

Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática

Towards the Establishment of Professional Learning Communities Through Distributed Leadership. A Systematic Review

Inmaculada García-Martínez ^{1*}

Lina Higuera-Rodríguez ¹

Estefanía Martínez-Valdivia ²

¹ Universidad de Granada, España

² Universidad de Jaén, España

El presente artículo se corresponde con una revisión sistemática que analiza la relación del liderazgo, en su variante distribuida con las comunidades profesionales de aprendizaje, ambos conceptos muy demandados por las investigaciones internacionales. El proceso ha seguido patrones llevados a cabo en otras revisiones sistemáticas indexadas en revistas de gran impacto, para augurar la sistematicidad del mismo. Durante el mismo, se hizo una búsqueda minuciosa de artículos ubicados en la base de datos Scopus, durante el periodo 2008 a 2017. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, 18 artículos constituyeron la muestra del presente artículo. Los artículos seleccionados ponen de relieve la fuerte influencia del liderazgo en la transformación de los centros educativos en comunidades profesionales de aprendizaje. A su vez, se ha corroborado una tendencia hacia modalidades distribuidas de liderazgo como mecanismo garante de mejoras instruccionales en los centros. Existe cierta coincidencia en resaltar la importancia de ciertos factores como la colaboración docente, una mayor flexibilidad de las estructuras organizativas o el empoderamiento del profesorado como vía para potenciar el capital profesional del personal, al tiempo que se generan cambios internos en la organización conducentes a una mejora escolar.

Descriptor: Liderazgo; Educación; Cultura; Organización; Comunidad.

This article corresponds to a systematic review that analyzes the relationship of leadership, in its distributed variant with professional learning communities, both concepts highly demanded by international research. The process has followed patterns carried out in other systematic reviews indexed in high impact journals, to predict its systematic. During the same, a thorough search was made of articles located in the Scopus database, during the period 2008 to 2017. After the application of the inclusion criteria, 18 articles constituted the sample of the present article. The selected articles highlight the strong influence of leadership in the transformation of educational centers into professional learning communities. At the same time, a trend toward distributed leadership modalities has been corroborated as a guarantor mechanism for instructional improvements in the schools. So is a certain coincidence in highlighting the importance of certain factors such as teacher collaboration, greater flexibility of organizational structures or the empowerment of teachers as a way to enhance the professional capital of staff, while generating internal changes in the organization leading to a school improvement.

Keywords: Leadership; Education; Culture; Organizations; Community.

*Contacto: igmartinez@ugr.es

Introducción

La mejora de los centros escolares es un problema de actualidad, que ocupa la mayor parte de las agendas educativas de todos los países. Organismos internacionales (OCDE, 2009, 2014), han señalado algunos factores sobre los que hay que trabajar para lograrlo. Entre ellos, destaca el liderazgo como vía para lograr esa mejora (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018). Al mismo tiempo, la transformación de los centros en comunidades profesionales ha recobrado gran fuerza (Krichesky y Murillo, 2011). No obstante, muchas son las condiciones que se requieren para implantarlo: condiciones colaborativas, aprendizaje profesional compartido, mayor descentralización y autonomía.

1. Fundamentación teórica

Muchos han sido los intentos que se han sucedido para lograr la mejora de las escuelas, al igual que lo han sido los fracasos cuando se ha intentado cambiar desde fuera. En este sentido, parece ser que, para lograr la mejora escolar, es necesario realizar cambios desde dentro (Hallinger y Heck, 2014). Esta capacidad interna de cambio se identifica con “el poder para comprometerse y mantener un aprendizaje continuo de los profesores y de la misma escuela con el propósito de promover el aprendizaje de los alumnos” (Stoll et al., 2006, p. 221).

Asimismo, concebir la escuela como un espacio que favorece el crecimiento personal y profesional de los que conviven en ella, se articula como un factor en alza (Leclerc, Moreau y Lépine, 2009). Solo de este modo, se asegura que el profesorado optimice su profesionalidad, ofreciendo aprendizajes de calidad a su alumnado. Esta consideración se relaciona con lo hallado en otras investigaciones (Harris, 2014; Seashore-Louis, 2007), que señalan la relación existente entre la calidad de los sistemas educativos y la calidad de la enseñanza del profesorado. Por tanto, una inversión fuerte en el desarrollo profesional docente no solo es importante, sino indispensable.

