

Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay*

La dimensión comunitaria y colaborativa de la actividad docente parece no reflejarse en la toma de decisiones de la mayoría de los centros educativos. De ello se desprende el desafío directivo de poner en marcha espacios que favorezcan el aprendizaje y trabajo en equipo entre docentes. La autora explicita los beneficios de contar con una comunidad de práctica o comunidad profesional de aprendizaje, entidades a las que atribuye un enorme potencial para intercambiar, colaborar e innovar pedagógicamente. Esto obliga a repensar el formato tradicional de centro educativo, apostando a un desarrollo profesional que genere nuevas formas de aprender entre los profesores en pos del aprendizaje de los estudiantes.

Desde hace ya algún tiempo el desarrollo profesional docente aparece como un proceso esencial en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Gordon, 2006). Diversos estudios regionales (UNESCO, 2013 y 2014) reconocen en la preparación de los docentes, un factor clave para el progreso educativo. Pese a ello, simultáneamente, insisten en la necesidad de transformar las estrategias de formación y en romper el aislamiento de los profesores en los centros educativos. Esto responde a que se ha impulsado con frecuencia un modelo de enseñanza

* Se agradece la colaboración del Dr. Juan Pablo Zorrilla, integrante del equipo de investigación que lleva adelante el estudio coordinado por la académica de la universidad ORT Uruguay Denise Vaillant, al que se alude en este capítulo.

basado en el paradigma del ‘lobo solitario’ (Hausman y Goldring, 2001), en detrimento de modelos que valorizan la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano (Vaillant y Marcelo, 2015).

Muchos docentes se sienten aislados de sus colegas. Se pasan el tiempo solos con sus alumnos o están solos para planificar y evaluar. Sin embargo, la evidencia muestra que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). De ahí que, como una manera de contrarrestar el aislamiento y favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje.

En cualquiera de sus formas, la “comunidad de práctica”, la “comunidad de aprendizaje” o la “comunidad de aprendizaje profesional”, presentan como aspecto central, la dimensión comunitaria de la actividad docente. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012).

El trabajo colectivo desarrollado bajo el formato de comunidades, donde se comparten valores y prioridades, puede orientarse hacia la relación personal o hacia la relación profesional. Este segundo tipo de comunidad hace de las problemáticas profesionales el núcleo del debate. Se trata de superar etapas y de pasar de encuentros grupales –virtuales o presenciales– al fortalecimiento de equipos de trabajo y a la creación de comunidades profesionales y de comunidades formativas que funcionan como comunidades de aprendizaje (Gairín, 2015).

Este capítulo está centrado en la comunidad de aprendizaje profesional (CAP)¹ que representa un modo de desarrollo profesional estructurado, donde los docentes trabajan en colaboración en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos. Así, en encuentros formales, se produce una interpretación colectiva de preocupaciones referidas al alumno quien es el centro de situaciones- problema. Son docentes que colaboran e investigan para encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora de aprendizajes de sus alumnos. Es en ese contexto, que el liderazgo del equipo directivo es esencial para el éxito de una CAP.

1. Sigla con la que denominaremos la comunidad de aprendizaje profesional en lo que sigue.

En la última década, diversos informes internacionales (OCDE, 2013, UNESCO-IIEP-IWGE, 2012) y también regionales (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014) identifican la función del liderazgo del equipo directivo como clave para asegurar la calidad de la educación. Las investigaciones en torno el tema de liderazgo se multiplicaron y han analizado la figura del líder y también sus funciones y tareas. Se suman así los estudios que destacan que el liderazgo escolar puede ser la solución a muchos de los problemas que surgen en los centros educativos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Estamos ante un concepto complejo, entendido y aplicado de muy diferentes maneras y definido por un exigente conjunto de funciones que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Existen básicamente dos conceptualizaciones referidas a liderazgo escolar (Spillane, 2013). La primera refiere a la personalidad, el estilo personas; la segunda vincula el liderazgo con las formas de organización y en menor medida con las prácticas individuales.

Históricamente el liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos (Schleicher, 2012). Sin embargo, en la última década, tanto los informes de organismos internacionales como la producción académica, resaltan que el liderazgo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo referido al aprendizaje de los alumnos (Leithwood y Louis, 2012).

Nuestra reflexión acerca de la temática de liderazgo y de CAP para docentes, se basa en una revisión de la literatura y en los resultados preliminares de una investigación en curso coordinada por la autora en la Universidad ORT Uruguay y referida a liderazgo escolar y desarrollo profesional docente. El vínculo entre liderazgo y comunidades de aprendizaje profesional docente es una de las dimensiones del estudio. Para avanzar en la comprensión del fenómeno, la investigación contempla el análisis de respuestas al cuestionario de los directores de los nueve países latinoamericanos que participaron en las pruebas PISA en el año 2015: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay.

- El estudio PISA 2015 se centró en la evaluación de jóvenes de 15 años en el área de ciencias en 72 países. Además, se aplicó un cuestionario para recabar la opinión de los directores de centros educativos sobre el sistema escolar y el entorno de aprendizaje. En particular buscamos conocer cómo operan los directores en relación a:
 - El desarrollo de una cultura escolar en mejoramiento continuo.
 - La promoción de las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes.
 - El impulso de actividades de desarrollo profesional docente

La evidencia colectada en relación a las tres dimensiones mencionadas, alimenta la reflexión en este capítulo. Nuestra hipótesis es que el desempeño docente mejora en la medida que los equipos directivos orientan e intervienen en el desarrollo profesional docente y en la puesta en marcha de CAP para docentes. Comenzaremos con una síntesis acerca de los conceptos estelares involucrados en nuestra investigación.

