

# Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades

---

## *Individualismo e comunidade profissional nos estabelecimentos escolares na Espanha: limitações e possibilidades*

---

## *Individualism and professional communities in schools in Spain: limitations and possibilities*

Antonio Bolívar<sup>1</sup>  
Rosel Bolívar-Ruano<sup>1</sup>

### RESUMEN

Cuando los profesionales comparten su saber hacer práctico sobre los aprendizajes de los estudiantes, como muestra la investigación, eso tiene un impacto en la calidad de la educación. No obstante, en los establecimientos escolares españoles domina una cultura de solipsismo docente, falta de trabajo en colaboración, como ha documentado la investigación y los informes internacionales (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*). Para diagnosticar los grados de cultura de aprendizaje compartido 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. Recogemos algunos de los resultados referidos a esta dimensión. Finalmente discutimos los resultados y señalamos implicaciones y líneas de acción para reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje.

*Palabras-clave:* individualismo; responsabilidad colectiva; aprendizaje en colaboración; comunidad profesional de aprendizaje.

DOI: 10.1590/0104-4060.47877

1 Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada. España. Campus Universitario Cartuja, s/nº, 18011. E-mails: abolivar@ugr.es e rosel\_br@hotmail.com

## RESUMO

Quando os profissionais compartilham seu saber fazer prático sobre as aprendizagens dos estudantes, como mostra esta pesquisa, isto impacta na qualidade da educação. Não obstante, nos estabelecimentos escolares espanhóis domina uma cultura de solipsismo docente, falta de trabalho em equipe, como foi documentado por esta investigação e pelos relatórios internacionais (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*). Para diagnosticar os graus de cultura de aprendizagem compartilhada adaptamos e validamos um dos melhores instrumentos existentes (o questionário *Professional Learning Community Assessment-Revised – PLCA-R*) e o aplicamos a uma amostra representativa na Andaluzia. Selecionamos alguns dos resultados relacionados a esta questão. Finalmente discutimos os resultados e assinalamos implicações e linhas de ação para reconstruir as escolas como comunidades profissionais de aprendizagem.

*Palavras-chave:* individualismo; responsabilidade coletiva; aprendizagem em equipe; comunidade de aprendizagem profissional.

## ABSTRACT

When professionals who have responsibility in doing well their work share their practical knowledge of students' learning, gathering evidences as the ones showed here, this produces an impact in the quality of the education given. Nevertheless, teachers have a culture of individualism at Spanish schools, including lack of collaborative work, as it was documented in the investigation and in the international reports (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*). We have adapted and validated one of the best existing instruments (the questionnaire “Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R”) to test the shared learning degree of culture and we used it in a representative sample in Andalusia. We collected some of the results referred to this dimension. Finally, we discuss the findings and highlight the implications and lines of action to reconstruct the schools as professional learning communities.

*Keywords:* individualism; collective responsibility; collaborative learning; professional learning community.

En este trabajo pretendemos, por una parte, constatar en el marco de informes internacionales, particularmente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE (*Teaching and Learning International Survey – TALIS* y *Programme for International Student Assessment – PISA*), el bajo grado de “capital social” en los establecimientos de enseñanza en España, particularmente en los Institutos de Secundaria (trabajo compartido y comunidad

profesional de aprendizaje del profesorado). Por otra, aportar datos referidos a esta dimensión de la investigación propia que hemos llevado a cabo, con la adaptación y aplicación a una muestra representativa del *Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R)*<sup>2</sup>.

En segundo lugar, señalamos las implicaciones para la mejora: el capital profesional del profesorado, de acuerdo con una conocida tesis (HARGREAVES; FULLAN, 2014), presenta graves déficits para poder ser incrementado, lo que incide en la calidad educativa. De ahí, la necesidad de plantearse qué políticas y procesos pueden contribuir a incrementar el desarrollo del establecimiento como comunidad. Su contraste con otros modos de organización y ejercicio profesional, así como las líneas más prometedoras de mejora escolar, posibilitan señalar vías para el cambio. Por último, todo ello se inscribe en un marco teórico de revisión de otros estudios e investigaciones que guíen la mirada de los datos aportados, así como las vías e implicaciones para la mejora.

