manjón	Huétor Tájar
18005268	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Angustias	Huétor-Vega
18005271	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Dolores	Alomartes
18005360	C.E.I.P. Gran Capitán	Íllora
18005463	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Domingo Pérez
18005475	C.E.I.P. San Juan de Ávila	Iznalloz
18005505	C.E.I.P. Virgen del Rosario	Jayena
18005876	C.E.I.P. Caminillo	Loja
18005891	C.E.I.P. San Francisco	Loja
18005906	C.E.I.P. Elena Martín Vivaldi	Loja
18005979	C.E.I.P. Victoria	Loja
18006157	C.E.I.P. San Isidro Labrador	La Malahá
18006236	C.E.I.P. Giner de los Ríos	Maracena
18006364	C.E.I.P. Federico García Lorca	Olivares
18006406	C.E.I.P. El Retamal	Tiena
18006509	C.E.I.P. Los Llanos	Barrio de la Vega
18006510	C.E.I.P. Miraflores	Monachil
18006561	C.E.I.P. La Paz	Montefrío
18006625	C.E.I.P. San Andrés	Montejicar

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18006650	C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente	Montillana
18006728	C.E.I.P. Virgen del Mar	Calahonda
18006820	C.E.I.P. Sacratif	Carchuna
18007083	E.A.	Motril
18007204	C.E.I.P. El Zahor	Nigüelas
18007241	C.E.I.P. Ramón y Cajal	Ogijares
18007393	C.E.I.P. Virgen de la Paz	Otura
18007401	C.E.I.P. San Sebastián	Padul
18007435	C.E.I.P. Padre Manjón	Pedro Martínez
18007484	C.E.I.P. Manuel de Falla	Peligros
18007563	C.E.I.P. Berta Wilhelmi	Pinos-Genil
18007678	C.E.I.P. Juan Pablo I	Valderrubio
18007711	C.E.I.P. Hermanos Coronel Velázquez	Piñar
18007915	C.E.I.P. Virgen de los Dolores	Purchil
18007940	C.E.I.P. Reina Isabel	Purullena
18008014	C.E.I.P. La Inmaculada	Salar
18008063	C.E.I.P. Cervantes	Lobres
18008129	E.I. Juan Ramón Jiménez	Salobreña
18008130	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Santa Cruz del Comercio
18008211	C.E.I.P. Reyes Católicos	Santa Fe
18008351	C.E.I.P. Cristo de la Expiración	Torre-Cardela
18008506	C.E.I.P. Madrigal y Padial	Vélez de Benaudalla
18008609	C.E.I.P. Cardenal Cisneros	Villanueva Mesía
18008713	C.E.I.P. Enrique Tierno Galván	Zafarraya
18008749	C.E.I.P. Isabel la Católica	La Zubia
18008774	C.E.I.P. San Isidro Labrador	Cuevas del Campo
18008816	C.E.I.P. Santo Ángel	Zújar
18008841	I.E.S. Cartuja	Granada
18008853	C.E.I.P. Capitulaciones	Santa Fe
18008889	C.E.PR. San Pascual Bailón	Pinos Puente
18008968	C.E.I.P. Sierra Nevada	Granada
18009134	C.E.I.P. Sierra Elvira	Granada
18009201	I.E.S. Los Neveros	Huétor-Vega
18009213	I.E.S. Acci	Guadix
18009304	C.E.I.P. Mures	Cúllar
18009493	C.E.I.P. Mariana Pineda	Motril
18009501	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Granada
18009535	C.E.I.P. Luis Rosales	Granada
18009547	E.I. Generalife	Granada
18009626	C.E.I.P. Julio Rodríguez	Armillá
18009663	C.E.I.P. Emilio Carmona	Maracena
18009675	C.E.I.P. Esquí-Escuela	Sierra Nevada
18009717	C.E.I.P. Los Álamos	Motril
18009778	I.E.S. Alonso Cano	Dúrcal
18009808	C.E.I.P. Alcazaba	Granada
18009833	E.I. Francisco Lucilo de Carvajal	Albolote
18009961	I.E.S. Mediterráneo	Salobreña
18010057	C.E.I.P. San José	Granada
18010185	I.E.S. Alhambra	Granada
18010264	C.E.I.P. Parque de las Infantas	Granada
18010446	I.E.S. Generalife	Granada

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18500139	C.E.PER. El Castillo	Illora
18500267	C.E.PER. Alpujarra	Órgiva
18500280	C.E.PER. Juan Rodríguez Pintor	Motril
18500310	C.E.PER. Río Guadalfeo	Vélez de Benaudalla
18500437	C.E.PER. Giner de los Ríos	La Zubia
18500450	C.E.PER. Valle de Lecrín	Dúrcal
18500693	C.E.PER. Elena Martín Vivaldi	Santa Fe
18500735	C.E.PER. El Castillejo	Pinos Puente
18500917	C.E.PER. San Matías	Granada
18500930	C.E.PER. Zaidín-Fuentenueva	Granada
18601011	C.E.I.P. Río Verde	Almuñécar
18601023	C.E.I.P. Arrayanes	Granada
18601035	C.E.I.P. Genil	Granada
18601059	C.E.I.P. Abencerrajes	Granada
18601072	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Armillá
18601084	C.E.I.P. Francisco Ayala	Iznalloz
18601102	C.E.I.P. Enrique Tierno Galván	La Zubia
18601205	C.E.I.P. La Noria	Almuñécar
18601217	C.E.I.P. Andalucía	Granada
18601321	C.P.R. La Contraviesa	Sorvilán
18601333	C.P.R. Los Pinares	Peñuelas
18601369	C.P.R. El Azahar	Talará
18601370	C.P.R. Los Ríos	Arenas del Rey
18601382	C.P.R. Sánchez Mariscal	La Mamola
18601394	C.P.R. Alpujarra	Bérbules
18601400	C.E.I.P. Río Chico	Cádiar
18601412	C.P.R. Monte Hacho	La Palma
18601448	C.E.I.P. Las Mimbres	Maracena
18601451	C.E.I.P. Mariana Pineda	Huétor-Vega
18601461	C.E.I.P. La Cruz	Dúrcal
18601679	C.E.I.P. Sancho Panza	Granada
18601680	C.E.I.P. Parque Nueva Granada	Granada
18601709	C.P.R. Los Castaños	Ventas de Zafarraya
18601746	C.P.R. Federico García Lorca	Graena
18601758	C.P.R. Sierra Blanca	Beas de Guadix
18601761	C.P.R. Villamena	Cozvíjar
18601795	C.E.I.P. Alfguarilla	Alfacar
18601825	C.P.R. Monte Chullo	Huéneja
18601849	C.P.R. Nevada	Laroles
18601850	C.P.R. El Pinar	Pinos del Valle
18601874	E.I. Arco Iris	Churriana de la Vega
18601904	C.P.R. Barranco de Poqueira	Capileira
18601916	C.P.R. Fuente de la Reina	El Jau
18601931	C.P.R. Taxara	Venta Nueva
18601941	C.P.R. El Puntal	Huélago
18601953	C.P.R. Gibalto	Riofrío
18601989	C.E.I.P. Atalaya	Atarfe
18601990	C.E.I.P. Medina Elvira	Atarfe
18602015	C.P.R. El Temple	Ventas de Huelma
18602027	C.P.R. Ruiz Carvajal	Moraleta de Zafayona
18602039	C.P.R. Valle del Guadalfeo	Torvizcón
18602040	C.P.R. La Santa Cruz	Moreda

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18602052	C.P.R. Las Atalayas	Puerto Lope
18602088	C.P.R. Los Guajares	Guajar Faragüit
18602091	C.P.R. Besana	Ventorros de San José
18602106	C.P.R. Ribera de Aguas Blancas	Quéntar
18602167	C.E.I.P. San José de Calasanz	Zagra
18602179	E.I. Media Luna	Pinos Puente
18602234	C.P.R. Negratín	Freila
18700013	I.E.S. Fray Luis de Granada	Granada
18700207	C.P.M. Antonio Lorenzo	Motril
18700220	C.P.M. Carlos Ros	Guadix
18700232	I.E.S. Alba Longa	Armillá
18700244	I.E.S. Trevenque	La Zubia
18700311	I.E.S. La Madraza	Granada
18700347	I.E.S. La Contraviesa	Albuñol
18700372	I.E.S. Montevives	Gabia la Grande
18700475	I.E.S. Montes Orientales	Iznalloz
18700566	I.E.S. La Paz	Granada
18700581	I.E.S. Sayena	Castell de Ferro
18700591	I.E.S. Benalúa	Benalúa
18700611	I.E.S. Fernando de los Ríos	Fuente Vaqueros
18700621	I.E.S. Isabel la Católica	Guadahortuna
18700712	I.E.S. Al-Zujayr	Zújar

PROVINCIA: HUELVA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
21000085	C.E.I.P. Virgen de Gracia	Almonaster la Real
21000188	C.E.I.P. Lope de Vega	Almonte
21000191	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rocío	Almonte
21000279	C.E.I.P. Doñana	El Rocío
21000309	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Gracia	Alosno
21000437	C.E.I.P. José Romero Macías	Aroche
21000474	C.E.I.P. Padre Jesús	Ayamonte
21000486	C.E.I.P. Rodrigo de Xerez	Ayamonte
21000565	C.E.I.P. Virgen del Carmen	Isla del Moral
21000607	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Beas
21000735	C.E.I.P. Lora Tamayo	Bonares
21000981	C.E.I.P. Doctor Peralías Panduro	Corteconcepción
21001107	C.E.I.P. Juan Gómez Márquez	Cumbres Mayores
21001119	C.E.I.P. Manuel Siurot	Chucena
21001120	C.E.I.P. Rufino Blanco	Encinasola
21001132	C.E.I.P. Virgen de Luna	Escacena del Campo
21001223	C.E.I.P. Maestro Rafael Carballar	Higuera de la Sierra
21001259	C.E.I.P. Marismas de Hinojos	Hinojos
21001326	C.E.I.P. Manuel Siurot	Huelva
21001351	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Huelva
21001375	C.E.I.P. Príncipe de España	Huelva
21001399	C.E.I.P. Doce de Octubre	Huelva
21001545	C.E.E.E. Sagrada Familia	Huelva
21002045	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Isla Cristina
21002057	C.E.I.P. Ángel Pérez	Isla Cristina
21002112	C.E.I.P. La Higuera	Pozo Camino
21002151	C.E.I.P. Los Silos	Jabugo

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
21002288	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Lucena del Puerto
21002291	C.E.I.P. Miguel Hernández	Manzanilla
21002446	C.E.I.P. Miguel Lobo	La Nava
21002458	C.E.I.P. Maestro Rojas	Nerva
21002495	C.E.I.P. San Walabonso	Niebla
21002513	C.E.I.P. Condado de Huelva	La Palma del Condado
21002604	C.E.I.P. San Jorge	Palos de la Frontera
21002720	C.E.I.P. Virgen del Carmen	Punta Umbria
21002732	C.E.I.P. San Sebastián	Punta Umbria
21002768	C.E.I.P. Nuestra Señora del Rosario	Rosal de la Frontera
21002771	C.E.I.P. Naranjo Moreno	San Bartolomé de la Torre
21002781	C.E.I.P. Alcalde J.J.Rebollo	San Juan del Puerto
21002859	C.E.I.P. San Sebastián	Santa Bárbara de Casa
21002999	C.E.I.P. Francisco Alcalá	Villalba del Alcor
21003062	C.E.I.P. Azorín	Villarrasa
21003232	C.E.I.P. Manuel Siurot	La Palma del Condado
21003426	C.E.I.P. Dunas de Doñana	Matalascañas o Torre de I
21003438	C.E.I.P. Cesar Barrios	Lepe
21003499	C.E.I.P.	Las Cefiñas
21003505	C.E.I.P. Manuel Pérez	Bollullos Par del Condado
21003566	C.E.I.P. Los Llanos	Almonte
21003864	C.E.I.P. Rodrigo Pérez de Acevedo	Lepe
21003943	C.E.I.P. Moreno y Chacón	Ayamonte
21003955	C.E.I.P. Las Viñas	Bollullos Par del Condado
21500011	C.E.PER. Giner de los Ríos	Almonte
21500112	C.E.PER. La Piña	Bollullos Par del Condado
21500549	C.E.PER. Aljibe	Palos de la Frontera
21600611	C.E.I.P. Marismas del Odiel	Huelva
21600635	C.E.I.P. Platero	Isla Cristina
21600647	C.E.I.P.	Los Romeros
21600684	C.E.I.P. Quinto Centenario	Huelva
21600763	C.E.I.P. Enebral	Punta Umbria
21600830	E.I. La Huerta	Almonte
21600921	C.P.R. Adersa 4	Cañaveral de León
21600957	C.P.R. Aderan 1	Cabezas Rubias
21601007	C.E.I.P. El Lince	Almonte
21601068	C.E.I.P. El Puntal	Bellavista
21700371	I.E.S. Diego Rodríguez Estrada	San Juan del Puerto
21700514	I.E.S. Puerta del Andévalo	San Bartolomé de la Torre
21700541	I.E.S. La Campiña	Beas
21700563	I.E.S. El Valle	Hinojos

PROVINCIA: JAÉN

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23000015	C.E.I.P. Fernando Molina	Albánchez de Magina
23000039	C.E.PR. General Castaños	Bailén
23000118	C.E.I.P. Alonso de Alcalá	Alcalá la Real
23000131	I.E.S. Sierra Morena	Andújar
23000143	I.E.S. Hermanos Medina Rivilla	Bailén
23000246	I.E.S. Salvador Serrano	Alcaudete
23000453	C.E.I.P. Capitán Cortes	Andújar
23000465	C.E.I.P. San Bartolomé	Andújar