1. Los conceptos estelares

Para analizar la temática de las comunidades de aprendizaje profesional y su vínculo con los equipos directivos escolares, es necesario previamente considerar las condiciones en que operan los centros educativos. Un centro escolar podría ser más o menos idóneo para la implantación de una CAP como estrategia de creación y gestión del conocimiento colectivo. Al respecto, existen diversos factores que podrían condicionar su puesta en marcha y su éxito posterior. Entre éstos, *los procesos de aprendizaje docente; el desarrollo profesional docente y el aprendizaje profesional colaborativo*.

Por otra parte, en esta sección examinaremos también las nociones de *comunidad de aprendizaje profesional docente y el papel de los equipos directivos en las CAP*. Como ya hemos indicado, la práctica del equipo directivo se relaciona fuertemente con su capacidad de liderazgo, es decir con lo que pueda hacer para

dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todo el alumnado. Por otra parte, el equipo directivo cumple un papel fundamental a la hora de dinamizar los colectivos docentes, lo que se relaciona de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2013).

La literatura de referencia (Leithwood y Louis, 2011), sostiene que existe una conexión estrecha entre liderazgo, mejora de aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo de las directoras y directores puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o, de manera indirecta, al crear las condiciones adecuadas para propiciar buenos aprendizajes.

Para algunos autores, el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006).

1.1. Aprendizaje docente

El desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero la formación es también un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Hoy los enfoques y concepciones acerca de cómo aprenden los docentes deberían considerar no solamente lo individual sino también lo cooperativo y comunitario. El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido examinado por algunos autores (Vaillant y Marcelo García, 2015) quienes consideran las dimensiones que cobran importancia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación.

El aprendizaje entre docentes se construye en contextos espaciales y temporales. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los maestros y profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran a colegas, padres y equipos

directivos. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. El contexto espacial influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Los docentes se centran en diferentes temas en función del momento de la carrera docente en que se encuentren y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica (Vaillant y Marcelo García, 2015).

A partir de los años 2000, el aprendizaje de los docentes aparece estrechamente asociado con las redes sociales debido al enorme auge de los recursos tecnológicos disponibles. El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar y compañía. Se produce en contextos formales, pero cada vez más se desarrolla en situaciones informales. En el caso de las redes sociales, el aprendizaje ocurre porque nos conectamos y participamos en comunidades de práctica profesional.

Las propuestas de desarrollo profesional rara vez toman en cuenta las modalidades de aprendizaje docente. La revisión de la literatura internacional, evidencia que las actividades de formación continua se identifican con frecuencia con talleres aislados y esporádicos y no tienen en cuenta las formas en las que los docentes generan aprendizaje profesional (Boyle, White & Boyle, 2004). Darling Hammond et al. (2009) llegan a la misma conclusión en un estudio acerca de los programas de aprendizaje profesional percibidos como eficaces por los docentes. Sabemos que el intercambio y la interacción influyen de manera significativa en cómo aprenden los docentes ¿cuáles serían entonces los formatos para un aprendizaje docente basados en el apoyo mutuo y la colaboración?

1.2. Desarrollo profesional docente

Muchos términos han sido utilizados para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Vaillant y Marcelo, 2015). Sin embargo, la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la

enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

La formación docente conforma un área específica en la que se reconocen diversas líneas de análisis. Nos referimos a:

- las etapas previas de los aspirantes a docentes;
- la formación inicial en una institución específica;
- la iniciación signada por los primeros años de ejercicio profesional;
- el desarrollo profesional docente.

Las cuatro etapas mencionadas son clave a la hora de re-pensar la formación de docentes y de sugerir estrategias que impacten en el aula. Tanto a nivel de la formación inicial como del desarrollo profesional docente, resulta clave preguntarse qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes. Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos de desarrollo profesional docente en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación debería:

- Centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional.
- Basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir.
- Cambiar el énfasis desde el currículo hacia los alumnos.
- Promover la investigación del docente en formación.
- Trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- Relacionarse de manera significativa con las escuelas.
- Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que el desarrollo profesional facilite herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera docente. Para ello se requiere considerar lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Mucho se

ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes? Si revisamos la producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios (Zepeda, 2012):

- Contenido referido a lo que se espera que los estudiantes aprendan, y aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces.
- Metodologías basadas en escenarios reales y en la construcción en torno al trabajo diario en los centros educativos y en la enseñanza.
- Actividades conectadas con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Proyectos desarrollados a partir de formas colaborativas de resolución de problemas.
- Apuesta al cambio colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas.
- Proceso continuo y evolutivo, prácticas innovadoras, seguimiento y apoyo.
- Oportunidades para comprender las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender.

A diferencia de las prácticas tradicionales, que relacionan poco las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

1.3. Aprendizaje profesional colaborativo

Las políticas de desarrollo profesional docente avanzan, en opinión de diferentes académicos e investigadores (UNESCO OREALC, 2013), hacia un equilibrio de enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje

colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de maestros y profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional. La premisa que comparten varios autores (Calvo, 2013; UNESCO-OREALC, 2014) es que los saberes de docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p.128).

Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013) quien identifica ejemplos de políticas docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México. El análisis de estas experiencias muestra que la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requiere de espacios que la favorezcan.