## Marco teórico

Nuestra investigación se inscribe dentro de 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). Un *corpus* creciente de investigación y experiencias evidencia 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; DuFOUR; EAKER, 2008). Esto requiere construir una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, práctica pública y trabajo en colaboración, que coadyuve a incrementar el “capital profesional” en cada escuela. (HARGREAVES; FULLAN, 2014).

La investigación internacional (BOLAM et al., 2005; STOLL; LOUIS, 2007) apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad de aprendizaje profesional. El desarrollo profesional

2 Los resultados de este investigación, realizada como tesis doctoral, forman parte de un Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria” (Referencia EDU2013-48432-P).

efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. 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). Como Comunidad Profesional incluye procesos de compartir las prácticas docentes, reflexionar críticamente sobre los efectos de su trabajo, diálogo abierto sobre las estrategias más adecuadas, intercambio de prácticas docentes. De este modo señala Gloria Calvo (2014, p. 128): “El trabajo en colaboración se fundamenta en el supuesto que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente”. Como analizamos en la última parte, el asunto se juega, 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.

Sin embargo, 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 un trabajo solipsista, particularmente en Educación Secundaria.

## **Barreras estructurales y culturales para el trabajo colegiado del profesorado**

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. La cultura organizacional determina las formas de colaboración o solipsismo que son posibles, al tiempo que la forma como los docentes trabajan, intercambian ideas, etc. Da forma y contenido a la cultura, al tiempo que sostenibilidad o cambio, de acuerdo con la conocida tesis sobre estructuración de Giddens.

De igual modo, las creencias y valores de los docentes suelen estar determinadas por las estructuras en el que trabajan. Como reafirma Elmore (2010,

p. 8), “[...] las prácticas de las personas determinan sus creencias”. Por eso, si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de predicarlo para que cambien de creencias, es preferible crear las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas docentes que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer; dado que las estructuras organizativas reflejan los valores y principios que ejercen una considerable influencia. (McLAUGHLIN; TALBERT, 2001).

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. En fin, vivir en una espléndida autonomía está en el corazón de la profesión docente. La mayoría de los profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar profesionalidad con la autonomía. El asunto es no injerirse en los asuntos de la enseñanza de sus colegas en la escuela. Esta poderosa norma socava el desarrollo de relaciones productivas en el seno de comunidades de práctica.

Hargreaves (1996) ya habló de la cultura del “individualismo docente”, donde habitualmente los docentes enseñan solos “[...] tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas”. (HARGREAVES, 1996, p. 191). La catalogaba como una “herejía”, en la medida que atentan contra el fin fundamental de la enseñanza y contra los principios en los que se basa. No obstante, señalaba que, a pesar de los numerosos esfuerzos de mejora y reforma, el individualismo permanece, de modo obstinado, en la cultura de los profesores. Si bien este individualismo forma parte de la cultura implícita de la profesión docente (LAVIÉ, 2004), es un grave impedimento para la mejora profesional. Este individualismo se presenta más acusado en los Institutos de Secundaria, pero también en Primaria tiene un cierto predominio.

Las teorías del “capital social” proveen de un marco útil para analizar lo que sucede en el interior de los establecimientos escolares, así como su relación con la comunidad. El “capital social” se refiere a “[...] cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información”. (HARGREAVES; FULLAN, 2014, p. 119). Además de las relaciones externas, el “capital social interno” a cada escuela, entendido como las interacciones con otros como parte de un colectivo, desarrolla un conjunto común de metas, una visión compartida, un sentido de comunidad.

(LEANA; PIL, 2006). El problema de partida es, según los datos anteriores, el escaso stock de “capital social” que, en general, suelen contar las instituciones educativas. Así, el aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente tanto el aprendizaje profesional como el desarrollo de una comunidad.