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23000489	C.E.I.P. José Ruiz de Gordo	Andújar
23000490	C.E.I.P. Cristo Rey	Andújar
23000507	C.E.I.P. San Eufrasio	Andújar
23000556	I.E.S. Nuestra Señora de la Cabeza	Andújar
23000611	E.I. San Fernando	Martos
23000726	C.E.I.P. García Morente	Arjonilla
23000799	C.E.I.P. Antonio Machado	Baeza
23000817	I.E.S. Santísima Trinidad	Baeza
23000842	E.A. Gaspar Becerra	Baeza
23000891	E.I. El Castillo	Bailén
23000945	C.E.I.P. Nuestro Padre Jesús del Llano	Baños de la Encina
23000957	E.I. Alcalde Parrilla de Lara	Navas de San Juan
23000970	E.I. San Fernando	Beas de Segura
23000982	C.E.PR. Víctor García Hoz	Beas de Segura
23001071	C.E.I.P. Torre del Lucero	Bélmez de la Moraleda
23001147	C.E.I.P. Gregorio Aguilar	Arbuniel
23001238	C.E.I.P. Carlos III	La Carolina
23001330	C.E.I.P. Miguel Hernández	Castillo de Locubín
23001378	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Cazorla
23001536	C.E.I.P. Santa Lucía	Frailes
23001548	C.E.I.P. Virgen de la Fuensanta	Fuensanta de Martos
23001652	C.E.I.P. San Sebastián	Higuera de Calatrava
23001743	C.E.I.P. Virgen de la Fuensanta	Huelma
23001767	C.E.I.P. Alférez Segura	Huesa
23001779	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Remedios	Ibros
23001822	C.E.I.P. Las Infantas	Las Infantas
23002048	C.E.I.P. San José de Calasanz	Jaén
23002097	C.E.I.P. Santo Domingo	Jaén
23002140	C.E.I.P. Santo Tomás	Jaén
23002152	C.E.I.P. Peñamefecit	Jaén
23002164	C.E.I.P. Ruiz Jiménez	Jaén
23002413	I.E.S. Santa Catalina de Alejandría	Jaén
23002486	C.E.I.P. Cándido Nogales	Jaén
23002516	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Remedios	Jimena
23002531	C.E.I.P. General Fresneda	Jódar
23002577	C.E.I.P. Alfonso García Chamorro	Estación Linares-Baeza
23002772	C.E.I.P. Santa Teresa Doctora	Linares
23002841	I.E.S. Huarte San Juan	Linares
23002942	C.E.I.P. Sixto Sigler	Mancha Real
23003090	C.E.I.P. San Amador	Martos
23003107	C.E.PR. Virgen de la Villa	Martos
23003119	I.E.S. Fernando III	Martos
23003132	I.E.S. San Felipe Neri	Martos
23003168	C.E.I.P. Fernando IV	Monte Lope-Álvarez
23003260	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Belén	Noalejo
23003284	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Encarnación	Peal de Becerro
23003302	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Nieves	Pegalajar
23003442	C.E.I.P. Nueva Andalucía	Rus
23003478	C.E.I.P. Santiago Apóstol	Santiago de Calatrava

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23003612	C.E.I.P. Bachiller Pérez de Moya	Santisteban del Puerto
23003892	C.E.I.P. Padre Manjón	Sorihuela del Guadalimar
23003971	C.E.I.P. Puerta de Martos	Torredonjimeno
23004008	C.E.I.P. El Olivo	Torredonjimeno
23004057	C.E.I.P. Aznaitín	Torres
23004185	C.E.I.P. Gloria Fuertes	Jaén
23004239	C.E.I.P. Sebastián de Córdoba	Úbeda
23004252	I.E.S. San Juan de la Cruz	Úbeda
23004291	C.E.I.P. Santiago Apóstol	Valdepeñas de Jaén
23004562	C.E.I.P. Santa Potenciana	Villanueva de la Reina
23004641	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Los Villares
23004793	C.E.I.P. María Zambrano	Jaén
23004926	I.E.S. Sierra Magina	Huelma
23004951	C.E.I.P. Muñoz Garnica	Jaén
23005013	E.I. Ntra. Sra. de la Paz	Marmolejo
23005049	I.E.S. Pablo de Olavide	La Carolina
23005141	I.E.S. Castulo	Linares
23005372	I.E.S. Guadalentín	Pozo Alcón
23005463	C.E.I.P. Tucci	Martos
23005487	C.E.I.P. San Miguel	Torredelcampo
23005505	C.E.I.P. Juan Carlos I	Torredelcampo
23005608	C.E.I.P. San Juan	Valdepeñas de Jaén
23005773	C.E.PR. Maestros Arroquia-Martínez	Jódar
23005852	C.E.I.P. San Isidro	Guadalén
23005931	C.E.I.P. Antonio Machado	Peal de Becerro
23005979	I.E.S. Himilce	Linares
23006029	I.E.S. Francisco de los Cobos	Úbeda
23500395	C.E.PER. El Valle	Jaén
23500425	C.E.PER. Almadén	Jaén
23500437	C.E.PER. Generación del 27	Los Villares
23500607	C.E.PER. Pedro de Escavias	Andújar
23600021	I.P.E.P. Jaén	Jaén
23600973	E.I. Francisco Soriano Serrano	Jódar
23601072	E.I. Antonio Machado	Jódar
23601141	E.I. Alfonso Sancho	Jaén
23601151	C.P.R. Guadalquivir	Llanos del Sotillo
23601205	C.E.I.P. Marqueses de Linares	Linares
23601230	C.P.R. El Olivo	Alcalá la Real
23601242	C.P.R. Valle de San Juan	Ventas del Carrizal
23601254	C.P.R. Los Valles	Collejares
23601266	C.P.R. Camilo José Cela	Agrupación de Mogón
23601281	C.P.R. Santa María de la Peña	Orcera
23601311	C.E.I.P. San José Calasanz	Mancha Real
23601321	C.E.I.P. San Marcos	Mancha Real
23601333	C.E.I.P. Ntr. Sr. de la Asunción	Hornos
23601382	C.P.R.	Puente del Obispo
23700086	C.P.M. María de Molina	Úbeda
23700219	C.E.M. Reina Sofía	Bailén
23700256	I.E.S. Puerta de Arenas	Campillo de Arenas
23700281	I.E.S. Oretania	Linares
23700335	I.E.S. Acebuche	Torredonjimeno
23700347	I.E.S. Sierra Sur	Valdepeñas de Jaén

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23700566	I.E.S. Virgen del Collado	Santisteban del Puerto
23700578	I.E.S. San Juan Bautista	Navas de San Juan
23700608	I.E.S. Fuentebuena	Arroyo del Ojanco
23700611	I.E.S. Bury al-Hamma	Baños de la Encina
23700621	I.E.S. Accabe	Bédmar
23700633	I.E.S. Vera Cruz	Begijar
23700682	I.E.S. Picos del Guadiana	Huesa
23700700	I.E.S. Mateo Francisco de Rivas	Jabalquinto
23700724	I.E.S. Sierra de la Grana	Jamilena
23700876	I.E.S. García Lorca	Jaén
23700888	I.E.S. Santa Engracia	Linares

PROVINCIA: MÁLAGA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29000013	C.E.I.P. San Francisco de Asís	Alameda
29000025	A.H. Carlos Haya I	Málaga
29000037	A.H. Carlos Haya II	Málaga
29000131	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Monsalud	Alfarnate
29000165	C.E.I.P. José Gil López	Algarrobo
29000293	C.E.I.P. Los Manantiales	Alhaurín de la Torre
29000335	I.E.S. Bahía de Marbella	Marbella
29000347	C.E.I.P. Santa Ana	Alquería
29000396	E.I. Zapata	Zapata
29000451	A.H. Carlos Haya III	Málaga
29000530	C.E.I.P. La Parra	Almáchar
29000608	C.E.I.P. Rafael Alberti	Arroyo de Coche
29000633	C.E.I.P. Federico García Lorca	Barranco de Zafrá
29000694	I.E.S. Las Flores	Álora
29000921	C.E.I.P. San Juan	Antequera
29000967	C.E.I.P. Infante Don Fernando	Antequera
29000979	C.E.I.P. La Vera Cruz	Antequera
29001194	C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente	Bobadilla Estación
29001297	C.E.I.P. Ciudad de Oscua	Villanueva de la Concepc.
29001391	C.S.D.	Málaga
29001406	C.E.I.P. San Sebastián	Archidona
29001443	C.E.I.P. Virgen de Gracia	Archidona
29001509	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	Ardales
29001522	C.E.I.P. Ramón María del Valle Inclán	Arenas
29001546	C.E.I.P. Virgen de la Aurora	Arriate
29001601	C.E.I.P. Daidín	Benahavís
29001637	C.E.I.P. El Tomillar	Arroyo de la Miel
29001674	C.E.I.P. Jacaranda	Benalmádena
29001686	C.E.I.P. Miguel Fortes Fortes	Benamargosa
29001716	C.E.I.P. Eduardo Ocón Rivas	Benamocarra
29001731	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Benaójan
29001790	C.E.I.P. Antonio Gala	El Borge
29001820	C.E.I.P. Manzano Jiménez	Campillos
29001881	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Canillas de Aceituno
29002009	C.E.I.P. María Auxiliadora	Carratraca
29002150	C.E.PR. Pablo Neruda	Estación (Cártama)

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29002186	C.E.I.P. San Sebastián	Casabermeja
29002216	C.E.I.P. Serafín Estebanez Calderón	Casarabonela
29002228	C.E.I.P. Blas Infante	Casares
29002253	C.E.I.P. Carazono	Coin
29002265	C.E.I.P. Pintor Palomo y Anaya	Coin
29002356	C.E.I.P. Lope de Vega	Coin
29002541	C.E.I.P. Cándido Lara	Cómpeta
29002630	C.E.I.P. San Juan Bautista	Cuevas Bajas
29002708	C.E.I.P. Ciudad de Belda	Cuevas de San Marcos
29002711	C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	Cútar
29002721	E.I. Los Claveles	El Chaparral
29002733	I.E.S. Puerta de la Axarquía	La Cala del Moral
29002824	C.E.I.P. Simón Fernández	Estepona
29002915	C.E.I.P. Enrique Gines	Frigiliana
29002927	C.E.I.P. Los Boliches	Fuengirola
29002939	C.E.I.P. Sohail	Fuengirola
29003002	C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	Fuengirola
29003041	I.E.S. Fuengirola N° 1	Fuengirola
29003087	C.E.I.P. San Ignacio	Fuente de Piedra
29003129	C.E.I.P. Los Almendros	Guaro
29003130	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario	Humilladero
29003142	C.E.I.P. Santa Rosa de Lima	Igualeja
29003166	C.E.I.P. Marques de Iznate	Iznate
29003270	C.E.I.P. José Calderón	Campanillas
29003361	C.E.I.P. El Tarajal	Málaga
29003397	C.E.I.P. Ciudad de Jaén	Churriana
29003403	C.E.I.P. Manuel Fernández	Churriana
29003491	C.E.I.P. Nuestra Señora de la Luz	Málaga
29003543	C.E.I.P. Constitución 1978	Málaga
29003555	C.E.I.P. Las Flores	Málaga
29003580	C.E.I.P. La Biznaga	Málaga
29003610	C.E.I.P. Ardira	Málaga
29003646	C.E.E.E. Santa Rosa de Lima	Málaga
29003695	C.E.I.P. Ntra.Sra. De Gracia	Málaga
29003737	C.E.I.P. Cristo de Mena	Málaga
29003750	C.E.I.P. Arturo Reyes	Málaga
29003762	C.E.I.P. Jorge Guillén	Málaga
29003816	C.E.I.P. Hogarsol	Málaga
29003828	C.E.I.P. Luis Braille	Málaga
29003831	C.E.I.P. Ciudad de Popayan	Málaga
29003877	C.E.I.P. Doctor Gálvez Moll	Málaga
29003890	C.E.I.P. Luis Buñuel	Málaga
29004080	I.E.S. Profesor Tomás Hormigo	Cancelada
29004109	I.E.S. Torre Almenara	Mijas
29004250	C.E.I.P. Clara Campoamor	Alhaurín de la Torre
29004511	C.E.I.P. Ángel Ganivet	Málaga
29004641	E.I. Pinolivo	Las Chapas
29004687	C.E.I.P. Virgen de Belén	Málaga
29004699	C.E.I.P. Cerro Coronado	Málaga
29005175	C.E.I.P. Ricardo León	Málaga
29005345	C.E.I.P. Domingo Lozano	Málaga
29005357	C.E.I.P. Doctor Fleming	Málaga

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29005618	C.E.I.P. Antonio Gutiérrez Mata	Málaga
29005631	C.E.I.P. Algazara	Alhaurín de la Torre
29005801	C.E.I.P. Mariana Pineda	Arroyo de la Miel
29005931	C.E.I.P. Jardín Botánico	El Chaparral
29006131	C.E.I.P. Manuel Altolaguirre	Málaga
29006143	C.E.I.P. Clara Campoamor	Málaga
29006155	C.E.I.P. María Zambrano	Málaga
29006258	C.E.I.P. Carmen Martín Gaité	Rincón de la Victoria
29006271	C.E.I.P. Maicandil	San Luis de Sabinillas
29006325	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	Málaga
29006337	C.E.I.P. Giner de los Ríos	Málaga
29006349	C.E.I.P. Atenea	Torremolinos
29006362	C.E.I.P. La Cañada	Oliás
29006374	C.E.I.P. Albaida	Torremolinos
29006386	C.E.I.P. La Paz	Torremolinos
29006428	C.E.I.P. Ciudad Palma de Mallorca	Torremolinos
29006568	I.E.S. Los Manantiales	Torremolinos
29006601	C.E.I.P. San Luis de Sabinillas	San Luis de Sabinillas
29006659	C.E.PR. Platero	Las Chapas
29006684	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Marbella
29006696	C.E.I.P. Santa Teresa	Marbella
29006775	C.E.I.P. Rafael Fernández-Mayoralas	Marbella
29006842	C.E.I.P. Los Olivos	Marbella
29006866	C.E.I.P. José Banus	Nueva-Andalucía
29006908	C.E.I.P. San Pedro de Alcántara	San Pedro de Alcántara
29006945	I.E.S. Benalmádena	Arroyo de la Miel
29007007	C.E.I.P. Ntra. Sra. Virgen de la Peña	Las Lagunas
29007019	C.E.I.P. San Sebastián	Mijas
29007032	C.E.I.P. Isdabe del Mar	Cancelada
29007071	C.E.I.P. Los Olivares	Moclinejo
29007093	C.E.I.P. Gerardo Fernández	Mollina
29007111	C.E.I.P. Remedios Rojo	Monda
29007135	C.E.I.P. Virgen de la Concepción	Montejaque
29007147	I.E.S. Carlos Álvarez	Churriana
29007184	C.E.I.P. Maestro Joaquín Herrera Álvarez	Nerja
29007214	I.E.S. Sierra Almirajara	Nerja
29007238	C.E.I.P. San Miguel	Nerja
29007241	I.E.S. El Chaparil	Nerja
29007354	C.E.I.P. San Sidro	Periana
29007421	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Fuensanta	Pizarra
29007573	C.E.I.P. Gregorio Marañón	La Cala del Moral
29007585	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Rincón de la Victoria
29007639	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Gracia	Riogordo
29007718	C.E.I.P. Juan Carrillo	Ronda
29007731	C.E.I.P. Parque Clavero	Málaga
29007780	C.E.I.P. Ntro. Padre Jesús	Ronda
29007810	C.E.I.P. Xarblanca	Marbella
29007901	C.E.I.P. María Teresa León	San Pedro de Alcántara
29008048	C.E.I.P. Blas Infante	Serrato
29008061	I.E.S. Concha Méndez Cuesta	Torremolinos