En un informe acerca de trabajo colaborativo, Calvo (2013) indica que las experiencias que promueven tal tipo de aprendizaje profesional son bastante diversas: redes. Pasantías, residencias, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, reflexión sobre la práctica, maestros de apoyo, mentores, talleres, asesoría a las instituciones educativas, proyectos, uso cooperativo/colaborativo de TIC. La autora define en el mencionado informe, algunos conceptos que iluminan tal diversidad. Así una *red* puede equipararse a una comunidad de aprendizaje de docentes que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales. Las *pasantías*

o *residencias*, son un intercambio de experiencias *in situ* que favorecen el diálogo técnico-pedagógico sustentado en el conocimiento experiencial de los docentes.

Calvo (2013) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo. En primer lugar, aparecen las centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar, y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre maestros y profesores expertos y nóveles.

Una segunda categoría refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.

Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la web.

Como hemos visto, las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo, esto no basta, son necesarias condiciones que garanticen el aprendizaje profesional colaborativo.

El tiempo es un factor clave a la hora de pensar en el aprendizaje profesional colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Además, se deberían garantizar en el centro educativo, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como especialistas y expertos, materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda ‘encontrarse’ para desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCO-OREALC, 2013).

Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo García, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre la investigación acerca de lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

No solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes sino que es condición necesaria, la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas. Muchas experiencias innovadoras no se conocen y sus logros no se generalizan, por falta de difusión de sus resultados (Vaillant 2016).

1.4. Comunidades de aprendizaje profesional docente (CAP)

Las comunidades de aprendizaje se definen por su proceso de aprendizaje colectivo y por el interés en las estrategias pedagógicas. Una CAP es un escenario ideal para las actividades de desarrollo profesional docente ya que el aprendizaje de los alumnos es el centro de las preocupaciones de los participantes (Roy y Hord, 2006).

La comunidad de aprendizaje tiene semejanzas con la comunidad de práctica (Leclerc, 2012; Wenger, 1998) ya que ambas buscan romper con el aislamiento de los docentes a través del intercambio y diálogo. Las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas (Wenger, 1998).

El funcionamiento de las comunidades de práctica y de aprendizaje es propicio a procesos educativos que favorecen el aprendizaje de los alumnos (Wenger, 1998). Lo que diferencia a la CAP de una comunidad de práctica, es la función suplementaria de orientarse no sólo sobre el aprendizaje de las personas reunidas, sino que también sobre el aprendizaje de sus alumnos (Leclerc, 2012).

La CAP permite focalizar el conocimiento referido a la enseñanza y al aprendizaje de manera que la responsabilidad del éxito de los alumnos sea asumida por todos los docentes. Schön (1996) afirma que la clave para la mejora

de la enseñanza se verifica cuando los docentes se reúnen en pequeños grupos y de manera voluntaria aceptan intercambiar sus dudas en relación a la práctica docente. La posibilidad de intercambiar con otros brinda confianza y seguridad y reduce la resistencia al desarrollo de prácticas innovadoras.

La literatura (Cowan, 2012 y Wenger, 1998) sostiene que se requieren varias condiciones para el buen funcionamiento de las comunidades de aprendizaje en las cuales los miembros deben:

- Trabajar en grupos en busca de soluciones a problemas reales nacidos de su práctica profesional.
- Compartir los fines que hay que alcanzar, su involucramiento en la comunidad se orienta a objetivos comunes.
- Asumir diversas responsabilidades.
- Verbalizar sus conocimientos sobre una determinada disciplina.
- Producir nuevos saberes a partir del intercambio entre ellos y de especialistas que intervienen como mediadores.

Una CAP, ofrece un contexto favorable a prácticas de enseñanza basadas en la evidencia ya que en las escuelas que se basan en ese formato, las discusiones entre los docentes se centran en el aprendizaje de los alumnos y en la incidencia de las intervenciones pedagógicas (Leclerc, 2012). Los maestros y profesores poco a poco se apropian de conocimientos teóricos y los incorporan a un contexto práctico. La búsqueda de evidencia y la investigación permiten avanzar en la solución de problemas vinculados al aprendizaje de los alumnos.

1.5. Papel de los equipos directivos en las CAP

En base a quince años de investigación, Hord y Sommers (2008) sostienen que entre las características que definen una CAP, se encuentra el liderazgo escolar y el apoyo constante del equipo directivo al aprendizaje colectivo del cuerpo docente a fin de que éste responda eficazmente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Weinstein (2009) señala que el liderazgo pedagógico del equipo directivo se refleja en el apoyo y supervisión a los docentes en su labor. La función principal

de los directores y directoras es la de favorecer el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la creación de comunidades de aprendizaje, en las que haya retroalimentación entre los docentes y el liderazgo educativo promueva e institucionalice este tipo de espacios.

¿Cuáles serían los principales rasgos de un liderazgo pedagógico con incidencia en los docentes y en los centros escolares? Day y Sammons (2013) describen con precisión las principales claves de un liderazgo exitoso. Para los mencionados autores, las características de un liderazgo pedagógico exitoso refieren a la contribución e impulso de la dirección para:

- Definir la visión, los valores y la misión de la escuela;
- Mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje;
- Rediseñar y enriquecer el plan de estudios;
- Mejorar la calidad de la formación de los docentes;
- Diseñar proyectos educativos dentro de la comunidad escolar;
- Enfatizar en valores comunes.

Cierto es que existe una serie de características que definen el perfil de la directora o del director efectivo, pero también se debe reconocer la importancia que adquiere el contexto educativo en su desempeño y en la posibilidad de desarrollar un liderazgo exitoso.