Vinculado con lo anterior está la *privacidad de la práctica*, que suele incluir procurar no interferir en los asuntos de la clase de otro profesor y considerarse siempre autosuficiente en la propia. En esta cultura de la no injerencia, se entiende que hay que hacer frente a los problemas por sí solos, sin posibilidad de retroalimentación por los colegas. Lo contrario sería un signo de incompetencia. Pero esta norma de privacidad socava la colaboración, el intercambio y la responsabilidad de los colegas, necesarios para configurar comunidades profesionales de aprendizaje. En su lugar, los momentos de interacción entre los docentes suelen ser “colegialidad artificial” y “colaboración inducida”. (LITTLE, 1990, p. 509).

Esta cultura profesional dominante, asentada y construida históricamente, explica, en parte, la dificultad de alterarla. Cambiar una cultura profesional, viene a requerir, cambios en los papeles y patrones de relación existentes, rediseñando los espacios laborales, la formación del profesorado, las estructuras organizativas y los modos de pensar y desarrollar la enseñanza. Como recuerda Murphy (2015), las estructuras existentes no son especialmente maleables, la organización ejerce una fuerza persistente, legitimada históricamente, que impide el cambio. En otros casos, los cambios pretendidos son absorbidos por las estructuras existentes, que quedan internamente inalteradas. En otro orden, la distribución de tiempos y espacios en las escuelas hace que el trabajo compartido será algo marginal dentro de la jornada docente. Como señalan Grossman, Wineburg y Woolworth (2001, p. 987), la escuela tradicional “[...] ofrece pocas oportunidades para interactuar con sus colegas, fuera de intercambios puntuales. Los períodos prolongados de interacción entre el profesorado en el lugar de trabajo son irregulares, episódica, y raros”. El tiempo y los espacios de interacción son, pues, uno de los mayores obstáculos, al tiempo que uno de las vías donde cabe actuar para promover una mayor comunidad.

Hay un conjunto de poderosas normas profesionales y valores que favorecen el individualismo e impiden el trabajo en colaboración, como toda una literatura ha puesto de manifiesto. (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2001; LIMA, 2002). El resultado de estas normas culturales es que los profesores pasan muy poco tiempo de trabajo interactuando profesionalmente con sus colegas, al tiempo que tampoco sienten necesidad de hacerlo. La norma de la autonomía está en el corazón de la profesión docente. Como es habitual, la mayoría de los

profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar profesionalidad con la autonomía. La cultura escolar dominante suele ser tóxica para que florezcan comunidades de aprendizaje. Esto plantea un conjunto de *desafíos culturales*.

## **Persistencia de un “espléndido aislamiento” en Informes internacionales**

En esta parte, dedicada a aportar datos empíricos, combinamos una doble metodología para describir la situación de la cultura escolar dominante en los establecimientos españoles:

- a) Análisis secundario de datos, procedentes de los informes internacionales, que posibilitan una comparación en relación con otros países;
- b) Empleo de uno de los cuestionarios más potentes sobre el tema, que hemos aplicado en escuelas públicas de Infantil, Primaria y Secundaria.

En España el ejercicio de la profesión docente, particularmente en Secundaria, continúa perviviendo una tradición de “espléndido aislamiento” (SNOEK, 2013), 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 (SAN FABIÁN, 2006), los más recientes informes internacionales de las pruebas PISA o TALIS así lo ponen de manifiesto. No siendo el objetivo principal de PISA esta cuestión, de modo indirecto, a través del cuestionario a directores, como destacaba en un comentario Fernández Enguita (2013), entre otros datos, aparece que sólo un 10% de los alumnos acuden a Institutos de Secundaria en las que los directores informan de que los docentes más expertos observan (supervisan) las lecciones de los más jóvenes (en el conjunto de la OCDE lo hace un 69%). Igualmente, en el caso español, sólo el 22% de los alumnos asisten a Institutos en los que los profesores se revisan mutuamente la programación, los instrumentos de evaluación o las lecciones mismas (en la OCDE lo hace el 60%). En tercer lugar, sólo el 26% de los alumnos asisten a Institutos cuyo director afirma que existe algún tipo de asesoramiento (*mentoring*) a los docentes para mejorar su docencia (en la OCDE sucede para el 72% del alumnado).