En la literatura (Bolívar, 2000; Harris, 2014; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009; Murillo 2008; Seashore-Louis, 2007) se ha evidenciado cómo el establecimiento de modalidades distribuidas y compartidas de liderazgo, ofrecen oportunidades para que el personal mejore su capital profesional (Fullan, 2010). Igualmente, existen evidencias que apuntan hacia una transformación de las estructuras organizativas jerárquicas, a unas más flexibles como vía para instaurar una cultura de colaboración y aprendizaje profesional compartido en los centros educativos.

En esta línea, se enmarcan los trabajos de (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009; Stoll et al., 2006), quienes apuntan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una organización deseable a instaurar. Sin embargo, a efectos legislativos (aún siguen persistiendo estructuras organizativas jerárquicas y estáticas en las instituciones educativas, amparadas por las sucesivas leyes) y prácticos (persistencia de las culturas escolares heredadas, resistencia al cambio...), que dificultan su implantación real.

1.1. Comunidades profesionales de aprendizaje

Con origen en las denominadas organizaciones que aprenden (*learning organization*) y en el desarrollo del sentido de comunidad (Krichesky y Murillo, 2011), una comunidad

profesional de aprendizaje se define como un espacio en el que existe una arraigada cultura de colaboración, que da protagonismo al profesorado para que trabaje conjuntamente en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. A su vez, la prevalencia de un clima de respeto, confianza y colaboración entre el personal, contribuye a que se establezca unas metas comunes y responsabilidades compartidas, encaminadas a la mejora de la escuela. Por tanto, se trata de un lugar donde el profesorado está motivado para mejorar y aprender juntos como un colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006).

Indudablemente, la consideración de los centros escolares como una comunidad profesional de aprendizaje conlleva un cambio paradigmático que da paso a procesos de cambio internos (Murillo y Krichesky, 2015) que “ponen especial énfasis en el cambio del currículum y las expectativas para el aprendizaje de los estudiantes” (Seashore-Louis, 2007, p. 4). En paralelo, acentúa la dimensión profesional del docente, animándolos para que mejoren sus propias prácticas y se involucren en el aprendizaje de todo el alumnado, mediante la colaboración, la reflexión y el trabajo conjunto con sus compañeros (Harris y Jones, 2010).

Autores como Leclerc, Moreau y Lépine (2009) han documentado las fases que vivencia un centro educativo que aspira a transformarse en una comunidad profesional de aprendizaje. Siguiendo su modelo, se distinguen fundamentalmente dos fases. La primera fase está asociada con procesos de intercambio de prácticas y construcción de confianza entre los miembros de la organización con el objeto establecer vínculos entre ellos. En esta primera fase resulta imprescindible la existencia de un control externo a la comunidad. En la segunda fase, el control proviene ya de la propia comunidad ya que el equipo ha madurado y empieza a cuestionarse los métodos de enseñanza basados en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, la administración que tiene lugar en la comunidad está caracterizada por un liderazgo compartido donde se toman decisiones conjuntas y predomina una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos (Murillo y Krichesky, 2015).

Relacionado con esto, la constitución de un centro educativo como comunidad profesional de aprendizaje, demanda una serie de condiciones (Bolívar, 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Stoll et al., 2006), que se detallan a continuación:

- *Una misión común y valores compartidos* enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- *Responsabilidad colectiva* de la dirección del centro junto a la plantilla docente del mismo para que todo el profesorado vaya en la misma dirección.
- *Trabajo en equipo*: desarrollo de una cultura colaborativa en la que los profesores trabajen con sus colegas, dándose la posibilidad de aprender y mejorar juntos. También se promulga una práctica reflexiva donde se persigue la adquisición de un aprendizaje profesional a nivel individual y grupal de todo el profesorado.
- *Creación de un entorno favorable* para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de todos, donde predominen el respeto, la confianza y el apoyo entre compañeros.
- *Fomento de una re-estructuración organizativa de la propia escuela*. Deben establecerse tiempos y espacios para el diálogo, reflexión y trabajo conjunto de los profesionales implicados.