El liderazgo del equipo directivo es un factor crucial en la puesta en marcha de una CAP lo que implica contemplar una serie de dimensiones entre las cuales destacan:

- **La ideológica (visión y valores):** hacer del éxito de los aprendizajes de los alumnos la prioridad del centro escolar (Kanold, 2011).
- **La organizacional (recursos materiales y humanos):** proveer de condiciones físicas necesarias e instaurar un clima favorable para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones colectiva (Hord y Sommers, 2008).
- **La afectiva (cultura de colaboración):** lograr el trabajo conjunto de los docentes hacia el logro de objetivos comunes vinculados a los aprendizajes de los alumnos (Dufour, 2004).

- **La cognitiva (intercambio de *expertise*):** asegurar la mejora constante de la práctica docente a través de una actualización permanente de conocimientos mediante un aprendizaje colectivo (Stoll et al., 2006).
- **La pedagógica (intervención basada en la evidencia):** favorecer la toma de decisiones y de intervenciones pedagógicas basadas en evidencia acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos (Reimer, 2010).

Las dimensiones mencionadas, evidencian la necesidad de generar conocimiento y acciones por parte de los equipos directivos para que logren la puesta en marcha efectiva de las CAP lo que va de par con una alta dedicación.

La puesta en marcha de una CAP requiere que el equipo directivo se transforme en impulsor y facilitador a lo largo de todo el proceso de gestación y desarrollo. Lo anterior implica la realización de tareas orientadas a la movilización en relación a los objetivos propios de la CAP (Kanold, 2011; Hord y Sommers, 2008) y en una segunda etapa, actividades de reforzamiento y conservación del grupo de docentes que integra la CAP (Dufour, 2004; Stoll et al., 2006; Reimer 2010).

2. Equipos directivos escolares, liderazgo y desarrollo profesional docente: qué dice la evidencia

Tal como hemos indicado en la sección precedente, el desarrollo efectivo de una comunidad de aprendizaje profesional implica el dominio teórico y práctico de procesos de investigación; una cultura de colaboración y la participación de diversos agentes dinamizadores tales como equipos directivos, expertos y especialistas. ¿Qué ocurre al respecto en América latina y el Caribe? ¿En qué medida los equipos directivos escolares promueven en los docentes procesos de investigación; una cultura colaborativa y actividades de desarrollo profesional docente? Para saber más acerca de esos procesos, indagamos en los datos de PISA 2015.

El cuestionario sobre las características de los centros educativos aplicado durante las pruebas PISA 2015, recoge opiniones de las directoras y los directores acerca de algunos de los factores que hemos mencionado como clave a la hora de la puesta en marcha de las CAP. La encuesta PISA 2015 preguntó a los directores de los establecimientos escolares acerca de la frecuencia de una serie de acciones vinculadas con su centro escolar ocurridas durante el año escolar: “no ocurrió” “al menos una vez al mes” y “1 a 2 veces al año”, “3 a 4 veces al año”, “una vez al mes” “una vez por semana” o “más de una vez por semana”. En nuestro análisis reagrupamos las respuestas en tres categorías principales: “no ocurrió” “ocurrió algunas veces en el año” “ocurrió al menos una vez al mes”.

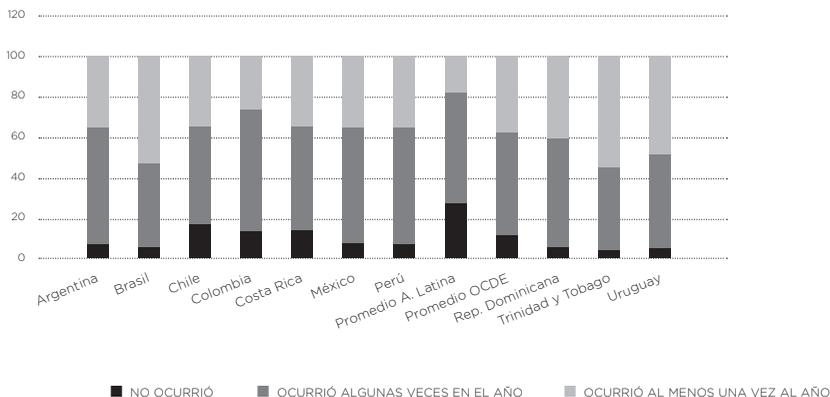
Entre las acciones generadas por los directores, la encuesta PISA 2015, indaga acerca de la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes. Una CAP requiere de datos que permitan validar los efectos de las intervenciones pedagógicas efectuadas. Los docentes basan sus decisiones pedagógicas en hechos y pruebas que permitan evaluar el progreso en los aprendizajes de sus alumnos. El uso de la información (bases de datos, estadísticas escolares, registros e indicadores de los estudiantes) y la capacidad de utilizar la investigación son dos variables que producen un co-efecto positivo para la mejora de los aprendizajes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Al mismo tiempo esas variables son la base para la generación de una CAP.

Para analizar en qué medida los directores de América Latina y el Caribe promueven prácticas educativas basadas en la investigación, examinamos las respuestas a una pregunta del cuestionario PISA 2015 referida a la promoción que hacen los directores de prácticas de enseñanza basadas en la evidencia.

En el Gráfico 1 se comparan los porcentajes de respuestas (con base en las declaraciones de las directoras y los directores) con respecto a la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes.