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, 2014c), 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”, 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%). (OCDE, 2014a, 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. Por su parte, recogiendo datos de PISA 2012 y TALIS 2013, la nota sobre España de la *Política educativa en perspectiva 2014* señala:

Según los informes de directores de centro, sólo el 10% de los estudiantes están en instituciones donde el director u otro tipo de personal observa las clases (en comparación con el 69% de la media de la OCDE), y sólo el 15% de los estudiantes están en establecimientos donde las clases son observadas por inspectores u otras personas ajenas a los mismos (en comparación con el 27% del promedio de la OCDE). (OCDE, 2014b, p. 13).

De modo paralelo, el Informe Español señala:

La proporción de profesores españoles (69,3%) que nunca ha enseñando conjuntamente con otro u otros profesores es la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%), una cifra solo comparable a la de Países Bajos (68,7%). [...] Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber participado nunca en actividades conjuntas con otras clases, también una cifra significativamente más alta que la de la media OCDE (23,0%). (INEE, 2014, p. 119).



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. Para caminar en otra dirección y mejorar la calidad de la enseñanza estos Informes destacan también la necesidad de *impulsar la autonomía de las escuelas y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos* para mejorar la calidad de la enseñanza, bastante baja en el contexto español. (BOLÍVAR, 2006).

## Resultados de nuestra investigación

De modo complementario, contrastamos estos datos con los *resultados de nuestra investigación*. Contamos con diversos 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 e 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). Sin entrar aquí en el proceso de adaptación y validación, vamos a describir algunos de los resultados más significativos sobre la cultura de aprendizaje, comunidad y responsabilidad compartidas. En paralelo a la conceptualización que formulara Hord (1997), se han determinado cinco dimensiones, que vienen a recoger los atributos críticos de una escuela como Comunidad Profesional y que configuran el cuestionario, cada una con diversos ítems: *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)*.

Recogidos los datos, tras elegir la muestra mediante muestreo aleatorio simple del total de la población (*maestros, profesores y equipos directivos de educación infantil, primaria y secundaria públicos de Andalucía*) se diseñó una matriz donde se vaciaron los datos. Tanto la confección de la matriz como el análisis de datos se ha realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 22.0,

del mismo modo que ya se utilizó anteriormente para el proceso de adaptación del instrumento.

Obtuvimos un total de 812 participantes, entre equipo directivo y docentes. Los participantes trabajan en Escuelas o Colegios de Infantil o Primaria (54'1%) y en Institutos de Secundaria (45'9%). Si atendemos a la ubicación de los establecimientos 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 para acortar información.

Centrándonos en los resultados obtenidos existen *diferencias significativas* entre las seis dimensiones y tipo de establecimiento (Primaria o Secundaria). Observando los estadísticos descriptivos (*Tabla 1*) la media es negativa en liderazgo compartido (D1) en Colegios de Primaria, los directores de los parecen que no hacen partícipes al profesorado de las decisiones de la escuela, aunque por el contrario existe mayor aprendizaje colectivo entre el profesorado (D4), práctica personal compartida (D2) y condiciones de apoyo (D5/D6), lo que viene a confirmar que el trabajo en cooperativo funciona mejor en colegios de educación Infantil y Primaria, donde suele existir una mayor responsabilidad compartida. Si nos centramos en los establecimientos de Educación Secundaria el liderazgo compartido y liderazgo 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 antes, que el individualismo y solipsismo en la práctica docente es una realidad en las instituciones educativas encuestadas, en Secundaria la mejora y el compromiso está lejos de alcanzar niveles aceptables.

TABLA 1 – ANÁLISIS DE INFERENCIAS POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO ENCUESTADO

Tipo de Colegio		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Primaria	X	-,132	,148	,161	,030	,087	,208
	DT	,984	,906	,896	1,000	,918	,923
Secundaria	X	,156	-,170	-,186	-,033	-,107	-,241
	DT	,999	1,075	1,080	1,000	1,078	1,032

Nota: X=media; DT=desviación típica.

FUENTE: Los autores (2016).