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29008221	C.E.I.P. Colina del Sol	Torrox
29008231	C.E.I.P. El Faro	Torrox-Costa
29008243	C.E.I.P. Mar Argentea	Torremolinos
29008309	C.E.I.P. El Morche	Torrox-Costa
29008310	C.E.I.P. Virgen del Rosario	Totalán
29008322	C.E.I.P. Nescania	Valle de Abdalajís
29008437	C.E.I.P. Maestro Genaro Rincón	Caleta de Vélez
29008462	C.E.I.P. Custodio Puga	Torre del Mar
29008474	C.E.I.P. Blas Infante	Torre del Mar
29008577	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Remedios	Vélez-Málaga
29008590	C.E.I.P. José Luis Villar Palasí	Vélez-Málaga
29008841	C.E.I.P. Miguel Berrocal	Villanueva de Algaidas
29008875	C.E.I.P. Maruja Mallo	Alhaurín de la Torre
29008887	C.E.I.P. Velasco y Merino	Villanueva del Rosario
29008905	C.E.I.P. López Mayor	Villanueva del Trabuco
29008942	C.E.I.P. Rafael Alberti	Villanueva de Tapia
29009004	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Candelaria	Benagalbón
29009041	C.E.I.P. Alejandro García Garrido	Alcaucín
29009119	I.E.S.	Estepona
29009144	C.E.I.P. María Zambrano	Las Lagunas
29009193	C.E.I.P. María Espinosa	Estepona
29009260	I.E.S. Emilio Prados	Málaga
29009314	C.E.I.P. San Sebastián	Alhaurín de la Torre
29009338	C.E.I.P. Carmen de Burgos	Málaga
29009351	C.E.I.P. Camino de San Rafael	Málaga
29009387	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	Torre del Mar
29009417	C.E.I.P. Josefina Aldecoa	Torre de Benagalbón
29009511	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	Marbella
29009533	C.E.I.P. Miguel Hernández	San Pedro de Alcántara
29009569	C.E.I.P. Andalucía	Fuengirola
29009570	C.E.I.P. Antonio Checa Martínez	Torre del Mar
29009600	C.E.I.P. El Romeral	Vélez-Málaga
29009648	C.E.I.P. Acapulco	Fuengirola
29009651	C.E.I.P. El Tejar	Fuengirola
29009673	C.E.I.P. Los Morales	Málaga
29009697	C.E.I.P. Paulo Freire	Málaga
29009703	C.E.I.P. Blas Infante	Málaga
29009715	C.E.I.P. Antonio Machado	Málaga
29009739	C.E.I.P. Severo Ochoa	Málaga
29009752	C.E.PR. San José de Calasanz	Málaga
29009764	E.I. Gloria Fuertes	Málaga
29009776	C.E.I.P. Manuel de Falla	Málaga
29009892	I.E.S. Al-Baytar	Arroyo de la Miel
29009910	I.E.S. Santiago Ramón y Cajal	Fuengirola
29009961	C.E.I.P. Fuente del Baden	Nerja
29010006	C.E.I.P. Cayetano Bolívar	Campanillas
29010018	C.E.I.P. Los Ángeles	Málaga
29010171	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Marbella
29010249	C.E.I.P. Salvador González Cantos	Alhaurín el Grande
29010250	C.E.PR. Miguel de Cervantes	Álora
29010262	C.E.I.P. Ramón García	Estepona
29010298	C.E.I.P. Tartessos	Málaga

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29010316	C.E.I.P. Andalucía	Vélez-Málaga
29010365	I.E.S. Profesor Isidoro Sánchez	Málaga
29010523	C.E.I.P. Torrijos	Alquería
29010626	E.I. San Sebastián	Coín
29010778	C.E.I.P. Mare Nostrum	Torrox
29010857	I.E.S. Pintor José María Fernández	Antequera
29010870	I.E.S. Mare Nostrum	Málaga
29010894	C.E.I.P. Miguel Hernández	Almogía
29010900	C.E.I.P. Las Mellizas	Las Mellizas
29010912	C.E.I.P. Intelhorce	Málaga
29010948	E.I. Altabaca	Málaga
29010961	C.E.I.P. Nueva Nerja	Nerja
29011187	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Marbella
29011345	C.E.I.P. Pintor Denis Belgrano	Málaga
29011357	C.E.I.P. Alegría de la Huerta	Málaga
29011370	C.E.I.P. Guadaljaire	Málaga
29011382	C.E.I.P. Las Cañadas	Las Lagunas
29011588	C.E.I.P. Huertas Viejas	Coín
29011591	C.E.I.P. Pablo Neruda	Málaga
29011606	C.E.I.P. Salvador Allende	Málaga
29011618	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Málaga
29011643	C.E.I.P. Narixa	Nerja
29011655	C.E.I.P. La Gloria	Vélez-Málaga
29011692	C.E.I.P. Simón Bolívar	Málaga
29011783	C.E.I.P. Cupiana	Campanillas
29011795	C.E.I.P. Luis Cernuda	Campanillas
29011813	C.E.I.P. Benito Pérez Galdós	Málaga
29011825	C.E.I.P. Eduardo Ocón	Málaga
29011886	C.E.I.P. Reina Sofía	Antequera
29011904	C.E.I.P. Hernández Cánovas	Málaga
29011941	C.E.I.P. La Axarquía	Vélez-Málaga
29012076	I.E.S. Ben Gabirol	Málaga
29016963	C.E.I.P.	Torre de Benagalbón
29017581	A.H. Antequera	Antequera
29500095	C.E.PER. María Zambrano	Vélez-Málaga
29500320	C.E.PER. Constitución Española	Ronda
29500368	C.E.PER. La Palma	Málaga
29500371	C.E.PER. El Torcal	Málaga
29500393	C.E.PER. Huelin	Málaga
29500423	C.E.PER. Victoria Kent	Alhaurín de la Torre
29500711	C.E.PER. Valle del Guadalhorce	Cártama
29601550	C.E.I.P. Antonio Machado	Marbella
29601574	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Fuengirola
29601586	C.E.I.P. Guadalhorce	Pizarra
29601598	C.E.I.P. Francisco de Goya	Málaga
29601653	C.E.I.P. La Leala	Arroyo de la Miel
29601665	C.E.I.P. Sierra Bermeja	Estepona
29601707	C.E.I.P. Benyamina	Torremolinos
29601719	C.E.I.P. Federico García Lorca	Marbella
29601732	C.E.I.P. El Albero	Las Lagunas
29601884	C.E.I.P. Luis de Góngora	Málaga
29601896	C.E.I.P. San Miguel	Torremolinos

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29601902	C.E.I.P. Juan Herrera Alcausa	Vélez-Málaga
29601941	C.E.I.P. María de la O	Málaga
29601975	C.P.R. Atalaya	Antequera
29601987	C.P.R. Torrejaral	Vélez-Málaga
29602013	C.P.R. Almazara	Jubrique
29602025	C.P.R. Sierra del Espino	Algatocín
29602037	C.P.R. Alcalde Juan García	Viñuelas
29602074	C.E.I.P. Virgen de la Cabeza	Ronda
29602086	C.E.I.P. Colmenarejo	Campanillas
29602219	C.E.I.P. Azahar	Fuengirola
29602220	C.E.I.P. Los Campanales	Las Lagunas
29602232	C.E.I.P. La Paloma	Arroyo de la Miel
29602256	C.E.I.P. Fuente Nueva	San Pedro de Alcántara
29602268	C.E.I.P. Juan Martín Pinzón	Ronda
29602271	C.E.I.P. Manuel Laza Palacio	Rincón de la Victoria
29602281	C.E.I.P. San Juan	Alhaurín de la Torre
29602426	C.P.R. La Peña	Cartaojal
29602438	C.E.I.P. Lex Flavia Malacitana	Málaga
29602441	C.P.R. Mariana Pineda	Cerralba
29602451	C.P.R. Almijara	Sayalonga
29602463	C.E.I.P. Los Llanos	Torrox-Costa
29602499	C.E.I.P. Zambrana	Alhaurín de la Torre
29602505	C.P.R. Salvador Rueda	Macharaviaya
29602530	C.P.R. Las Palomas	Alfarnatejo
29602542	C.P.R. San Hilario de Poitiers	Comares
29602566	C.E.I.P. Julio Caro Baroja	Málaga
29602591	C.E.I.P. Valdelecrin	Fuengirola
29602608	C.E.I.P. El Pinillo	Torremolinos
29700059	I.E.S. Bezmiliana	Rincón de la Victoria
29700096	I.E.S. Litoral	Málaga
29700281	C.P.M. Gonzalo Martín Tenllado	Málaga
29700308	E.S.A.D.	Málaga
29700345	I.E.S. Miraya del Mar	Torre del Mar
29700357	I.E.S. Jacaranda	Churriana
29700369	I.E.S. Ben al Jatib	La Cala del Moral
29700412	I.E.S. Portada Alta	Málaga
29700424	I.E.S. Almenara	Vélez-Málaga
29700606	I.E.S. Escultor Marín Higuero	Arriate
29700618	I.E.S. Serranía	Alozaina
29700631	I.E.S. Valle del Azahar	Cártama
29700709	I.E.S. Las Lagunas	Las Lagunas
29700758	I.E.S. Victoria Kent	Marbella
29700813	C.P.D.	Málaga
29700916	I.E.S. Costa del Sol	Torremolinos
29700931	I.E.S. Alfaguara	Yunquera
29700953	I.E.S. Mediterráneo	Estepona
29701003	I.E.S. Jarifa	Cártama
29701015	I.E.S. Casabermeja	Casabermeja
29701027	I.E.S. Genil	Cuevas de San Marcos
29701040	I.E.S. Isaac Albéniz	Málaga
29701052	I.E.S. Sagrado Corazón	Málaga
29701064	I.E.S. Torre Atalaya	Málaga
29701076	I.E.S. Juan Ramón Jiménez	Málaga

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29701106	I.E.S. Ciudad de Melilla	Málaga
29701118	I.E.S. Carlinda	Málaga
29701131	I.E.S. Las Viñas	Mollina
29701155	I.E.S. Alfaguar	Torrox
29701209	I.E.S. Jacobo Orellana Garrido	Alameda
29701210	I.E.S. Huerta Alta	Alhaurín de la Torre
29701222	I.E.S. Poetas Andaluces	Arroyo de la Miel
29701258	I.E.S. Rafael Pérez Estrada	Málaga
29701261	I.E.S. Fuente Luna	Pizarra
29701295	I.E.S. Salvador Rueda	Vélez-Málaga
29701301	I.P.E.P. Málaga	Málaga
29701349	I.E.S. Playamar	Torremolinos
29701350	I.E.S. Christine Picasso	Málaga
29701428	I.E.S. Suel	Fuengirola

PROVINCIA: SEVILLA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41000031	C.E.I.P. Santa Teresa	Albaida del Aljarafe
41000077	C.E.I.P. Concepción Vázquez	Alcalá de Guadaira
41000132	C.E.I.P. Pedro Gutiérrez	Alcalá de Guadaira
41000168	C.E.I.P. Reina Fabiola	Alcalá de Guadaira
41000171	C.E.I.P. San Mateo	Alcalá de Guadaira
41000181	C.E.I.P. Ángeles Martín Mateo	Alcalá de Guadaira
41000296	C.E.I.P. Alcalde Joaquín García	Alcalá de Guadaira
41000387	C.E.I.P. San Ignacio del Viar	San Ignacio del Viar
41000417	C.E.I.P. Purísima Concepción	La Algaba
41000430	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	La Algaba
41000481	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Antigua	Almennisilla
41000508	C.P.R. Los Girasoles	Utrera
41000521	C.E.I.P. El Ruedo	Arahal
41000570	C.E.I.P. Manuel Sánchez Alonso	Arahal
41000600	C.E.I.P. Nuestro Padre Jesús	Aznalcázar
41000612	C.E.I.P. Las Erillas	Aznalcóllar
41000624	C.E.I.P. San Plácido	Badolatosa
41000636	C.E.I.P. Europa	Dos Hermanas
41000648	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Nieves	Benacazón
41000651	C.E.I.P. Pio XII	Bollullos de la Mitación
41000661	C.E.I.P. Padre Manjón	Bormujos
41000697	C.E.I.P. Valle de la Osa	Constantina
41000703	C.E.I.P. Manuel Medina	Burguillos
41000740	C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente	Los Palacios y Villafranc
41000776	C.E.I.P. Juan Rodríguez Berrocal	Camas
41000791	C.E.I.P. Palenque	Los Palacios y Villafranca
41000818	C.E.I.P. Raimundo Lulio	Camas
41000922	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Soledad	Cantillana
41000983	C.E.PR. Beato Juan Grande	Carmona
41000995	C.E.I.P. Cervantes	Carmona
41001136	C.E.I.P. Guadajoz	Guadajoz
41001161	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Castilblanco de los Arroy
41001203	C.E.I.P. Juan de Mairena	Castilleja del Campo
41001501	C.E.I.P. Maestro Pepe González	San José de la Rinconada
41001513	I.E.S. María Galiana	Dos Hermanas

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41001525	C.E.I.P. Irippe	Coripe
41001537	C.E.I.P. María Ana de la Calle	El Coronil
41001549	C.E.I.P. San José de Calasanz	Los Corrales
41001586	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Amparo	Dos Hermanas
41001604	C.E.I.P. San Fernando	Dos Hermanas
41001768	C.E.I.P. Fernán Caballero	Dos Hermanas
41001801	C.E.I.P. Calvo Sotelo	Écija
41001811	C.E.I.P. Astigi	Écija
41001835	C.E.I.P. El Valle	Écija
41001847	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Écija
41001859	C.E.I.P. San Agustín	Écija
41001951	C.E.PR. Joaquín Benjumea Burin	Espartinas
41002098	C.E.I.P. Duques de Alba	Gelves
41002153	C.E.I.P. Carmen Iturbide Gurruchaga	Gines
41002232	C.E.I.P. Virgen del Rosario	Las Pajanosas
41002244	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Torre de la Reina
41002256	C.E.I.P. Ntra. Sra. de los Dolores	Herrera
41002268	C.E.I.P. Posadas Carvajal	Huévar del Aljarafe
41002271	C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús	La Lantejuela
41002281	C.E.I.P. El Pinar	El Cuervo de Sevilla
41002293	C.E.I.P. Cristo Rey	Lebrija
41002311	C.E.I.P. Ignacio Halcón	Lebrija
41002372	C.E.I.P. Santa Victoria	Lora de Estepa
41002414	C.E.I.P. Virgen de los Reyes	Lora del Río
41002426	C.E.I.P. Virgen de Setefilla	Lora del Río
41002451	I.E.S. Axati	Lora del Río
41002487	C.E.I.P. Reyes de España	Lora del Río
41002517	C.E.I.P. Director Manuel Somoza	El Campillo
41002529	C.E.I.P. Andalucía	Cañada Rosal
41002578	C.E.I.P. San Bartolomé	Mairena del Alcor
41002608	C.E.I.P. Santa Teresa	Mairena del Aljarafe
41002633	C.E.I.P. Juan XXIII	Marchena
41002657	C.E.I.P. Nuestro Padre Jesús Nazareno	Marchena
41002669	C.E.I.P. Padre Marchena	Marchena
41002761	C.E.I.P. San Juan de Ribera	Los Molares
41002839	C.E.I.P. Fernando Villalón	Morón de la Frontera
41002840	C.E.I.P. El Castillo	Morón de la Frontera
41002876	C.E.I.P. Primo de Rivera	Morón de la Frontera
41003111	C.E.I.P. Andrés Bernádez	Los Palacios y Villafranca
41003133	C.E.I.P. María Auxiliadora	Los Palacios y Villafranca
41003170	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Los Palacios y Villafranca
41003200	I.E.S. Joaquín Romero Murube	Los Palacios y Villafranca
41003212	C.E.I.P. Las Palmeras	El Trobal
41003251	C.E.I.P. Miguel Rueda	Paradas
41003315	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Belén	Pilas
41003352	C.E.I.P. Beatriz de Cabrera	Pilas
41003480	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Carmen	Alfonso XIII
41003583	C.E.I.P. Florentina Bou	Isla Mayor
41003595	C.E.I.P. Félix Hernández Barrera	Isla Mayor
41003704	C.E.I.P. Júpiter	San José de la Rinconada