De acuerdo al Gráfico 1, parecería que los equipos directivos promueven poco las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes ya que la mayoría de las opiniones recabadas se concentran en la categoría

Gráfico 1: Opinión de las directoras y directores acerca de la promoción de prácticas de enseñanza basadas en investigaciones educativas recientes



Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

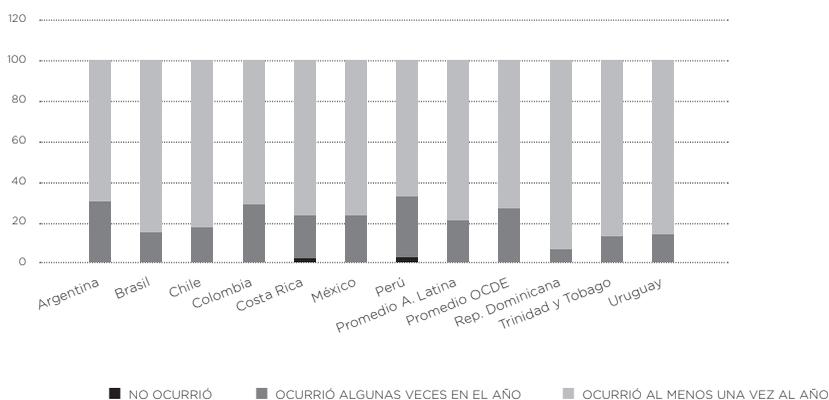
“algunas veces al año”. Dado lo anterior, parecería que la situación no es muy diferente a la de los países de la OCDE. Este es un factor a considerar a la hora de pensar en las condiciones favorables para la puesta en marcha de una CAP en países de la región. Podríamos preguntarnos por qué la investigación no es un insumo frecuente a la hora de mejorar las prácticas de enseñanza. Un elemento explicativo podría ser el escaso tiempo que los equipos directivos disponen para su propia actualización y acceso a investigaciones recientes.

Estudios como los de Murillo y Román (2013), Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) muestran que una de las problemáticas en América Latina y el Caribe es el desencuentro entre las orientaciones conceptuales relacionadas con el liderazgo escolar y las prácticas reales realizadas por los equipos directivos, vinculadas fundamentalmente en tareas administrativas. Según Murillo y Román (2013) los equipos directivos de América Latina dedican un 45% de su tiempo a tareas administrativas o de gestión y solamente un 33% a tareas propiamente pedagógicas.

Otra de las dimensiones que se vinculan con la generación de una CAP, refiere a la existencia de una cultura escolar de mejoramiento continuo lo que necesariamente se vincula con las normas y creencias compartidas, así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes (Anderson, 2010). Sabemos que existen centros educativos donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en centros educativos donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo (Anderson, 2010).

Los datos del Gráfico 2 muestran una realidad bastante homogénea en los países de América Latina y el Caribe participantes en PISA 2015, en los cuales se recabó las opiniones de las directoras y directores en relación a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo.

Gráfico 2: Opinión de las directoras y de los directores en cuanto a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo



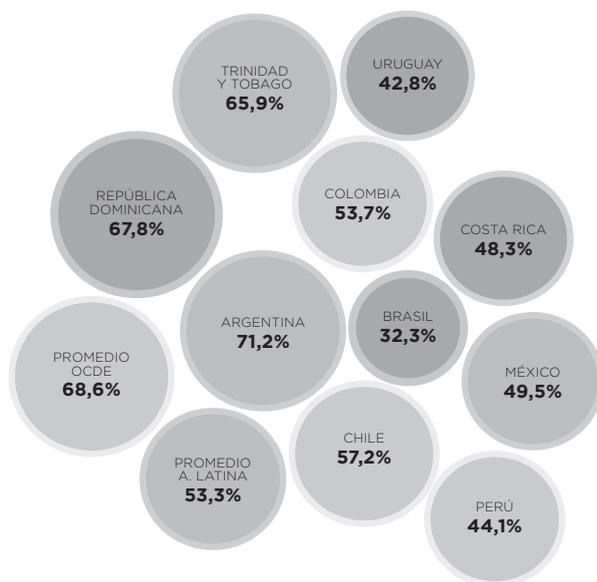
Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

Los directores construyen una mejora continua de la cultura escolar a través de la promoción de la participación de los profesores en actividades que ayudan a mejorar el ambiente de aprendizaje escolar en sus centros educativos. Dichas actividades comprenden: desarrollar la misión y metas de la escuela; establecer y comunicar estándares de aprendizaje; colaborar con los maestros en el plan de estudios, la instrucción y la evaluación; planificar el desarrollo profesional; promover la colaboración de los maestros; involucrar a los profesores en la toma de decisiones; fomentar un clima escolar positivo y controlar el comportamiento perturbador; planear actividades escolares que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales y crear instancias para involucrar a las familias y a la comunidad local en la vida escolar. Se puede apreciar en el Gráfico 2, que casi el 80% de los directores en América Latina, señala que se llevan a cabo este tipo de actividades al menos una vez al mes, un promedio que es mayor al de los países miembros de la OCDE (72%).

Parecería que los equipos directivos han internalizado la necesidad de construir una cultura escolar de mejoramiento continuo ya que un amplio porcentaje declara promoverla semanalmente en los docentes. Un entorno escolar que favorece la colaboración entre docentes es un escenario favorable para la puesta en marcha de una CAP. Sin embargo, habría que examinar con más profundidad este factor para analizar en qué medida la cultura colaborativa en los centros educativos ha sido internalizada por los equipos directivos o bien forma parte de un discurso que está “en el espíritu de los tiempos”.

Un tercer grupo de factores que hemos examinado a partir del cuestionario PISA 2015 guarda relación con el desarrollo profesional docente como telón de fondo para la generación de una CAP. El cuestionario a directoras y directores incluye dos preguntas: la referida a los talleres de formación continua y la vinculada con la participación de especialistas en el desarrollo profesional docente. Las respuestas a esas preguntas evidencian preocupación de las directoras y directores acerca de la formación en servicio para grupos específicos de docentes de su centro educativo. La inquietud está instalada pero aún no es suficiente. Veamos los datos que aporta la Figura 1.