En referencia al número de alumnos por establecimiento, detectamos diferencias significativas según el número de alumnos considerado. Así, podemos apreciar que en los establecimientos de menos de 601 alumnos el Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1) y, Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica (D4) alcanzan valores positivos (*Tabla 2*) pero no ocurre lo mismo en establecimientos donde hay más alumnado. En estos casos, cuando el establecimiento escolar es muy grande, el aprendizaje colectivo obtiene valores negativos por la falta de espacio y tiempo, como apuntábamos anteriormente, donde la retroalimentación es escasa.

TABLA 2 – ANÁLISIS DE INFERENCIAS POR NÚMERO DE ALUMNOS DEL ESTABLECIMIENTO

Número Alumnos		D1	D2	D3	D4	D5	D6
<601	X	,070	-,003	-,022	,122	-,101	-,073
	DT	1,020	1,020	1,044	,991	1,037	,997
601-1000	X	-,239	,122	,077	-,130	,201	,217
	DT	,975	,907	,892	,991	,886	,952
>1001	X	,297	-,452	-,068	-,593	,083	-,125
	DT	,730	1,037	,994	,833	,964	1,043

Nota: X=media; DT=desviación típica.

FUENTE: Los autores (2016).

En nuestra investigación participaron en los establecimientos: equipo directivo, coordinación pedagógica y profesorado (*Tabla 3*). 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. Esto sugiere que la forma de entender y ejercer el liderazgo no se percibe de la misma forma dependiendo de quién conteste, puede que la preparación para ejercer el liderazgo pedagógico no sea la más adecuada cuando la escuela no lo percibe del mismo modo que el equipo educativo, donde el empoderamiento, la cultura de la responsabilidad y el compromiso no son considerados como la clave de la mejora.

TABLA 3 – ANÁLISIS DE INFERENCIAS POR CARGO/FUNCIÓN

Contesta como		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Equipo directivo	X	,649	-,071	-,167	-,205	-,015	,053
	DT	,677	,957	1,098	,892	,882	1,106
Coordinación pedagógica	X	,192	-,164	-,148	,143	,043	-,099
	DT	,846	1,038	1,010	,935	1,042	,977
Profesorado	X	-,237	,062	,077	,032	,004	,007
	DT	1,021	1,001	,963	1,045	1,019	,972

Nota: X=media; DT=desviación típica.  
FUENTE: Los autores (2016).

Se detectan diferencias significativas para todas las dimensiones según el sexo del encuestado (*Tabla 4*). En conjunto, las mujeres presentan mayor capacidad para colaborar en dimensiones como D2 (práctica personal compartida), D3 (visión y valores compartidos) y D5 (condiciones de apoyo: relaciones), con valores más altos que los del sexo opuesto. Sin embargo, observamos valores negativos de las medias para las dimensiones D1 (liderazgo compartido y liderazgo de apoyo) y D6 (Condiciones de apoyo: estructura), referidas al ejercicio de la dirección y a los horarios y tiempos para colaborar, donde como suele suceder, la mujer cuenta con menos tiempo extra.

TABLA 4 – ANÁLISIS DE INFERENCIAS POR SEXO

Sexo		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Hombre	X	,101	-,152	-,200	-,045	-,158	,086
	DT	1,002	1,012	1,086	,962	,957	1,046
Mujer	X	-,061	,093	,114	,064	,086	-,035
	DT	1,010	,942	,916	1,010	,948	,971
Total	X	-,005	,008	,006	,026	,002	,007
	DT	1,010	,973	,989	,994	,958	,999

Nota: X=media; DT=desviación típica.  
FUENTE: Los autores (2016).

Por otra parte, según el tipo de establecimiento (*Tabla 5*), nos encontramos que en Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) el liderazgo compartido y liderazgo de apoyo obtiene medias negativas al contrario que ocurre en

los Institutos de Educación Secundaria (IES) donde el valor es superior. No podemos decir lo mismo del resto de dimensiones en donde los IES obtienen valores notoriamente inferiores a los CEIP, lo que nos evidencia la falta de práctica personal compartida, parcelación, aislamiento entre docentes, pocos espacios y estructuras que permitan que se comparta información para mejorar la práctica educativa en los establecimientos de secundaria.