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41003789	C.E.I.P. Manuel Siurot	La Roda de Andalucía
41003871	C.E.I.P. San Pedro Crisólogo	San Juan de Aznalfarache
41004010	C.E.I.P. Josefa Frías	Santiponce
41004022	C.E.I.P. Los Sauces	El Saucejo
41004058	C.E.I.P. Lora Tamayo	Sevilla
41004125	E.I. María del Carmen Gutiérrez	Espartinas
41004186	C.E.I.P. Macarena	Sevilla
41004198	C.E.I.P. Sor Angela de la Cruz	Sevilla
41004231	C.E.I.P. San Isidoro	Sevilla
41004289	C.E.I.P. San Jacinto	Sevilla
41004307	C.E.I.P. San José de Calasanz	Sevilla
41004344	C.E.I.P. Almotamid	Sevilla
41004356	C.E.I.P. Cristóbal Colón	Sevilla
41004381	E.I. Puerta de Osuna	Osuna
41004435	C.E.I.P. Manuel Canela	Sevilla
41004460	C.E.I.P. Zurbarán	Sevilla
41004563	C.E.I.P. Victoria Díez	Sevilla
41004599	C.E.I.P. Juan XXIII	Sevilla
41004617	C.E.I.P. Paulo Orosio	Sevilla
41004782	C.E.I.P. San Juan de Ribera	Sevilla
41004848	C.E.I.P. Hermanos Machado	Sevilla
41004873	C.E.I.P. Manuel Siurot	Sevilla
41004897	C.E.I.P. Pío XII	Sevilla
41004939	C.E.I.P. San José Obrero	Sevilla
41007229	C.E.I.P. Manuel Altolaiguirre	Sevilla
41007254	C.E.I.P. Federico García Lorca	Sevilla
41007308	C.E.I.P. Adriano del Valle	Sevilla
41007722	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Veredas	Guadalema de los Quinteros
41007734	C.E.I.P. Federico García Lorca	El Palmar de Troya
41007746	C.E.I.P. Serafín y Joaquín Álvarez Quintero	Utrera
41007761	C.E.I.P. Coca de la Piñera	Utrera
41007953	C.E.I.P. San Pedro de Zúñiga	Villamanrique de la Conde
41007989	C.E.I.P. Manuel Castro Orellana	Villanueva del Ariscal
41008039	C.E.I.P. Virgilio Fernández Pérez	Villanueva del Río y Minas
41008091	C.E.I.P. Alcalde León Ríos	El Viso del Alcor
41008131	C.E.I.P. Juan Carlos I	El Viso del Alcor
41008234	C.E.I.P. José Payán Garrido	San Juan de Aznalfarache
41008283	C.E.I.P. Clara Campoamor	Bormujos
41008301	C.E.I.P. Monteolivo	Castilleja de Guzmán
41008313	C.E.I.P. Olivar de Quinto	Dos Hermanas
41008350	C.E.I.P. Maestra Isabel Álvarez	Sevilla
41008362	C.E.I.P. Maestro José Fuentes	Sevilla
41008490	C.E.I.P. Elio Antonio de Nebrija	Lebrija
41008751	C.E.I.P. La Candelaria	Sevilla
41008878	E.I. Santa Catalina	Sevilla
41008891	C.E.I.P. San Sebastián	Albaida del Aljarafe
41008908	C.E.I.P. El Olivo	Almensilla
41008911	C.E.I.P. El Manantial	Bormujos
41008957	C.E.I.P. Maestra Dolores Velasco	Dos Hermanas
41008969	C.E.I.P. Maestro Enrique Díaz Ferreras	Dos Hermanas

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41008982	C.E.I.P. Juan Caraballo Manfredi	Mairena del Alcor
41009020	C.E.I.P. Lope de Rueda	Sevilla
41009056	I.E.S. Polígono Sur	Sevilla
41009068	I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz	Sevilla
41009093	C.E.I.P. Miguel Hernández	Sevilla
41009172	C.E.I.P. Federico García Lorca	Dos Hermanas
41009214	C.E.I.P. Profesora María Doña	Los Palacios y Villafranca
41009251	C.E.I.P. Blas Infante	Écija
41009299	C.E.I.P. Antonio Machado	Morón de la Frontera
41009500	C.E.I.P. Ntra. Sra. del Patrocinio	San José de la Rinconada
41009512	C.E.I.P. Tartessos	San Juan de Aznalfarache
41009536	C.E.I.P. Blas Infante	Lebrija
41009551	C.E.I.P. Maestro Juan Marín de Vargas	Las Cabezas de San Juan
41009561	C.E.I.P. Ana María Matute	Dos Hermanas
41009597	C.E.I.P. Cerro Guadaña	Marismillas
41009652	C.E.I.P. Las Portadas	Dos Hermanas
41009664	C.E.I.P. El Prado	Olivares
41009925	C.E.I.P. Maestro José Rodríguez Aniceto	Arahal
41009950	C.E.E.E. Directora Mercedes Sanroma	Sevilla
41009974	C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	Los Palacios y Villafranca
41010061	C.E.I.P. El Carambolo	Camas
41010149	C.E.I.P. Juan de la Cueva	Sevilla
41010150	C.E.I.P. Rafael Alberti	Dos Hermanas
41010174	C.E.I.P. Juan Hidalgo	Los Palacios y Villafranca
41010198	C.E.I.P. El Olivo	Mairena del Aljarafe
41010216	C.E.I.P. Inspectora Isabel Álvarez	La Puebla de Cazalla
41010265	C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Marismas	Utrera
41010332	C.E.I.P. Luis Valladares	Las Cabezas de San Juan
41010356	E.I. El Real	Carmona
41010371	C.E.I.P. Ibarburu	Dos Hermanas
41010381	C.E.I.P. La Motilla	Dos Hermanas
41010423	C.E.I.P. Ntra. Sra. de Fátima	Osuna
41010435	C.E.I.P. Virgen del Rocío	Pilas
41010460	C.E.I.P. El Algarrobilllo	Valencina de la Concepción
41010541	I.E.S. Joaquín Turina	Sevilla
41010964	C.E.I.P. El Manantial	Sevilla
41011440	C.E.I.P. Talhara	Benacazón
41011452	C.E.I.P. Beatriz Galindo	Bollullos de la Mitación
41011671	C.E.I.P. Cerro Alto	Espartinas
41012043	C.E.I.P.	Santiponce
41012316	C.E.PR. S.A.R. Infanta Leonor	Tomares
41012341	C.E.I.P. Príncipe Felipe	Umbrete
41014003	I.E.S.	Sevilla
41015263	C.E.I.P. Santo Domingo de Silos	Bormujos
41016191	C.E.I.P.	Dos Hermanas
41017673	I.E.S.	Palomares del Río
41500128	C.E.PER. Ribera del Guadalquivir	Coria del Río
41500979	C.E.PER. Hermanos Machado	Utrera
41501054	C.E.PER. José Sandoval	Las Cabezas de San Juan

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41501066	C.E.PER. Antonio Sánchez Gijón	Los Palacios y Villafranca
41601413	C.E.I.P. Cruz Blanca	Aznalcóllar
41601450	C.E.I.P. María Auxiliadora	Puerto de la Encina
41601565	C.E.I.P. Juan Sebastián Elcano	Sevilla
41601668	C.E.I.P. La Colina	Camas
41601681	C.E.I.P. Segundo Centenario	Montellano
41601747	C.E.I.P. La Fontanilla	Utrera
41601802	C.E.I.P. Francisco Giner de los Ríos	La Algaba
41601838	C.E.I.P. Ignacio Sánchez Mejías	Sevilla
41601954	C.E.I.P. El Recreo	Lebrija
41601966	C.E.I.P. Josefa Gavala	Lebrija
41601981	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Utrera
41601991	C.E.I.P. Paz y Amistad	Sevilla
41602235	E.I. El Carmen	Tomares
41602247	C.E.I.P. La Alunada	El Viso del Alcor
41602260	C.E.I.P. Poeta Rafael Alberti	Alcalá de Guadaíra
41602326	C.E.I.P. Antonio González Álvarez	Mairena del Alcor
41602387	C.E.I.P. Albaicín	El Viso del Alcor
41602508	C.E.I.P. Miguel Hernández «La Cigüeña»	Brenes
41602511	C.E.I.P. Manuel Romero Arregui	Mairena del Alcor
41602569	C.E.PR. Ángel Campano Florido	Gines
41602582	C.E.I.P. Zawiya	Aznalcóllar
41602636	C.E.I.P. Gloria Fuertes	Dos Hermanas
41700181	I.E.S. Hermanos Machado	Dos Hermanas
41700351	I.E.S. Atenea	Mairena del Aljarafe
41700609	C.E.M.	San José de la Rinconada
41700610	C.E.M.	Dos Hermanas
41700622	C.E.M. Ana Valler	Utrera
41700634	C.E.M. Fray Juan Bermudo	Écija
41700804	C.E.M. Manuel García Matos	Alcalá de Guadaíra
41700907	I.E.S. Castillo de Luna	La Puebla de Cazalla
41701079	I.E.S. Flavio Irnitano	El Saucejo
41701201	I.E.S. Virgen del Rosario	Benacazón
41701365	I.E.S. Federico García Lorca	La Puebla de Cazalla
41701444	I.E.S. Siglo XXI	Sevilla
41701456	I.E.S. Nuestra Señora del Rocío	Villamanrique de la Conde
41701560	I.E.S. San Albino	Paradas
41701584	I.E.S. Sierra del Agua	Guadalcanal
41701651	I.E.S. Virgen de la Soledad	Pilas
41701675	I.E.S. Joaquín Romero Murube	Sevilla
41701811	I.E.S. Olivar de la Motilla	Dos Hermanas
41701869	I.E.S. Torre de Doña María	Dos Hermanas
41701882	I.E.S. Tierra de Lagunas	La Lantejuela
41701894	I.E.S. Al-Lawra	Lora del Río
41701924	I.E.S. Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo	Morón de la Frontera
41702001	I.E.S. Munigua	Villanueva del Río y Minas
41702138	I.E.S. Profesor Juan Bautista	El Viso del Alcor
41702266	I.E.S. Manuel Losada Villasante	Carmona
41702311	I.E.S. Matilde Casanova	La Algaba

CONSEJERÍA DE SALUD

RESOLUCIÓN de 4 de enero de 2012, de la Dirección General de Personal y Desarrollo Profesional del Servicio Andaluz de Salud, por la que se acuerda la remisión del expediente administrativo requerido por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del TSJA en Granada, en el recurso núm. 1721/2011, y se emplaza a terceros interesados.

En fecha 4 de enero de 2012 se ha dictado la siguiente Resolución de la Dirección General de Personal y Desarrollo Profesional del Servicio Andaluz de Salud:

«RESOLUCIÓN DE 4 DE ENERO DE 2012, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PERSONAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL SERVICIO ANDALUZ DE SALUD, POR LA QUE SE ACUERDA LA REMISIÓN DEL EXPEDIENTE ADMINISTRATIVO REQUERIDO POR LA SALA DE LO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO DEL T.S.J.A. EN GRANADA, EN EL RECURSO NÚM. 1721/2011 INTERPUESTO POR DOÑA MARIA JESÚS ORTEGA SÁNCHEZ, Y SE EMPLAZA A TERCEROS INTERESADOS

Por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del TSJA en Granada se ha efectuado requerimiento para que se aporte el expediente administrativo correspondiente al recurso núm. 1721/2011, interpuesto por doña María Jesús Ortega Sánchez contra la Resolución de 26 de enero de 2011, de la Dirección General de Personal y Desarrollo Profesional del Servicio Andaluz de Salud, por la que se aprueban las listas definitivas de aspirantes que han superado el concurso oposición para cubrir plazas básicas vacantes de Auxiliares de Enfermería, se anuncia la publicación de dichas listas, se indican las plazas que se ofertan y se inicia el plazo para solicitar destino, y contra desestimación presunta de recurso potestativo de reposición formulado contra la anterior.

De conformidad con lo previsto en el art. 48.4 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa, remítase a la Sala copia precedida de un índice de los documentos que lo integran.

Emplácese a cuantos aparecen como interesados en dicho expediente, para que puedan personarse ante el órgano jurisdiccional como demandados. Sevilla, a 4 de enero de 2011. El Director General de Personal y Desarrollo Profesional. Fdo.: Antonio José Valverde Asencio.»

En consecuencia, de conformidad con lo ordenado por el órgano jurisdiccional,

HE RESUELTO

Primero. Anunciar la interposición del recurso contencioso-administrativo número 1721/2011.

Segundo. Ordenar la publicación de la presente Resolución en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, para que, de conformidad con el artículo 49.1 en el plazo de nueve días los interesados puedan comparecer y personarse ante dicha Sala en forma legal.

Sevilla, 4 de enero de 2012.- El Director General, Antonio José Valverde Asencio.

3. Otras disposiciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN de 2 de mayo de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, que amplía la de 10 de enero, por la que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan.

La Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, BOJA de 29 de septiembre, establece en su artículo 6.7 que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elevará a la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa, la relación de centros docentes cuya inclusión en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos se informa favorable o desfavorablemente.

Por otra parte, la citada Orden recoge en su artículo 6.8 que la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa, formulará la Resolución definitiva de los centros docentes que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares.