Figura 1: Opinión de las directoras y de los directores en cuanto a la construcción de una cultura escolar de mejoramiento continuo



Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a directores PISA 2015.

Los porcentajes obtenidos en la Encuesta PISA 2015, se basan en la respuesta “sí” o “no” de las directoras y directores que han realizado talleres en su centro para el desarrollo profesional de grupos específicos de docentes. El porcentaje que se muestra en la Figura 1 corresponde al porcentaje de respuestas afirmativas de las directoras y directores por país.

El examen de la Figura 1, muestra que en países como Argentina, el 71,2% de los directores encuestados, señala que en su centro se realizan talleres de desarrollo profesional para grupos de docentes, y especialmente para los nuevos docentes. Sin embargo, el promedio en América Latina (53,3%) se encuentra 15 puntos porcentuales por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE (68,6%).

Los datos indican que el tema está instalado fuertemente en algunos países como Argentina o República Dominicana pero que en Brasil, Uruguay, Perú y México es mucho todavía lo que queda por hacer. En estos cuatro países los guarismos indican que menos de un 50% de los centros educativos organiza talleres específicos para docentes, incluyendo a los docentes noveles.

Para generar una CAP es esencial contar con actividades de desarrollo profesional docente pero también de un buen acompañamiento de especialistas que orienten en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias de los participantes. Los docentes necesitan apoyo para la comprensión del cambio y para poder visualizar su aplicación en el aula. Son los espacios de desarrollo profesional docente los que favorecen la reflexión profesional de los participantes y el desarrollo de aspectos teóricos referidos a la práctica de los profesores.

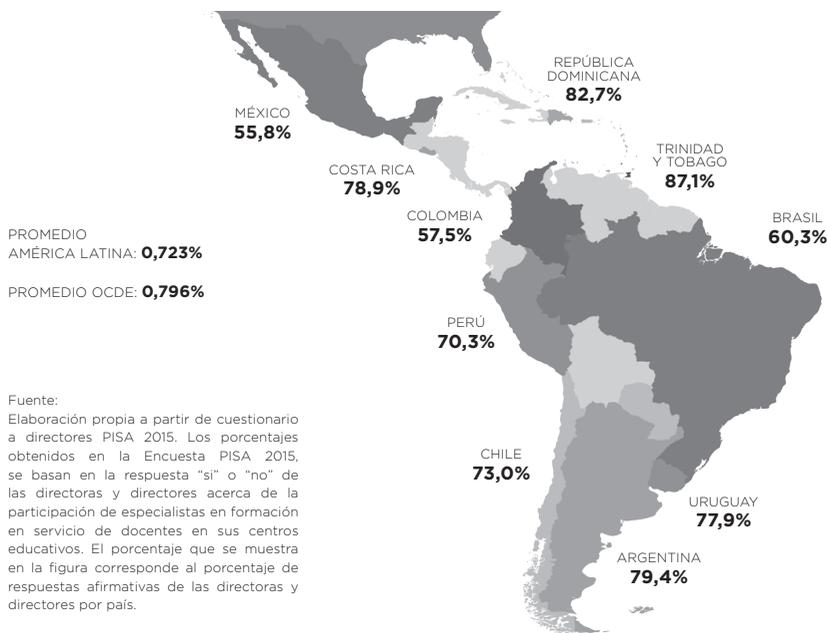
Los especialistas que participan en actividades de formación en servicio pueden ser docentes especialistas en contenidos disciplinares o en el campo de la psicopedagogía y teorías de la educación. En algunos países existen también los formadores expertos en las didácticas de las disciplinas.

Cuando buscamos información acerca de lo que aportan los datos de PISA 2015, encontramos según la declaración de los equipos directivos (ver Figura 2), que en un alto porcentaje de los centros educativos que participaron en PISA 2015, intervienen especialistas en las actividades de desarrollo profesional docente.

Los datos de la Figura 2, deben ser tomados con cautela ya que el concepto de “formación en servicio de docentes” es amplio, con zonas de frontera difíciles de delimitar por lo que la interpretación puede no ser la misma de país en país. Con esta precaución, observamos en República Dominicana y en Argentina el mayor número de intervenciones mientras que en Brasil y México prácticamente la mitad de los centros educativos no registran actividades de formación a cargo de especialistas.

PISA 2015 nos brinda algunas pistas pero deberíamos indagar más para saber en qué medida las actividades de formación continua consideran y valoran los conocimientos que los docentes han adquirido en su experiencia profesional. Tampoco tenemos demasiadas pistas acerca de la incorporación que hace la formación de los conocimientos generados por las investigaciones y por

Figura 2: Opinión de las directoras y de los directores acerca de la participación de especialistas en formación en servicio de docentes



especialistas dentro y fuera de las aulas. Un buen programa de desarrollo profesional combina teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los maestros y profesores. Los contenidos y metodologías deberían basarse en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por especialistas, los docentes participantes en la formación y por la literatura relevante (Montecinos, 2002).

Una de las claves para el desarrollo de una CAP es que ella surge de las prácticas y problemas concretos de los docentes. Ellos son los protagonistas de sus inquietudes e ideas. Los especialistas deberían cumplir un rol de apoyo y de orientación lo que implica transformar el papel que históricamente han desempeñado, vinculado más a la transmisión de conocimientos que a favorecer

el intercambio entre docentes. El liderazgo de los directores es nuevamente la clave; ellos son quienes deberían incidir en el cambio en lo que han sido las prácticas tradicionales de los especialistas en los procesos de formación continua.