TABLA 5 – ANÁLISIS DE INFERENCIAS DEPENDIENDO DEL TIPO DE ESTABLECIMIENTO

Trabaja en		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Primaria	X	-,132	,148	,161	,030	,087	,208
	DT	,984	,906	,896	1,000	,918	,923
Secundaria	X	,156	-,170	-,186	-,033	-,107	-,241
	DT	,999	1,075	1,080	1,000	1,078	1,032

FUENTE: Los autores (2016).

## Reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje

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. (THOONEN et al., 2012). 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. 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. (HARGREAVES; FULLAN, 2014, p. 135).

El aprendizaje, para los alumnos, es un trabajo colectivo, resultado del esfuerzo de un conjunto de docentes. Sin embargo, para los profesores, es un trabajo aislado, en el espacio privativo del aula, con escasas posibilidades de aprender de sus pares. De ahí, como señala Gloria Calvo (2014) en un buen estudio, que los sistemas educativos promuevan:

[...] estrategias que apuntan a modificar esta situación, con instituciones educativas donde los docentes *observan regularmente la práctica de sus colegas*, creando un ambiente que estimula el intercambio de experiencias acerca de qué funciona y qué no; alienta a los docentes a retroalimentarse entre sí, y ayuda a dar forma a una aspiración y motivación común para mejorar la calidad de la instrucción. (CALVO, 2014, p. 119).

Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido requiere tiempos, estructuras y relaciones y, consecuentemente, cambios en la cultura escolar, como prerrequisitos para ir configurando la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje. (ESCUADERO, 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. 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).

La literatura ha señalado varios marcos superpuestos que condicionan la formación de comunidades profesionales de aprendizaje. Stoll et al. (2006, p. 23) emplean cuatro categorías: centrado en los procesos de aprendizaje; manejar mejor los recursos humanos y sociales; gestión de los recursos estructurales; e interactuar con y sobre la base de los agentes externos. Construir estructuras que

promuevan nuevos patrones de interacción, en redes horizontales y verticales de intercambio suele ser una buena estrategia. Suele resultar imprescindible que haya tiempo disponible para el trabajo compartido y el aprendizaje colaborativo. No obstante, siendo relevantes los cambios estructurales y organizativos, por sí mismos no aseguran la mejora del aprendizaje de los estudiantes, si paralelamente no conllevan unos cambios en los modos de relación de los profesores, de modo que potencien la colaboración y el intercambio profesional.

La dirección escolar tiene una posición cardinal en este trabajo de construir comunidades profesionales. (LOUIS, 2012; STOLL et al., 2006). Los líderes escolares tienen responsabilidades fundamentales: construir la infraestructura para que las comunidades profesionales puedan operar. Los directores deben modelar los valores y principios de la comunidad. Al respecto, en España, como hemos analizado en otro lugar (BOLÍVAR, 2006), contamos con graves déficits para el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Una de las principales conclusiones a las que ha llegado la investigación es que resulta casi imposible crear comunidades profesionales de aprendizaje en las que los líderes formales estén ausentes.

Pero, paralelamente, suele exigir un cambio en las concepciones y modos de actuar habituales de los líderes, dado que las comunidades de práctica están en contradicción con las concepciones dominantes de la dirección. Establecer y mantener una escuela como Comunidad Profesional requiere pasar del líder formal a un *liderazgo compartido o distribuido*, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad. (HARRIS, 2014). Como defienden Hargreaves y Fullan (2014), el *capital profesional* de buenos docentes trabajando juntos en cada escuela es el principal activo para transformar la enseñanza. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Esto requiere, como es obvio, reconstruir y “reculturizar” la profesión en su conjunto, al tiempo que rediseñar el trabajo en los centros. Muchas reformas hemos tenido, pero ninguna ha entrado en este núcleo duro de la profesión docente y del desarrollo profesional.