Una vez resueltas las reclamaciones interpuestas por centros con solicitudes inadmitidas en aplicación del artículo 5.5 de la Orden y que, por tanto, no figuraban incluidos en la Resolución de 10 de enero de 2012, y en virtud de los expedientes que se mencionan a continuación, esta Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa

HA RESUELTO

Primero. Incluir en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan en el Anexo de la presente Resolución.

Segundo. La presente Resolución surtirá efecto el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Contra esta Resolución, que no pone fin a la vía administrativa, cabe interponer en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su publicación en el BOJA, recurso de alzada ante el Excelentísimo Señor Consejero de Educación, conforme a lo establecido en los artículos 107.1 y 114 y siguientes de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Sevilla, 2 de mayo de 2012.- La Directora General, María Pilar Jiménez Trueba.

A N E X O

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD	PROVINCIA
11000629	C.E.I.P. San Miguel	Arcos de la Frontera	Cádiz
11007843	C.E.I.P. El Castillo	Chiclana de la Frontera	Cádiz
11700160	I.E.S. Almunia	Jerez de la Frontera	Cádiz
14700262	C.E.M. Luis de Narváez	Baena	Córdoba
23000261	I.E.S. Ciudad de Arjona	Arjona	Jaén
23700657	I.E.S. Pablo Rueda	Castillo de Locubín	Jaén
29008139	C.E.I.P. Santísima Trinidad	Sierra de Yeguas	Málaga
29009259	C.E.I.P. Salvador Rueda	Málaga	Málaga
29010195	C.E.I.P. Al-Andalus	San Pedro de Alcántara	Málaga
41003391	C.E.I.P. La Inmaculada	Pruna	Sevilla
41007771	C.E.I.P. Maestro Juan Antonio Velasco	Utrera	Sevilla

3. Otras disposiciones

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan.

La Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, BOJA de 29 de septiembre, establece, en su artículo 6.7, que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elevará a la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa la relación de centros docentes cuya inclusión en el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos se informa favorable o desfavorablemente.

Por otra parte, la citada Orden recoge en su artículo 6.8 que la persona titular de la Dirección General competente en materia de evaluación educativa dicta la Resolución definitiva de los centros docentes que se incluyen en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares.

Vistos los correspondientes expedientes,

R E S U E L V O

Primero. Incluir en el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares los centros docentes públicos que se relacionan en el Anexo de la presente Resolución.

Segundo. La presente Resolución surtirá efecto el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Contra esta Resolución, que no pone fin a la vía administrativa, cabe interponer, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su publicación en BOJA, recurso de alzada ante la excelentísima señora Consejera de Educación conforme a lo establecido en los artículos 107.1 y 114 y siguientes de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del PAC.

Sevilla, 21 de diciembre de 2012.- La Directora General, María Teresa Varón García.

A N E X O

PROVINCIA: ALMERÍA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04000833	C.E.I.P. Virgen del Loreto	Almería
04000857	C.E.I.P. Europa	Almería
04000870	C.E.I.P. Lope de Vega	Almería
04000985	C.E.E.E. Provincial Princesa Sofía	Almería
04001965	C.E.I.P. Simón Fuentes	Carboneras
04002258	C.E.I.P. Santiago Ramón y Cajal	El Ejido
04002507	C.E.I.P. Rafaela Fernández	Fines
04003238	C.E.I.P. Concórdia	Campohermoso
04003433	C.E.I.P. Trina Rull	Olula del Río
04003457	I.E.S. Rosa Navarro	Olula del Río
04003664	C.E.I.P. San Gines	Purchena
04003718	C.E.I.P. Llanos de Marín	Cortijada de Marín
04003755	C.E.I.P. Francisco Villaespesa	El Parador de las Hortich
04004401	C.E.I.P. Reyes Católicos	Vera

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
04004589	C.E.I.P. La Romanilla	Roquetas de Mar
04004620	I.E.S. Al-Andalus	Almería
04004632	C.E.I.P. Fuentesantilla	El Puente del Río
04005211	C.E.I.P. La Canal	Congo-Canal
04005818	C.E.I.P. Tierno Galván	El Ejido
04006100	C.E.I.P. Nueva Almería	Almería
04006203	E.O.I.	Huércal-Overa
04006239	C.P.D. Kina Jiménez	Almería
04601981	C.P.R. Filabres	Albánchez
04602110	C.E.I.P. Ex Mari Orta	Garrucha
04602225	C.P.R. Lusor	Sorbas
04700284	C.E.M.	Olula del Río
04700417	I.E.S. Río Aguas	Sorbas
04700481	I.E.S. Pablo Ruiz Picasso	El Ejido
04700600	I.E.S. Puerta de Pechina	Pechina
04700624	I.E.S. Villa de Vicar	La Gangosa
04700636	I.E.S. Torreserena	Viator
04700648	I.E.S. Algazul	Roquetas de Mar
04700685	I.E.S. Santa María del Águila	Santa María del Águila

PROVINCIA: CÁDIZ

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11000459	A.H. Puerto Real	Puerto Real
11001026	C.E.I.P. San Isidro Labrador	Coto de Bornos
11002353	C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Rosario	El Gastor
11002626	C.E.I.P. San José Obrero	Jerez de la Frontera
11002675	C.E.I.P. Ntra. Sra. De la Paz	Jerez de la Frontera
11003059	C.E.I.P. Andrés de Ribera	Jerez de la Frontera
11003758	C.E.I.P. Carlos V	La Línea de la Concepción
11004106	E.I. El Llano	Paterna de Rivera
11004234	C.E.I.P. Sericicola	El Puerto de Santa María
11004416	I.E.S. Pedro Muñoz Seca	El Puerto de Santa María
11004659	C.E.I.P. Reggio	Puerto Real
11005317	C.E.I.P. Juan Díaz de Solís	San Fernando
11006383	C.E.I.P. Servando Camúñez	San Fernando
11006528	C.E.I.P. La Barrosa	Chiclana de la Frontera
11006607	C.E.I.P. La Marquesa	Jerez de la Frontera
11006863	C.E.I.P. Andalucía	Algeciras
11007065	C.E.PR. Andalucía	La Línea de la Concepción
11007651	C.E.I.P. Barbesula	San Enrique
11007867	C.E.I.P. Gibalbín	Gibalbín
11008495	I.E.S. Torre Almirante	Algeciras
11011688	E.I. Viento del Sur	Río San Pedro
11602782	C.E.I.P. Campoameno	Arcos de la Frontera
11603178	C.E.I.P. Príncipe Felipe	Chipiona
11603373	C.E.I.P. Erytheia	San Fernando

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
11603506	C.P.R. Laguna de Medina	Las Pachecas
11700238	C.E.M. Joaquín Turina	Sanlúcar de Barrameda
11700305	I.E.S. Sainz de Andino	Alcalá de los Gazules
11700366	C.E.M. Vicente Gómez Zarzuela	Arcos de la Frontera
11700718	I.E.S. La Jarcia	Puerto Real
11701127	I.E.S. Dra. Josefa de los Reyes	Jerez de la Frontera
11701152	I.E.S. Antonio Machado	La Línea de la Concepción
11701176	C.P.D. Maribel Gallardo	Cádiz
11701188	I.E.S. San Lucas	Sanlúcar de Barrameda

PROVINCIA: CÓRDOBA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
14001050	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Arrecife
14001487	C.E.I.P. Caballeros de Santiago	Córdoba
14001682	C.E.I.P. Juan de Mena	Córdoba
14001748	C.E.I.P. Alcalde Pedro Barbudo	Córdoba
14004038	C.E.I.P. Marques de Guadalcazar	Guadalcazar
14004488	C.E.I.P. Ntra. Sra. De Araceli	Lucena
14005080	C.E.I.P. Francisco García Amo	Nueva Carteya
14005134	C.E.I.P. San José	Palenciana
14005419	C.E.I.P. Simón Obejo y Valera	Pedroche
14005493	I.E.S. Florencio Pintado	Peñarroya-Pueblonuevo
14005602	C.E.I.P. Virgen de Luna	Pozoblanco
14005614	C.E.I.P. Gines de Sepúlveda	Pozoblanco
14006451	C.E.I.P. Al-Yussana	Lucena
14007295	C.E.I.P. Averroes	Córdoba
14007386	C.E.I.P. Andalucía	Posadas
14007611	C.E.I.P. Abderraman	Córdoba
14008081	C.E.I.P. Guillermo Romero Fernández	Alameda del Obispo
14600644	E.I. Cruz de Juárez	Córdoba
14600711	C.E.I.P. Antonio Machado	Lucena
14700602	I.E.S. Albenzaide	Luque

PROVINCIA: GRANADA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18000076	C.E.I.P. San Isidro Labrador	Chaparral
18000258	C.P.R.	Alquife
18000261	C.E.I.P. Virgen del Mar	La Rábida
18000374	C.E.I.P. Cervantes	Alhama de Granada
18000854	I.E.S. Los Cahorros	Barrio de la Vega
18001020	C.E.I.P. Ciudad de Baza	Baza
18001081	I.E.S. Laurel de la Reina	La Zubia
18001381	C.E.I.P. San Francisco	Cájar
18001470	C.E.I.P. Juan XXIII	Caniles
18002395	C.E.I.P. Ntra.Sra. Del Carmen	Dúrcal
18003004	I.E.S. Arabuleila	Cúllar Vega

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
18003703	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Granada
18003715	C.E.I.P. Los Carmenes	Granada
18004501	E.A.	Granada
18004999	C.E.I.P. Sierra Nevada	Güejar Sierra
18005001	C.E.I.P. Federico García Lorca	Güevéjar
18005402	C.E.I.P. Federico García Lorca	Tocón
18005542	C.E.I.P. La Purísima	Jun
18005645	C.E.I.P. Lucena Rivas	Lanjarón
18005852	E.I. La Viña	Cúllar Vega
18006935	C.E.PR. Virgen de la Cabeza	Motril
18007319	C.E.I.P. San José de Calasanz	Órgiva
18007885	C.E.I.P. Ramón y Cajal	Puebla de Don Fadrique
18008592	C.E.I.P. Agustín Serrano de Haro	Villanueva de las Torres
18009444	I.E.S. Hispanidad	Santa Fe
18009471	C.E.I.P. San Isidro Labrador	Huétor Tájar
18010252	C.E.I.P. Jabalcon	Baza
18013435	C.P.R. Tres Fuentes	Gor
18500814	C.E.PER. Los Montes	Iznalloz
18600961	C.E.PR. Segalvina	Salobreña
18600985	C.E.I.P. María Zambrano	Granada
18601096	C.E.I.P. Sierra Arana	Iznalloz
18601187	C.E.I.P. Sierra Lújar	Gualchos
18601266	C.E.I.P. El Olivarillo	Padul
18601278	C.P.R. Parapanda	Escoznar
18601886	C.P.R. La Inmaculada	Fornes
18602076	C.P.R. Sánchez Velayos	Ugijar
18602121	C.P.R. El Alfeizar	Los Tablones
18700190	C.E.M.	Loja
18700271	C.P.M. José Salinas	Baza
18700323	I.E.S. Beatriz Galindo la Latina	Motril
18700335	C.P.M. Ángel Barrios	Granada
18700645	I.E.S. El Temple	La Malahá
18700761	I.E.S. Alpujarra	Órgiva

PROVINCIA: HUELVA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
21000048	C.E.I.P. Profesor Tierno Galván	Corrales
21000334	C.E.PR. José Nogales	Aracena
21001272	C.E.I.P. Prácticas	Huelva
21001302	C.E.I.P. Tres de Agosto	Huelva
21001338	C.E.I.P. Juvenal de Vega y Relea	Huelva
21002203	C.E.I.P. Las Gaviotas	La Antilla
21003074	I.E.S.	Punta Umbria
21003098	C.E.I.P. Sutfie	Zufre
21003682	C.E.I.P. Aurora Moreno	Gibraleón
21004157	C.P.M. Javier Perianes	Huelva

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
21005125	A.H. Usmij	Huelva
21500318	C.E.PER. El Pilar	Valverde del Camino
21600829	C.E.I.P. Tres Carabelas	Huelva
21600908	C.P.R. Adersa 6	La Granada de Río-Tinto
21700101	C.E.M. Vicente Sanchis Sanz	Isla Cristina
21700137	C.E.M. Antonio Garrido Gamonoso	Valverde del Camino
21700228	C.E.M.	Bollullos Par del Condado

PROVINCIA: JAÉN

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23000477	C.E.I.P. Isidoro Vilaplana	Andújar
23000738	C.E.I.P. San José de Calasanz	Arquillos
23000830	I.E.S. Andrés de Vandelvira	Baeza
23000911	C.E.I.P. Pedro Corchado	Bailén
23001056	C.E.I.P. Virgen de Cuadros	Bédmar
23001159	C.E.I.P. Castillo de Alhabar	Cambil
23001299	C.E.I.P. Navas de Tolosa	Navas de Tolosa
23001329	C.E.I.P. Román Crespo Hoyo	Castellar
23001366	C.E.I.P. Martín Peinado	Cazalilla
23001408	C.E.I.P. San Isicio	Cazorla
23001627	C.E.I.P. Carlos III	Guarromán
23002191	C.E.I.P. Martín Noguera	Jaén
23002206	C.E.I.P. Jesús-María	Jaén
23002267	C.E.I.P. Ntra.Sra. De la Capilla	Jaén
23002504	C.E.I.P. Padre Rejas	Jamilena
23002528	C.E.PR. Virgen de Fátima	Jódar
23002668	E.I. Historiador Jesús de Haro	Bailén
23002693	C.E.I.P. Europa	Linares
23002905	C.E.I.P. Miguel de Cervantes	Lopera
23003041	C.E.I.P. Antonio Pérez Cerezo	Las Casillas
23003235	C.E.I.P. Padre Poveda	Venta de los Santos
23003247	C.E.PR. Virgen de la Estrella	Navas de San Juan
23003909	C.E.I.P. Federico García Lorca	Campillo del Río
23004011	C.E.I.P. Ntra.Sra. De la Misericordia	Torreperogil
23004197	C.E.I.P. Santísima Trinidad	Úbeda
23004215	C.E.I.P. Virgen de Guadalupe	Úbeda
23004240	I.E.S. Juan López Morillas	Jódar
23004379	C.E.I.P. Ntra. Sra. Del Castillo	Vilches
23004604	C.E.I.P. Ntra. Sra. De la Fuensanta	Villanueva del Arzobispo
23004653	C.E.I.P. Francisco Badillo	Villargordo
23005062	I.E.S. Auringis	Jaén
23005074	I.E.S. Peña del Águila	Mancha Real
23005128	C.E.I.P. Francisco Vilchez	Arroyo del Ojanco
23005177	C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente	Andújar
23005207	C.E.I.P. Manuel de la Chica	Mengíbar
23005271	C.E.PR. Fuente del Espino	Fuensanta de Martos