3. Discusión

Existe un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, del aprendizaje y la enseñanza cooperativos, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras formas de trabajo colaborativo. Todas ellas implican la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Cierto es que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia. Pero cierto es también que poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares. A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que relacionan poco la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente.

La docencia es un trabajo colectivo que involucra a maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los profesores son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo.

La revisión de la literatura de la sección 1 y algunas de las evidencias que hemos presentado en la sección 2, muestran cuáles son los factores intervinientes a la hora de considerar el papel de los equipos directivos como dinamizadores de

una CAP. Y en ese proceso es fundamental considerar la práctica profesional de los docentes, su experiencia de trabajo real y el intercambio entre pares. Esas son sin duda estrategias que están a la base de la generación de una CAP que permita la mejora del aprendizaje de los alumnos de un centro educativo.

Una CAP no nace por generación espontánea sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. Y fundamentalmente necesita de liderazgo pedagógico y de la facultad de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los alumnos. Y estos procesos no son innatos sino que están asociados a las capacidades de los equipos directivos a ser desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2015).

Para favorecer la cultura de colaboración es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que los docentes colaboren unos con otros como por ejemplo, a través de jornadas colaborativas en el calendario escolar. La colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada

Esta manera de funcionar apunta a promover una reflexión profunda y colectiva en relación a los desafíos pedagógicos vinculados con los aprendizajes de los alumnos. Los equipos directivos deberían promover las prácticas de enseñanza basadas en la colaboración y apoyo a los aprendizajes a partir de la evidencia disponible y de las estrategias con buenos resultados.

La literatura muestra que cuando los docentes trabajan conjuntamente para la mejora escolar en una CAP, ellos son más eficaces. Un estudio de Hargreaves y Fullan (2012) evidencia que la mejora escolar pasa entre otros factores, por desarrollar el capital social de los docentes. Son los equipos directivos los que pueden establecer orientaciones para favorecer la colaboración social entre los equipos docentes y su aprovechamiento individual.

Se trata de buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la generación de una CAP promovida e institucionalizada con el apoyo de los equipos directivos escolares. Éstos son los agentes dinamizadores que pueden apoyar y encuadrar a los docentes en su labor.

Recordemos que una de las prácticas claves de un liderazgo efectivo, es la orientación y sostenimiento de una cultura profesional colaborativa. Los equipos directivos efectivos valoran las actividades colaborativas y favorecen la confianza mutua entre los docentes. Ellos crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, crean tiempos y espacios comunes de planificación, establecen estructuras grupales para la resolución de problemas y promueven una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Adicionalmente, actúan de una manera proactiva para conseguir cambios administrativos cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos (Anderson, 2010).

Tal como hemos señalado en la sección precedente y según PISA 2015, la buena noticia para América Latina y el Caribe es que un grupo considerable de directoras y directores parecen promover una cultura colaborativa entre los docentes. Pero deberíamos indagar más acerca de este tema para examinar en qué medida se trata solamente de una declaración o de una práctica real.

No cabe duda que una CAP es un medio privilegiado para lograr que los docentes colaboren entre sí y realicen intervenciones adecuadas para que todos los alumnos puedan progresar en sus aprendizajes. No obstante, a pesar de los grandes beneficios que ofrece ese formato, también presenta algunos desafíos a superar. Entre estos desafíos, se encuentra la gestión de los conflictos a ser evitados o administrados eficazmente mediante claras normas de funcionamiento (Stoll et al. 2006).

Otro de los desafíos a superar refiere a las competencias limitadas de los equipos directivos para analizar la información e investigar acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Según los datos preliminares que hemos analizado del cuestionario PISA 2015 parecería que los equipos directivos promueven relativamente poco las prácticas de enseñanza basadas en investigaciones. Este es un aspecto esencial, así, Dufour (2011) sostiene que para que exista una comunidad profesional de aprendizaje, el centro educativo debe preguntarse no sólo ¿qué modelo de enseñanza queremos? sino fundamentalmente ¿cómo sabemos que el alumno ha aprendido? Esa es la razón por la que el autor enfatiza en la necesidad de una CAP que se transforme en un equipo que investiga y que toma decisiones en base a la evidencia.

Para pensar y actuar de otro modo, el equipo directivo debe velar a que la progresión en los aprendizajes de los alumnos esté documentada durante el año escolar. También es necesario que los docentes conozcan la evidencia nacional, regional e internacional acerca de las diversas dificultades y también avances en materia de aprendizajes. Las estrategias pedagógicas que surgen de la evidencia podrán ser mantenidas, adaptadas o cambiadas según los efectos observados y los progresos de cada alumno.

Además, los equipos directivos deben contar con el apoyo de especialistas y expertos que puedan colaborar en actividades de desarrollo profesional docente y en la puesta en marcha de una CAP. Recordemos que la evidencia aportada por los cuestionarios PISA 2015 en nueve países de América latina y el Caribe, indica que aún es mucho lo que queda por hacer en materia de talleres de desarrollo profesional para docentes. El acompañamiento de especialistas es clave para que los docentes construyan conocimiento que permita la mejora en los aprendizajes.

Los especialistas de diversa índole (en el ámbito disciplinar, psico-pedagógico, didáctico, en contenidos transversales) son agentes dinamizadores clave para promover el trabajo colaborativo para guiar, orientar y acompañar a los colectivos docentes en el intercambio acerca de los problemas referidos a los aprendizajes de los alumnos y en cómo solucionarlos.