## REFERENCIAS

BOLAM, R.; McMAHON, A.; STOLL, L.; THOMAS, S.; WALLACE, M. (Dir.). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Department of Education and Skills. *Research Report*, n. 637, 2015. Disponible en: <<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>>. Acceso en: 25 dez. 2015.

BOLÍVAR, A. A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, n. 6, p. 76-93, 2006.

BOLÍVAR, A. Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, v. 2, n. 2, p. 147-175, 2014.

BOLÍVAR-RUANO, M. R. La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, n. 1, p. 143-162, 2012.

BOLÍVAR-RUANO, M. R. Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 62/1, p. 1-12, 2013.

CALVO, G. Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En: CEPPE. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: El debate actual. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO, 2014. p. 112-152.

DUFOUR, R.; DUFOUR, R.; EAKER, R. *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree, 2008.

ELMORE, R. E. I used to think... and now I think... *Harvard Education Letter*, v. 26, n. 1, p. 7-8, 2010.

ESCUADERO, J. M. Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En: GONZÁLEZ, M. T. (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 2011. p. 117-142.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Pisa y el solipsismo docente español*, 2013. Disponible en: <<http://www.blogcanaleducacion.es/pisa-y-el-solipsismo-del-docente-espanol/>>. Acceso en: 25 dez. 2015.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014.

HARRIS, A. *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks CA.: Corwin, 2014.

HORD, S. M. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Informe español: TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.

LAVIE, J. M. Individualismo y privacidad en la cultura docente: Revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, v. 229, p. 439-454, 2004.



LEANA, C.; PIL, F. K. Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, v. 17, n. 3, p. 353-366, 2006.

LECLERC, M. Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 2012.

LIMA, J. Á. de. *As culturas colaborativas nas escolas*: Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LITTLE, J. W. The perspective of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional Relations. *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

LITTLE, J. W. Organizing schools for teacher learning. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Ed.). *Teaching as the learning profession*: Handbook of policy and practice. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1999. p. 233-262.

LOUIS, K. S. Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, v. 16, n. 4, p. 477-489, 2006.

LOUIS, K. S. Learning communities in learning schools: Developing the social capacity for change. In: DAY, C. (Ed.). *International handbook of teacher and school development*. Abingdon and New York: Routledge, 2012. p. 477-492.

McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E. *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, IL.: University of Chicago Press, 2001.

MURPHY, J. Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, v. 53, n. 2, p. 154-176, 2015.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Fomento de las comunidades de aprendizaje entre el profesorado. *Teaching in Focus*, Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, n. 4, p. 1-4, Jun. 2013.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Resultados de TALIS 2013*. Nota sobre el país. España. Paris: OECD Publishing, 2014a.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Education Policy Outlook (Política educativa en perspectiva)*: España. Paris: OECD Publishing, 2014b.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *TALIS 2013 Results*. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing, 2014c.

OLIVIER, D. F.; HIPPEL, K. K. Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In: HIPPEL, K. K.; HUFFMAN, J. B. (Ed.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2010. p. 29-41.

SAN FABIÁN, J. L. La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, n. 3, p. 6-11, Nov. 2006.

SNOEK, M. From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, v. 17, n. 3, p. 307-321, 2013.

STOLL, L.; BOLAM, R.; McMAHON, A.; WALLACE, M.; THOMAS, S. Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, v. 7, n. 4, p. 221-258, 2006.

STOLL, L.; LOUIS, K. S. (Ed.). *Professional Learning Communities*. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press, 2007.

THOONEN, E. E. J.; SLEEGERS, P. J. C.; OORT, F. J.; PEETSMA, T. T. D. Building School-wide Capacity for Improvement: The Role of Leadership, School Organizational Conditions and Teacher Factors. *School effectiveness and school improvement*, v. 23, n. 4, p. 441-460, 2012.

VIELUF, S.; KAPLAN, D.; KLIEME, E.; BAYER, S. *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing, 2012.

WHALAN, F. *Collective Responsibility*. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform. Rotterdam: Sense Publisher, 2012.

Texto recibido en 29 de junio de 2016.

Texto aprobado en 31 de julio de 2016.