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
23005451	C.E.I.P. Doctor Fleming	Jódar
23005748	C.E.I.P. Ntra. Sra. De Zocueca	Bailén
23005967	C.E.I.P. Miraelrio	Miraelrio
23601138	C.P.R. Alto Guadalquivir	Coto Ríos
23601291	C.E.I.P. Sierra de Segura	Cortijos Nuevos
23700153	C.E.M. Pep Ventura	Alcalá la Real
23700207	C.E.M. Sebastián Valero	Huelma
23700359	I.E.S. Abula	Vilches

PROVINCIA: MÁLAGA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29000062	I.E.S. Capellania	Alhaurín de la Torre
29000891	C.E.I.P. León Motta	Antequera
29001984	C.E.I.P. Nuestra Señora de Caños Santos	Cañete la Real
29002125	C.E.I.P. La Campiña	Estación (Cártama)
29002401	C.E.I.P. Virgen de la Candelaria	Colmenar
29002666	C.E.I.P. San José Obrero	Cuevas del Becerro
29002885	I.E.S. Monterroso	Estepona
29004158	I.E.S. Nueva Andalucía	Nueva-Andalucía
29004161	C.E.I.P. José María Hinojosa	Málaga
29007329	I.E.S. Vega de Mijas	Las Lagunas
29007688	C.E.I.P. Joaquín Peinado	Montecorto
29008681	I.E.S. Juan de la Cierva	Vélez-Málaga
29008802	I.E.S. Galileo	Alhaurín de la Torre
29009296	C.E.I.P. Rosa de Gálvez	Málaga
29009326	C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso	Alhaurín el Grande
29009909	I.E.S. Mar de Alborán	Estepona
29009922	I.E.S. El Palo	Málaga
29010109	C.E.I.P. Poeta Salvador Rueda	Arroyo de la Miel
29010304	C.E.I.P. Valdeolletas	Marbella
29011311	I.E.S. Los Pacos	Fuengirola
29011369	E.I. Gibralfajre	Málaga
29011539	I.E.S. Huelin	Málaga
29011540	I.E.S. Salduba	San Pedro de Alcántara
29015739	C.E.I.P. Syalis	Fuengirola
29016173	C.E.I.P. Valeriano López	Estepona
29016185	C.E.I.P. Almudena Grandes	Málaga
29016240	C.E.I.P. Las Naciones	Vélez-Málaga
29017207	A.H. Hospital Costa del Sol	Marbella
29017268	C.E.I.P.	Marbella
29601628	C.E.I.P. Isaac Peral	Alhaurín de la Torre
29601963	C.P.R. Alto Genal	Parauta
29602244	C.E.PR. El Chaparral	El Chaparral
29602293	C.E.I.P. Francisco Quevedo	Campanillas
29602402	C.E.I.P. Félix Plaza Ramos	Alhaurín el Grande
29700047	I.E.S. Martín Aldehuela	Málaga

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
29700621	I.E.S. Cerro del Viento	Arroyo de la Miel
29700746	I.E.S. Mediterráneo	Málaga
29700761	I.E.S. Alta Axarquía	Periana
29701039	I.E.S. José Saramago	Humilladero
29701121	I.E.S. Villa de Mijas	Mijas
29701234	I.E.S. José María Torrijos	Málaga

PROVINCIA: SEVILLA

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41000028	C.E.I.P. José González Salcedo	Alanís
41000466	C.E.I.P. Andalucía	Algámitas
41000511	C.E.I.P. San Roque	Arahal
41000673	C.E.I.P. Vicente Aleixandre	Brenes
41000727	C.E.I.P. Los Rosales	Mairena del Aljarafe
41001495	C.E.I.P. Vicente Neria Serrano	Coria del Río
41002116	C.E.I.P. Fernando Feliú	Gerena
41002141	C.E.I.P. Maestro Juan Corrales	Gilena
41002499	C.E.I.P. San Isidro	El Priorato
41002530	C.E.I.P. Antonio Machado	La Luisiana
41002748	C.E.I.P. Encarnación Ruiz Porras	Matarredonda
41002751	C.E.I.P. Francisco Reina	Martín de la Jara
41002992	C.E.I.P. Los Eucaliptus	Olivares
41003091	C.E.I.P. Maribañez	Maribañez
41003121	C.E.I.P. Juan José Baquero	Los Palacios y Villafranc
41003261	C.E.I.P. Tartessos	Pedraera
41003285	C.E.I.P. Pedro Parias	Peñaflor
41003388	C.E.I.P. Argantonio	Castilleja de Guzmán
41003406	C.E.I.P. San José	La Puebla de Cazalla
41003418	C.E.I.P. Santa Ana	La Puebla de Cazalla
41003820	C.E.I.P. Carmen Borrego	El Rubio
41004538	C.E.I.P. Anibal González	Sevilla
41004903	C.E.I.P. Arias Montano	Sevilla
41004915	C.E.PR. Buenavista	Sevilla
41004940	C.E.E.E. Virgen Macarena	Sevilla
41007291	C.E.I.P. Pedro Garfias	Sevilla
41007540	C.E.I.P. Menéndez Pidal	Sevilla
41008489	C.E.I.P. Manuel de Falla	Brenes
41008881	E.I. Fernando Villalón	Sevilla
41008945	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Dos Hermanas
41008994	I.E.S. Maestro Diego Llorente	Los Palacios y Villafranc
41009238	C.E.I.P. Blas Infante	Sevilla
41009482	C.E.I.P. Blas Infante	Dos Hermanas
41009962	C.E.I.P. Isabel Esquivel	Mairena del Alcor
41010401	E.I. Abgena	Gines
41010411	C.E.I.P. Ntra.Sra. De Belén	Gines
41011488	C.E.I.P. Andrés Martínez de León	Coria del Río

CÓDIGO	CENTRO	LOCALIDAD
41011683	C.E.I.P. Maestro Antonio Reyes Lara	Gines
41012225	I.E.S. Itaca	Tomares
41500384	C.E.PER. Polígono Sur	Sevilla
41601723	C.E.I.P. Ángel Ganivet	Sevilla
41601841	C.E.I.P. Silos	Alcalá de Guadaíra
41601851	C.E.I.P. Huerta del Retiro	Mairena del Alcor
41601863	C.E.I.P. San Diego	San Nicolás del Puerto
41602375	C.E.I.P. Pedro Garfias	Écija
41602612	C.E.I.P. Poetas Andaluces	Dos Hermanas
41700282	C.E.M. Macarena	Sevilla
41700294	C.E.M. La Palmera	Sevilla
41700521	C.E.M. América Martínez	Mairena del Aljarafe
41700865	I.E.S. El Carmen	Cazalla de la Sierra
41701559	I.E.S. Europa	Arahal
41701602	I.E.S. Silena	Gilena
41702023	I.E.S. Cantely	Dos Hermanas
41702059	I.E.S. Laguna de Tollón	El Cuervo de Sevilla
41702230	C.P.M. Cristóbal de Morales	Sevilla

ANEXO B4

TABLA NÚMEROS ALEATORIOS EXCEL

90	12	88	28	431	436	43	155	478
470	285	49	220	439	200	421	115	23
122	160	383	479	331	151	411	171	136
365	39	465	370	386	215	207	390	435
463	326	155	372	182	27	89	127	484
3	37	133	105	311	58	356	127	4
154	484	246	306	215	309	14	344	214
226	207	192	361	49	327	6	372	448
272	225	14	69	83	468	54	317	341
409	496	466	279	81	379	318	218	159
161	384	103	248	429	48	10	343	384
426	271	10	385	217	147	350	71	13
181	299	411	171	323	322	18	318	398
157	477	37	374	249	422	452	60	375
72	390	316	147	435	366	60	355	440
499	49	256	229	318	489	498	112	289
477	267	470	142	62	441	266	411	82
154	59	270	438	38	476	344	365	39
31	428	428	304	434	486	155	179	399
84	98	156	250	52	44	491	498	76
468	358	314	186	108	135	487	63	1
250	186	361	374	74	482	384	274	120
295	120	399	51	316	332	242	144	357
427	77	460	226	260	486	133	127	214
219	439	211	417	490	277	443	130	391

ANEXO C.1.1

DIMENSIONS OF THE LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE (DLOQ). SELF SCORING INSTRUMENT¹

A learning organization is one that learns continuously and transforms itself. Learning is a continuous, strategically used process—integrated with and running parallel to work.

In the past decade, organizations have experienced wave after wave of rapid transformation as global markets and external political and economic changes make it impossible for any business or service—whether private, public, or nonprofit—to cling to past ways of doing work. A learning organization arises from the total change strategies that institutions of all types are using to help navigate these challenges. Learning organizations proactively use learning in an integrated way to support and catalyze growth for individuals, teams, and other groups, entire organizations, and (at times) the institutions and communities with which they are linked.

In this questionnaire, you are asked to think about how your organization supports and uses learning at an individual, team, and organizational level. From this data, you and your organization will be able to identify the strengths you can continue to build on and the areas of greatest strategic leverage for development toward becoming a learning organization.

Please respond to each of the following items. For each item, determine the degree to which this is something that is or is not true of your organization. If the item refers to a practice that rarely or never occurs, score it a one [1]. If it is almost always true of your department or work group, score the item as six [6]. Fill in your response by marking the appropriate number on the answer sheet provided.

1.- Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an Organization's learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), pp. 142-146.

Example

Example: In this example, if you believe that leaders often look for opportunities to learn, you might score this as a four [4] by filling in the 4 on the answer sheet provided. There are no right or wrong answers. We are interested in your perception of where things are at this time.

Question							
Individual level		Almost Never			Almost Always		
1	In my organization, people openly discuss mistakes in order to learn from them.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

Question							
Individual level		Almost Never			Almost Always		
1	In my organization, people openly discuss mistakes in order to learn from them.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
2	In my organization, people identify skills they need for future work tasks.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
3*	In my organization, people help each other learn. ²	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
4	In my organization, people can get money and other resources to support their learning.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
5*	In my organization, people are given time to support learning.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
6	In my organization, people view problems in their work as an opportunity to learn.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
7**	In my organization, people are rewarded for learning.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
8*	In my organization, people give open and honest feedback to each other.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
9	In my organization, people listen to others' views before speaking.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
10	In my organization, people are encouraged to ask "why" regardless of rank.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
11*	In my organization, whenever people state their view, they also ask what others think.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
12	In my organization, people treat each other with respect.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
13	In my organization, people spend time building trust with each other. ³ Team or group level	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
14*	In my organization, teams/groups have the freedom to adapt their goals as needed.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

15	In my organization, teams/groups treat members as equals, regardless of rank, culture, or other differences.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
16	In my organization, teams/groups focus both on the group's task and on how well the group is working.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
17**	In my organization, teams/groups revise their thinking as a result of group discussions or information collected.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
18	In my organization, teams/groups are rewarded for their achievements as a team/group.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
19*	In my organization, teams/groups are confident that the organization will act on their recommendations.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Organization level		Almost Never			Almost Always		
20	My organization uses two-way communication on a regular basis, such as Suggestion systems, electronic bulletin boards, or town hall/open meetings.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
21	My organization enables people to get needed information at any time quickly and easily.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
22	My organization maintains an up-to-date database of employee skills.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
23*	My organization creates systems to measure gaps between current and expected performance.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
24**	My organization makes its lessons learned available to all employees.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
25*	My organization measures the results of the time and resources spent on training.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
26**	My organization recognizes people for taking initiative.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
27	My organization gives people choices in their work assignments.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
28	My organization invites people to contribute to the organization's vision.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
29*	My organization gives people control over the resources they need to accomplish their work.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
30*	My organization supports employees who take calculated risks.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
31	My organization builds alignment of visions across different levels and work groups.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
32	My organization helps employees balance work and family.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

33*	My organization encourages people to think from a global perspective.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
34	My organization encourages everyone to bring the customers' views into the decision making process.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
35	My organization considers the impact of decisions on employee morale.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
36**	My organization works together with the outside community to meet mutual needs	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
37*	My organization encourages people to get answers from across the organization when solving problems.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
38	In my organization, leaders generally support requests for learning opportunities and training.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
39	In my organization, leaders share up-to-date information with employees about competitors, industry trends, and organizational directions.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
40	In my organization, leaders empower others to help carry out the organization's vision.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
41*	In my organization, leaders mentor and coach those they lead.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
42**	In my organization, leaders continually look for opportunities to learn.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
43*	In my organization, leaders ensure that the organization's actions are consistent with its values	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

MEASURING LEARNING ORGANIZATION RESULTS AT THE ORGANIZATIONAL LEVEL

In this section, we ask you to reflect on the relative performance of the organization. You will be asked to rate the extent to which each statement is accurate about the organization's current performance when compared to the previous year. There are no right or wrong answers. We are interested in your perception of current performance. For example, if the statement is true of your organization i.e., "yes" fill in a [5] on the answer sheet provided. If the statement is not very true of your organization, i.e., "no," fill in a [2] on the answer sheet provided.

44	In my organization, return on investment is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
45	In my organization, average productivity per employee is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
46	In my organization, time to market for product and services is less than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
47	In my organization response time for customer complaints is better than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
48	In my organization, market share is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
49	In my organization, the cost per business transaction is less than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
50	In my organization, customer satisfaction is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
51	In my organization the number of suggestions implemented is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
52	In my organization, the number of new products and services is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
53	In my organization, the percentage of skilled workers compared to the total workforce is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
54	In my organization, the percentage of total spending devoted to technology and information processing is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
55	In my organization, the number of individuals learning new skills is greater than last year.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

ADDITIONAL INFORMATION ABOUT YOU AND YOUR ORGANIZATION

In this section, fill in the number on the answer sheet which corresponds to the answer which best describes you or your organization.

56. What is your primary responsibility?

1. General Management
2. Operations/Production

ANEXO C.1.2

CUESTIONARIO SOBRE LAS DIMENSIONES DE UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

En este cuestionario, se le pide a Ud. reflexionar sobre cómo su organización apoya y utiliza el aprendizaje a nivel individual, de equipo y organizacional. De estos datos, usted y su organización podrán identificar las fortalezas y continuar desarrollándolos así como también las áreas de mayor impacto estratégico que permitirán evolucionar hacia una organización con una cultura de aprendizaje.

Responda por favor a cada una de las siguientes ítems o afirmaciones. En cada uno determine el grado en que esto es algo que sucede o no en su organización. Si la afirmación se refiere a una práctica que raramente o casi nunca ocurre, marcar el uno [1]. Si la afirmación se refiere a una práctica que casi siempre ocurre en su departamento o grupo de trabajo, marcar el seis [6].

Ejemplo

En este ejemplo, si usted cree que los líderes a menudo buscan oportunidades para aprender, es posible que el valor de este como un cuatro [4] mediante la cumplimentación de 4 de la hoja de respuestas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estamos interesados en su percepción de cuál es el estado actual de la situación en su organización en este momento

En mi organización, los líderes buscan continuamente oportunidades para aprender.