4. Reflexiones finales

La revisión de la literatura y los resultados preliminares de la investigación en curso que hemos presentado en este capítulo evidencian la importancia de poner en marcha formatos que favorezcan el aprendizaje y la colaboración entre docentes. Los centros educativos ofrecen pocas o parciales oportunidades para que los profesores compartan con sus pares. La organización escolar, los horarios de los docentes, la escasez de presupuesto para la formación continua, no facilitan la reflexión sobre la práctica. Hay que pensar de otra forma, ofrecer nuevas alternativas. En ese sentido, las CAP tienen un enorme potencial pues

permiten intercambiar y colaborar. Tienen también el potencial de fortalecer el conocimiento y adquirir confianza para innovar. Se trata de un formato posible para el desarrollo profesional que genera nuevas formas de aprender entre los docentes.

Las CAP tienen un futuro promisorio pero también presentan desafíos sobre los cuáles habría que indagar más para poder superarlos. Entre las pistas posibles para una futura reflexión e investigación, sugerimos las siguientes:

- Los equipos directivos no suelen recibir una formación específica acerca de las tareas vinculadas con el liderazgo escolar, y cuando la han recibido suele ser de corta duración y centrada en temas de normativa y regulación ¿qué sabemos acerca de las capacidades y competencias directivas en materia de liderazgo y apoyo al desarrollo profesional docente?
- Los países latinoamericanos y caribeños se caracterizan por la rotación y movilidad del personal docente de los centros escolares ¿cómo interviene esa falta de estabilidad del equipo docente en la puesta en marcha de una CAP?
- La participación en una CAP exige tiempo ¿cuál es la disponibilidad de tiempo real que tiene el equipo directivo y el equipo docente para promover la colaboración y participar en actividades colaborativas?
- La responsabilidad colectiva es otra de las claves en el éxito de una CAP ¿qué conocemos acerca de estrategias exitosas para generar responsabilidad compartida en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos?
- La colecta de datos de manera sistemática es otro de los requisitos necesarios para una CAP ¿qué sabemos acerca de intervenciones docentes basadas en la evidencia?

Necesitamos más reflexión e investigación para saber de qué manera los equipos directivos en América latina y el Caribe podrían favorecer la puesta en marcha de comunidades de aprendizaje profesional docente. Probablemente todos estamos teóricamente convencidos de su aporte positivo en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo son muchas aún las interrogantes y los desafíos. Uno de los grandes temas a considerar en la agenda educativa futura es el referido

al apoyo a ofrecer a los equipos directivos para que desarrollen capacidades y competencias que les permitan ejercer un liderazgo eficaz. También habría que pensar en una estructura organizacional que favorezca el trabajo colaborativo de los docentes y el éxito de los alumnos.

Quizás el valor agregado de una comunidad profesional de aprendizaje es que se trata de una idea que obliga a repensar el formato tradicional de centro educativo. Se trata de un concepto que nos lleva a cuestionar el *qué* (objetivos y contenidos), el *cómo* (los métodos pedagógicos), el *quién* (los agentes educativos), el *dónde* (los escenarios educativos) y sobre todo el *para qué* (las finalidades de la educación).

La teoría y la práctica de las comunidades profesionales de aprendizaje y el papel de los equipos directivos en su promoción, es aún un ámbito en construcción en América latina y el Caribe. Pero, como ya lo hemos afirmado, constituye un campo de gran potencial pues implica otra manera de pensar el centro escolar.

La preocupación por el vínculo entre liderazgo de equipos directivos, desarrollo profesional docente y comunidades de aprendizaje profesional, ha sido históricamente una preocupación central en la investigación educativa anglosajona, y debería convertirse en un tema futuro de agenda en los países latinoamericanos y caribeños. Lo anterior guarda relación con una temática más amplia: la validación del liderazgo pedagógico de los equipos directos como un factor determinante para el logro de una educación de calidad y mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. Psico-perspectivas Vol.9, N°2, pp.34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF: Panamá.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: factor clave para reforma educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cowan, J. E. (2012). Strategies for Developing a Community of Practice: Nine Years of Lessons Learned in a Hybrid Technology Education Master's Program. *Tech Trends: Linking Research at Practice to Improve Learning*, 56(1), 12-18.
- Darling-Hammond, L. Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N.; y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. USA: National Staff Development Council.
- Day, C; Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. United Kingdom: The University of Nottingham.

- 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, XCII (5), 57-61.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gordon, S. P. (2006). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Teachers College*, Columbia University.
- Hausman, C. S. y Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Hord, S. M. y Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Londres: Sage.
- Kanold, T. (2011). *The Five Disciplines of PLC Leaders*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 202-227
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas* [en línea] II (Sin mes)
- Murillo, J., & Román, M. (2013, mayo-agosto). “La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”. *Revista de Educación*, 361: 1-21.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2013). Leadership for 21st Century Learning, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Reimer, T. L. (2010). *A Study on the Principal's Role in the Development of Professional Learning Communities in Elementary Schools that "Beat the Odds" in Reading*. Minnesota: University of Minnesota.
- Roy, P. y Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Schön, D. A. (1983). *How Professionals Think in Action*. New York, NJ: Basic Books
- Spillane, J. P. (2013). The Practice of Leading and managing Teaching in Educational Organisations. OCDE (2013), *Leadership for XXIst Century Learning*, OCDE Publishing.
- Stoll, L. y Seashore Louis. K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: McGraw Hill.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- UNESCO-IIPE- IWGE (2012). From schooling to learning. Paris: UNESCO/ *International Institute for Educational Planning*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente en *Revista Docencia Año XX Número 60*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Documento ED/EFA/MRT/2015/PI/9. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo Directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista de Estudios Sociales*, 117: 123-148

Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont: NY. Eye on Education.