Nivel Individual		Casi Nunca			Casi Siempre		
1	En mi organización, la gente discute abiertamente sus errores para así aprender de ellos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
2	En mi organización, la gente identifica las habilidades requeridas para desarrollar tareas de trabajo en el futuro.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
3	En mi organización, la gente se ayuda mutuamente a aprender.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
4	En mi organización, la gente puede conseguir financiación y otros recursos para apoyar su aprendizaje.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
5	En mi organización, se le da tiempo a la gente para apoyar su aprendizaje.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
6	En mi organización, la gente ve los problemas en su trabajo como una oportunidad para aprender.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
7	En mi organización, se recompensa a la gente por aprender.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

8	En mi organización, la gente se da retroalimentación mutua de una manera abierta y honesta.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
9	En mi organización, la gente se da retroalimentación mutua de una manera abierta y honesta.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
10	En mi organización, se alienta a la gente a preguntar “por qué”, independientemente del puesto que ocupe.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
11	En mi organización, cuando las personas dan su punto de vista, también preguntan la opinión de los otros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
12	En mi organización, la gente se trata con respeto.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
13	En mi organización, la gente invierte tiempo en construir un ambiente de confianza entre ellos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Nivel de Equipo o Grupo		Casi Nunca			Casi Siempre		
14	En mi organización, los equipos/grupos tienen la libertad de adaptar sus objetivos, según sea necesario.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
15	En mi organización, los equipos/grupos tratan a sus miembros de igual a igual, sin importar sus rangos, culturas, u otras diferencias.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
16	En mi organización, los equipos/grupos se concentran en la tarea del grupo y en cómo de bien el grupo está trabajando.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
17	En mi organización, los equipos/grupos revisan sus ideas como resultado de discusiones de grupo o de la información recogida.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
18	En mi organización, los equipos/grupos son retribuidos por sus logros como equipos/grupos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
19	En mi organización, los equipos/grupos tienen confianza en que la organización actuará de acuerdo con sus recomendaciones.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Nivel de la Organización		Casi Nunca			Casi Siempre		
20	Mi organización utiliza regularmente una comunicación bidireccional a través de diferentes medios, como sistemas de sugerencias, boletines electrónicos o reuniones tipo grupos primarios.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
21	Mi organización posibilita a las personas obtener la información que necesite en cualquier momento rápida y fácilmente.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

22	Mi organización mantiene una base de datos actualizada de las habilidades de los empleados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
23	Mi organización cuenta con sistemas para medir la diferencia entre el rendimiento actual y el previsto.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
24	Mi organización pone su conocimiento y saber hacer a disposición de todos los empleados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
25	Mi organización evalúa los resultados de la formación en función del tiempo y los recursos invertidos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
26	Mi organización reconoce a la gente que toma iniciativas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
27	Mi organización da opciones a la gente para elegir sus asignaciones en el trabajo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
28	Mi organización invita a las personas a que contribuya a la visión de la organización.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
29	Mi organización le da control a la gente sobre los recursos que necesitan para cumplir con su trabajo.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
30	Mi organización apoya a las personas que toman riesgos calculados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
31	Mi organización construye su visión considerando los diferentes niveles y grupos de trabajo.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
32	Mi organización ayuda a los empleados a conjugar la vida laboral y familiar.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
33	Mi organización alienta a la gente a que piense desde una perspectiva global.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
34	Mi organización anima a todos a tener presentes las opiniones de los clientes en la toma de decisiones.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
35	Mi organización considera el impacto de las decisiones sobre la moral de los empleados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
36	Mi organización trabaja juntamente con la comunidad exterior para resolver necesidades mutuas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
37	Mi organización alienta a la gente a que resuelvan los problemas teniendo en cuenta el punto de vista de toda la organización.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
38	En mi organización, los líderes generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
39	En mi organización, los líderes comparten con los empleados la información actualizada sobre la competencia, las tendencias y las líneas directrices de la organización	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

40	En mi organización, los líderes apoyan a otros para ayudar a realizar la visión de la organización.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
41	En mi organización, los líderes aconsejan y entrenan a los que dirigen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
42	En mi organización, los líderes buscan continuamente oportunidades de aprender.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
43	En mi organización, los líderes se aseguran de que las acciones de la organización sean consistentes con sus valores.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Medir resultados a nivel de Organización		Casi Nunca			Casi Siempre		
44	En mi organización el rendimiento de la inversión es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
45	En mi organización la productividad media por empleado es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
46	En mi organización el tiempo de comercialización de productos y servicios es menor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
47	En mi organización el tiempo de respuesta para las quejas de los clientes es menor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
48	En mi organización la cuota de mercado es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
49	En mi organización el costo por transacción de negocios es menor que el año pasado	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
50	En mi organización, la satisfacción del cliente es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
51	En mi organización, el número de sugerencias puestas en ejecución es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
52	En mi organización, el número de productos nuevos o servicios es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
53	En mi organización, el porcentaje de trabajadores expertos o calificados, comparados con la mano de obra total, es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
54	En mi organización, el porcentaje del gasto total dedicado a tecnología y procesamiento de información es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
55	En mi organización, el número de individuos que aprenden nuevas habilidades es mayor que el año pasado.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE USTED Y SU ORGANIZACIÓN

56. *¿Cuál es su principal responsabilidad?*

1. Gestión general
2. Operaciones/Producción
3. Administración, Logística, Finanzas/Contabilidad
4. Recursos humanos
5. Marketing/Ventas
6. Técnicas/I+D

57. *Cuál es su posición?*

7. Alta Gerencia
8. Gerencia Media
9. Supervisión.
10. Técnica/Profesional [No Gerencial]
11. Empleado
12. Operario

74. *Continuar la traducción*

1. 11-20
2. 21-y más

76. *Cuál es su sexo?*

1. Masculino
2. Femenino

ANEXO C.2.1

**DIMENSIONS OF THE LEARNING ORGANIZATION
QUESTIONNAIRE (DLOQ-A)¹**

Individual Level		Almost Never	Click in one circle for each question				Almost Always
1	In my organization, people help each other learn.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
2	In my organization, people are given time to support learning.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
3	In my organization, people are rewarded for learning.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
4	In my organization, people give open and honest feedback to each other.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
5	In my organization, whenever people state their view, they also ask what others think.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
6	In my organization, people spend time building trust with each other.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Team or Group Level		Almost Never	Click in one circle for each question				Almost Always
7	In my organization, teams/groups have the freedom to adapt their goals as needed.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
8	In my organization, teams/groups revise their thinking as a result of group discussions or information collected.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
9	In my organization, teams/groups are confident that the organization will act on their recommendations.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Organizational Level		Almost Never	Click in one circle for each question				Almost Always
10	My organization creates systems to measure gaps between current and expected performance.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
11	My organization makes its lessons learned available to all employees.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
12	My organization measures the results of the time and resources spent on training.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

1.- Yang, B. (2003). Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 152-162.

13	My organization recognizes people for taking initiative.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
14	My organization gives people control over the resources they need to accomplish their work.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
15	My organization supports employees who take calculated risks.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
16	My organization encourages people to think from a global perspective.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
17	My organization works together with the outside community to meet mutual needs.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
18	My organization encourages people to get answers from across the organization when solving problems.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
19	In my organization, leaders mentor and coach those they lead.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
20	In my organization, leaders continually look for opportunities to learn.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
21	In my organization, leaders ensure that the organization's actions are consistent with its values.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

ANEXO C.2.2

CUESTIONARIO SOBRE LAS DIMENSIONES DE UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE. VERSIÓN ABREVIADA¹

Nivel individual		Casi nunca			Casi siempre		
1	En mi organización, la gente se ayuda mutuamente a aprender	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
2	En mi organización, se le da tiempo a la gente para apoyar su aprendizaje.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
3	En mi organización, se recompensa a la gente por aprender	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
4	En mi organización, la gente se da retroalimentación mutua de una manera abierta y honesta	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
5	En mi organización, cuando las personas dan su punto de vista, también preguntan la opinión de los otros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
6	En mi organización, la gente invierte tiempo en construir un ambiente de confianza entre ellos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Nivel de equipo o grupo		Casi nunca			Casi siempre		
7	En mi organización, los equipos/grupos tienen la libertad de adaptar sus objetivos, según sea necesario.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
8	En mi organización, los equipos/grupos revisan sus ideas como resultado de discusiones de grupo o de la información recogida	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
9	En mi organización, los equipos/grupos tienen confianza en que la organización actuará de acuerdo con sus recomendaciones	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
Nivel de la organización		Casi nunca			Casi siempre		
10	Mi organización cuenta con sistemas para medir la diferencia entre el rendimiento actual y el previsto	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
11	Mi organización pone su conocimiento y saber hacer a disposición de todos los empleados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

1.- Traducción del DLOQ-A por M^a Rosel Bolívar , revisión técnica de Antonio Bolívar

12	Mi organización evalúa los resultados de la formación en función del tiempo y los recursos invertidos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
13	. Mi organización reconoce a la gente que toma iniciativas	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
14	Mi organización le da control a la gente sobre los recursos que necesitan para cumplir con su trabajo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
15	Mi organización apoya a las personas que toman riesgos calculados	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
16	Mi organización alienta a la gente a que piense desde una perspectiva global	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
17	Mi organización trabaja juntamente con la comunidad exterior para resolver necesidades mutuas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
18	Mi organización alienta a la gente a que resuelvan los problemas teniendo en cuenta el punto de vista de toda la organización	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
19	En mi organización, los líderes aconsejan y entrenan a los que dirigen	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
20	En mi organización, los líderes buscan continuamente oportunidades de aprender	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6
21	En mi organización, los líderes se aseguran de que las acciones de la organización sean consistentes con sus valores	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6

ANEXO D1

School Professional Staff as Learning Community Questionnaire

Directions: This questionnaire concerns your perceptions about your school staff as a learning organization. There are no right or wrong responses. Please consider where you believe your school is in its development of each of the five numbered descriptors shown in bold-faced type on the left. Each sub-item has a five-point scale. On each scale, circle the number that best represents the degree to which you feel your school has developed.

Date: _____
 Name: _____
 School: _____

<p>1. School administrators participate democratically with teachers sharing power, authority, and decision making.</p>	<p>1a</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Although there are some legal and fiscal decisions required of the principal, school administrators consistently involve the staff in discussing and making decisions about school issues.</p>	<p>Administrators invite advice and counsel from staff and then make decisions themselves.</p>	<p>Administrators never share information with the staff nor provide opportunities to be involved in decision making.</p>
<p>2. The staff shares visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning, and these visions are consistently referenced in the staff's work.</p>	<p>2a</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Administrators involve the entire staff.</p>	<p>Administrators involve a small committee, council, or team of staff.</p>	<p>Administrators do not involve any staff.</p>
<p>2b</p>	<p>2a</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Visions for improvement are discussed by the entire staff such that consensus and a shared vision result.</p>	<p>Visions for improvement are not thoroughly explored; some staff members agree and others do not.</p>	<p>Visions for improvement held by the staff members are widely divergent.</p>
<p>2c</p>	<p>2a</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Visions for improvement are always focused on students, teaching, and learning.</p>	<p>Visions for improvement are sometimes focused on students, teaching, and learning.</p>	<p>Visions for improvement do not target students, teaching, and learning.</p>
<p>2c</p>	<p>2a</p>	<p>5 4 3 2 1</p>	<p>Visions for improvement target high-quality learning experiences for all students.</p>	<p>Visions for improvement address quality learning experiences in terms of students' abilities.</p>	<p>Visions for improvement do not include concerns about the quality of learning experiences.</p>

3. The staff's collective learning and application of the learnings (taking action) create high intellectual learning tasks and solutions to address student needs.	3a	5	4	3	2	1
		The entire staff meets to discuss issues, share information, and learn with and from one another.	Subgroups of the staff meet to discuss issues, share information, and learn with and from one another.	Individuals randomly discuss issues, share information, and learn with and from one another.		
	3b	5	4	3	2	1
		The staff meets regularly and frequently on substantive student-centered educational issues.	The staff meets occasionally on substantive student-centered educational issues.	The staff never meets to consider substantive educational issues.		
	3c	5	4	3	2	1
	The staff discusses the quality of their teaching and students' learning.	The staff does not often discuss their instructional practices nor its influence on student learning.	The staff basically discusses non-teaching and non-learning issues.			
3d	5	4	3	2	1	
		The staff, based on their learnings, makes and implements plans that address students' needs, more effective teaching, and more successful student learning.	The staff occasionally acts on their learnings and makes and implements plans to improve teaching and learning.	The staff does not act on their learnings.		
3e	5	4	3	2	1	
		The staff debriefs and assesses the impact of their actions and makes revisions.	The staff infrequently assesses their actions and seldom makes revisions based on the results.	The staff does not assess their work.		

4. Peers review and give feedback based on observing one another's classroom behaviors in order to increase individual and organizational capacity.	4a	5	4	3	2	1
		Staff members regularly and frequently visit and observe one another's classroom teaching.	Staff members occasionally visit and observe one another's teaching.	Staff members never visit their peers' classrooms.		
4b	5	4	3	2	1	
	Staff members provide feedback to one another about teaching and learning based on their classroom observations.	Staff members discuss non-teaching issues after classroom observations.	Staff members do not interact after classroom observations.			

5. School conditions and capacities support the staff's arrangement as a professional learning organization.

5a	5	4	3	2	1
	Time is arranged and committed for whole staff interactions.	Time is arranged but frequently the staff fails to meet.	Staff cannot arrange time for interacting.		
5b	5	4	3	2	1
	The size, structure, and arrangements of the school facilitate staff proximity and interaction.	Considering the size, structure, and arrangements of the school, the staff are working to maximize interaction.	The staff takes no action to manage the facility and personnel for interaction.		
5c	5	4	3	2	1
	A variety of processes and procedures are used to encourage staff communication.	A single communication method exists and is sometimes used to share information.	Communication devices are not given attention.		
5d	5	4	3	2	1
	Trust and openness characterize all of the staff members.	Some of the staff members are trusting and open.	Trust and openness do not exist among the staff members.		
5e	5	4	3	2	1
	Caring, collaborative, and productive relationships exist among all staff members.	Caring and collaboration are inconsistently demonstrated among the staff members.	Staff members are isolated and work alone at their task.		

Hord, Shirley M. (1996). *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire*.

Available from:
 Southwest Educational Development Laboratory
 211 E. 7th St., Suite 200
 Austin, TX 78701-3253
<http://www.sedl.org>

ANEXO D1.2

EL PERSONAL ESCOLAR COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE¹

Instrucciones: Este cuestionario se refiere a su percepción sobre el personal del centro escolar como una organización de aprendizaje. No hay una respuesta correcta o incorrecta. Por favor, considere donde cree usted que está su centro escolar en su desarrollo de cada uno de los cinco descriptores numerados a continuación. Cada elemento tiene un sub-escala de cinco puntos. En cada escala, ponga un círculo en el número que mejor representa el grado en que cree que ha desarrollado su escuela

Fecha

Centro escolar

Descriptor #1: Los directivos del centro escolar participan democráticamente con el profesorado para compartir el poder, la autoridad y la toma de decisiones.

	5	4	3	2	1
1a	Aunque hay algunas decisiones legales reservadas a la dirección, el equipo directivo siempre involucra al personal en la discusión y toma de decisiones sobre cuestiones de la mayor parte del centro escolar.		Los directivos invitan a pedir consejos y orientación al personal para tomar luego decisiones propias.		El equipo directivo no comparte información con el personal ni da la oportunidad de participar en la toma de decisiones.
1b.	Los directivos involucran a todo el personal.		Los directivos involucran a un pequeño comité, consejo o equipo del personal.		Los directivos no involucran al personal.

1.- La versión adaptada por Missouri Professional Learning Communities Project, version original realizada por Hord, Shirley M.(1996).Traducción de M^ª Rosel Bolívar Ruano, revisión técnica de Antonio Bolívar.

Descriptor #2: El profesorado comparte visiones para mejorar la escuela que tiene un foco ineludible en el aprendizaje del alumnado, al que constantemente se hace referencia en el trabajo docente.

	5	4	3	2	1
2a	Se discuten por todo el profesorado las visiones para mejorar, de tal manera que se obtenga un consenso y una visión compartida		No son exploradas a fondo las visiones para mejorar, algún profesorado está de acuerdo y otros no.		Las visiones para la mejora entre el profesorado son muy divergentes.
2b.	Los directivos involucran a todo el personal		Los directivos involucran a un pequeño comité, consejo o equipo del personal		Los directivos no involucran al personal
2c.	Las visiones para la mejora se centran en la alta calidad de las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes		Visiones para la mejora abordan la calidad de las experiencias de aprendizaje en términos de capacidades de los estudiantes.		Visiones para la mejora no incluyen las preocupaciones sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje.

Descriptor #3: El aprendizaje colectivo del profesorado y la aplicación de los aprendizajes (tomar medidas) crear alta las tareas de aprendizaje intelectual y soluciones para hacer frente a las necesidades del estudiante

3a	5	4	3	2	1
	Todo el profesorado se reúne para debatir los problemas, compartir información y aprender con y de los demás.		Los subgrupos del profesorado se reúnen para discutir los problemas, compartir información y aprender con y de los demás.		Los individuos al azar debaten problemas, comparten información y aprenden con y de los demás.
3b.	5	4	3	2	1
	El profesorado se reúne con regularidad y frecuencia en sustantivo, centrando en el estudiante las cuestiones educativas		El profesorado se reúne ocasionalmente en sustantivo, centrado en el estudiante las cuestiones educativas.		El profesorado rara vez o nunca se reúnen para considerar las cuestiones sustantivas de la educación.
3c.	5	4	3	2	1
	El profesorado regularmente discute la calidad de su enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.		El profesorado no suelen hablar de sus prácticas de enseñanza, ni su influencia sobre los aprendizajes del alumnado		El profesorado básicamente no suele hablar de la enseñanza y de las dimensiones del aprendizaje
3d.	5	4	3	2	1
	El profesorado, basado en sus aprendizajes, elabora y ejecuta planes dirigidos a las necesidades de los alumnos, a una enseñanza más efectiva, y a unos aprendizajes de los estudiantes más exitosos.		El profesorado, de vez en cuando, actúa sobre el aprendizaje y elabora e implementa planes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje		El profesorado no actúan en sus aprendizajes.
3e.	5	4	3	2	1
	El profesorado regularmente interrogar y evaluar el impacto de sus acciones y hace revisiones.		El profesorado con poca frecuencia evaluar sus acciones y rara vez se hacen revisiones basadas en los resultados.		El profesorado no evalúa su trabajo.

Descriptor #4: Los compañeros revisan y hacen feedback basadas en la observación de las actuaciones de los demás en el aula con el fin de aumentar la capacidad individual y organizacional.

	5	4	3	2	1
4a	El profesorado regular y frecuentemente visitan y observan entre sí la enseñanza en el aula		El profesorado de vez en cuando visita y observa la enseñanza en el aula de los demás.		El profesorado no visitar las aulas de sus compañeros.
4b.	El profesorado proporciona información a los demás acerca de la enseñanza y el aprendizaje basado en las observaciones de su clase.		El profesorado no dialoga sobre los problemas de la enseñanza después de observaciones en el aula.		El profesorado no interactúa después, o sobre, las observaciones en el aula.

Descriptor #5: Las condiciones del centro escolar y las capacidades apoyan al personal como una organización de aprendizaje profesional.

5a.	5	4	3	2	1
	Se dispone de tiempo y compromete para las interacciones de todo el profesorado.		Se dispone de tiempo, pero con frecuencia el profesorado no lo utiliza.		El profesorado no puede disponer de tiempo para interactuar.
5b.	5	4	3	2	1
	El tamaño, la estructura y organización del centro escolar facilitan la proximidad personal y la interacción.		Teniendo en cuenta el tamaño, la estructura y la organización del centro escolar, el profesorado trabajan para incrementar la interacción		El profesorado no realiza acciones que contribuyan a facilitar la interacción
5c.	5	4	3	2	1
	Se utilizan una variedad de procesos y procedimientos para fomentar la comunicación personal.		Existe un método de comunicación y se utiliza a veces para compartir información		Los dispositivos de comunicación no son objeto de atención.
5d.	5	4	3	2	1
	La confianza y apertura caracteriza a todo el profesado		Algunos miembros del profesorado muestran confianza y apertura		La confianza y la apertura no existen entre el profesorado.
5e.	5	4	3	2	1
	Existen relaciones afectivas, de colaboración y productividad entre el personal.		Las relaciones de cuidado y colaboración son inconsistentes entre el personal		El personal trabaja aislado y trabajan solos en sus tareas

ANEXO D2.1

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY ASSESSMENT

Directions:

This questionnaire assesses your perceptions about your principal, staff, and stakeholders based on the five dimensions of a professional learning community (PLC) and related attributes. There are no right or wrong responses. This questionnaire contains a number of statements about practices that occur in some schools. Read each statement and then use the scale below to select the scale point that best reflects your personal degree of agreement with the statement. Shade the appropriate box provided to the right of each statement. Be certain to select only one response for each statement.

Key Terms:

- Principal = Principal, not Associate or Assistant Principal
- Staff = All adult staff directly associated with curriculum, instruction and assessment of students Stakeholders = Parents and community members

Scale:

1 = Strongly Disagree (SD)

2 = Disagree (D)

3 = Agree (A)

4 = Strongly Agree (SA)

STATEMENTS		SCALE			
SHARED AND SUPPORTIVE LEADERSHIP		SD	D	A	SA
1	The staff are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues.				
2	The principal incorporates advice from staff to make decisions.				
3	The staff have accessibility to key information.				
4	The principal is proactive and addresses areas where support is needed.				
5	Opportunities are provided for staff to initiate change.				
6	The principal shares responsibility and rewards for innovative actions.				
7	The principal participates democratically with staff sharing power and authority.				
8	Leadership is promoted and nurtured among staff.				
9	Decision making takes place through committees and communication across grade and subject areas.				
10	Stakeholders assume shared responsibility and accountability for student learning without evidence of imposed power and authority.				
SHARED VALUES AND VISION		SD	D	A	SA
11	A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.				
12	Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.				
13	The staff share visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning.				
14	Decisions are made in alignment with school's values and vision.				
15	A collaborative process exists for developing shared vision among staff.				
16	School goals focus on student learning beyond test scores and grades.				
17	Policies and programs are aligned to the school's vision.				
18	Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.				
COLLECTIVE LEARNING AND APPLICATION		SD	D	A	SA
19	The staff work together to seek knowledge, skills, and strategies and apply this new learning to their work.				
20	Collegial relationships exist among staff that reflect commitment to school improvement efforts.				
21	The staff plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.				
22	A variety of opportunities and structures exist for collective learning through open dialogue.				
23	The staff engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry.				

24	Professional development focuses on teaching and learning.				
25	School staff and stakeholders learn together and apply new knowledge to solve problems.				
26	School staff is committed to programs that enhance learning.				
SHARED PERSONAL PRACTICE		SD	D	A	SA
27	Opportunities exist for staff to observe peers and offer encouragement.				
28	The staff provide feedback to peers related to instructional practices.				
29	The staff informally share ideas and suggestions for improving student learning.				
30	The staff collaboratively review student work to share and improve instructional practices.				
31	Opportunities exist for coaching and mentoring.				
32	Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.				
SUPPORTIVE CONDITIONS – RELATIONSHIPS		SD	D	A	SA
33	Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.				
34	A culture of trust and respect exist for taking risks.				
35	Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school.				
36	School staff and stakeholders exhibit a sustained and unified effort to embed change into the culture of the school.				
SUPPORTIVE CONDITIONS – STRUCTURES		SD	D	A	SA
37	Time is provided to facilitate collaborative work.				
38	The school schedule promotes collective learning and shared practice.				
39	Fiscal resources are available for professional development.				
40	Appropriate technology and instructional materials are available to staff.				
41	Resource people provide expertise and support for continuous learning.				
42	The school facility is clean, attractive, and inviting.				
43	The proximity of grade level and department personnel allows for ease in collaborating with colleagues.				
44	Communication systems promote a flow of information among staff.				
45	Communication systems promote a flow of information across the entire school community including: central office personnel, parents, and community members.				

ANEXO D2.2

EVALUACION DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE¹

Instrucciones:

Este cuestionario evalúa sus percepciones acerca de su director, el profesorado y las familias, de acuerdo con las cinco dimensiones principales de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y los atributos relacionados. Este cuestionario contiene una serie de declaraciones acerca de las prácticas que se dan en algunos centros educativos. Lea cada declaración o ítem y emplear la escala que se especifica para seleccionar el punto de la escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo con dicho ítem. Haga la cruz correspondiente siempre a la derecha de cada ítem. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada afirmación.

Términos clave:

- Director
- Profesorado
- Los padres y la comunidad

Escala:

1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

2 = En desacuerdo (D)

3 = De acuerdo (A)

4 = Totalmente de acuerdo (TA)

1.- La versión hecha por Olivier , D.F. y Hipp, K. K (2003); Professional learning communityassessment. En J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press; traducción de M^a Rosel Bolívar Ruano, revisión técnica de Antonio Bolívar.

ITEMS		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y DE APOYO		TD	D	A	TA
1.	El personal está constantemente involucrado en la discusión y toma de decisiones sobre las cuestiones relevantes del centro escolar				
2.	La dirección ejerce asesoramiento en el profesorado para la toma de decisiones.				
3.	El personal tiene acceso a la información clave				
4.	La dirección es proactiva y se centra en las áreas donde se necesita apoyo				
5.	Se ofrecen oportunidades a los miembros del personal para iniciar el cambio				
6.	La dirección comparte la responsabilidad y recompensas de las acciones innovadoras				
7.	La dirección participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad.				
8.	Se promueve el liderazgo y se nutre de los miembros del personal.				
9.	La toma de decisiones se lleva a cabo a través de comités y la comunicación entre grados y áreas de conocimiento				
10.	Las familias y comunidad asumen una responsabilidad compartida por los aprendizajes del alumnado, sin que esto sea algo impuesto por autoridad o poder				
COMENTARIOS:					

ITEMS		ESCALA			
VISIÓN Y VALORES COMPARTIDOS		TD	D	A	TA
11.	Existe un proceso de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el personal				
12.	Valores compartidos apoyan normas de actuación que guían las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje				
13.	El personal tiene visiones compartidas para mejorar la escuela centradas en el aprendizaje del alumno.				
14.	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y visión del centro escolar.				
15.	Los objetivos del centro escolar se centran en el aprendizaje del alumno, más allá de resultados de las pruebas y las calificaciones.				
16.	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y visión del centro escolar.				
17.	Políticas y programas están alineados con la visión del centro escolar				

18.	Las familias y comunidad participan activamente en la creación de expectativas de que sirvan para mejorar los logros del alumnado				
COMENTARIOS:					

ITEMS		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO Y APLICACIÓN		TD	D	A	TA
19.	El profesorado trabaja juntos para buscar el conocimiento, habilidades y estrategias, para aplicar estos nuevos aprendizajes a su trabajo				
20.	Existen relaciones de colaboración entre el profesorado que reflejan el compromiso con los esfuerzos de mejora escolar.				
21.	El profesorado planifica y trabajan juntos para buscar soluciones para hacer frente a la diversidad de necesidades de los estudiantes.				
22.	Existe una variedad de oportunidades y estructuras para el aprendizaje colectivo a través del diálogo abierto.				
23.	El profesorado y los interesados (familias, comunidad, administración) aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas				
24.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje				
25.	El profesorado en colaboración analiza las múltiples fuentes de datos para evaluar la eficacia de las prácticas de enseñanza				
26.	El profesorado en colaboración analiza el trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje				
COMENTARIOS:					

ITEMS		ESCALA			
PRÁCTICA PERSONAL COMPARTIDA		TD	D	A	TA
27.	Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.				
28.	El profesorado proporciona realimentación a los compañeros en relación con las prácticas de enseñanza.				
29.	El profesorado, de manera informal, comparte ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
30.	El profesorado en colaboración revisa el trabajo de los estudiantes para compartir y mejorar las prácticas docentes.				
31.	Existen oportunidades para entrenamiento y asesoramiento				

32.	Los individuos y los equipos tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido y compartir los resultados de sus prácticas.				
COMENTARIOS:					

ITEMS		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO – RELACIONES		TD	D	A	TA
33.	Existen buenas y cuidadosas relaciones entre el profesorado y los estudiantes, basadas en la confianza y el respeto.				
34.	Existe una cultura de confianza y respeto a la hora de enfrentar riesgos				
35.	El logro excepcional es reconocido y celebrado regularmente en nuestro centro.				
36.	El profesorado y las partes interesadas muestran un esfuerzo sostenido y unificado para incorporar el cambio en la cultura de la escuela				
COMENTARIOS:					

ITEMS		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO – ESTRUCTURAS		TD	D	A	TA
37.	Se provee tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración				
38.	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida				
39.	Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.				
40.	Se cuenta con la tecnología apropiada y materiales de apoyo para el profesorado				
41.	Asesores especializados prestan apoyo para el aprendizaje continuo				
42.	Las instalaciones de la escuela son limpia, atractivas y acogedoras				
43.	La proximidad de equipos docentes y departamentos facilita la colaboración con sus colegas.				
44.	Los sistemas de comunicación promueven el flujo de información entre el profesorado				
45.	Los sistemas de comunicación promueven un flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipo directivo, padres y madres, y miembros de la comunidad				
COMENTARIOS:					