- *Favorecer el liderazgo docente.* La existencia de un liderazgo distribuido en un centro escolar en contraposición con el liderazgo tradicional, ejemplificado en la figura del director, es fundamental para asegurar el buen funcionamiento del centro como comunidad profesional de aprendizaje.
- *Apertura, redes y alianzas.* Dado que lo que se pretende es la consecución de una CPA, es necesario establecer vínculos con el exterior, bien sea instituciones u otros centros con el objeto de conseguir un ambiente estable, caracterizado por un compromiso con la calidad y focalizado en los aprendizajes de los alumnos. Apostar por el establecimiento de redes entre centros se traduce en un fomento del capital social de la escuela para poder así impulsar el capital profesional de los docentes.

Aspirar a una comunidad profesional de aprendizaje exige que el personal esté fuertemente motivado para trabajar colaborativamente hacia una meta común. Investigaciones como la llevada a cabo por Hallinger y Heck (2010) han identificado al liderazgo como un factor clave en esta migración. Por definición, el liderazgo supone un ejercicio de influencia de uno o más personas (líder o líderes) sobre otros, en aras de conseguir algo. En educación, se encuentran múltiples modalidades del liderazgo. En particular, estos autores señalan a este factor, en su variante más compartida, de forma que potencia, apoya y arroja un poco de luz sobre los obstáculos que pueden acontecer durante el desarrollo del proceso de construcción de capacidades de mejora de toda la escuela, *building school capacity* (Bolívar, 2014; Fullan, 2010; Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018), para promover el aprendizaje profesional y obtener una mejora de los resultados.

Al mismo tiempo, el liderazgo que más se adecúa a las características propias de una comunidad profesional es el liderazgo distribuido. Debido a la creciente complejidad de la sociedad, la heterogeneidad del alumnado, así como todas las cuestiones burocráticas a las que el director debe hacer frente, éste es incapaz de asumir la función de líder único del centro. En este sentido, el director deja de ser un mero gestor para actuar como dinamizador de procesos, empoderando a otros para que asuman responsabilidades y se impliquen en la consecución de las metas comunes, distribuyendo el liderazgo a través de la organización.

Así, el liderazgo, concretamente el distribuido, permite que los profesores asuman más responsabilidades y adquieran un papel más profesional ya que, este liderazgo distribuido (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013): “se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo configurando el centro educativo como una CPA, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella” (p. 24).

Teniendo en cuenta todo ello, el rol de los líderes escolares debe ser la de un dinamizador que favorece el crecimiento de la comunidad, a través de la promoción de un aprendizaje profesional que de paso a los procesos de cambio interno necesarios para lograr la mejora en las escuelas. Además de poner el foco sobre los resultados del alumnado, el liderazgo también debe contemplar otros aspectos más pedagógicos, relativos a las prácticas docentes. Además, emerge la necesidad de “transformar el trabajo de los líderes hacia la colaboración para poder resolver los problemas” (Johnson, 2010, citado en Harris, 2014, p. 21).

1.2. Liderazgo distribuido

Existe un gran corpus de investigación que ha constatado los efectos positivos del liderazgo en su variante más distribuida. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones han sostenido que gran parte de sus investigaciones estribaban en la dificultad para que todo el personal se implicará en el establecimiento de este tipo de liderazgo. Esto es lo que Stoll y otras (2006) han llamado el lado humano del liderazgo. Son múltiples los factores que intervienen sobre él, destacando la personalidad de la persona o la denominada inteligencia emocional (Goleman, 2012), cuyo impacto sobre el liderazgo y el establecimiento y regulación de relaciones sociales es notorio. Igualmente, las estructuras organizativas prevalecientes en las instituciones escolares también aminoran las posibilidades de implantación real de esta modalidad de liderazgo. Esto ha hecho que el liderazgo distribuido haya adquirido ciertas variantes, surgiendo a veces en departamentos aislados, que otra sea asumida a nivel individual o que envuelva a todo el centro. En estos casos, el director como líder formal, se encarga de dinamizar y favorecer los procesos de cambio al mismo tiempo que delega responsabilidades en otros (*empowering*), proporcionando oportunidades a los profesores para que, formando parte del liderazgo, puedan tomar decisiones sobre los cambios que deben tener lugar tanto en la enseñanza que imparten como en el aprendizaje subyacente a sus acciones (Stoll et al., 2006; Bolívar y Bolívar Ruano, 2013). En definitiva, esta delegación supone (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013, p. 19) “una acción en concierto en que la organización trabaja conjuntamente”. Es más, desde la perspectiva del liderazgo distribuido, liderar es sinónimo de capacitar o empoderar a otros, favoreciendo la creación de una responsabilidad colectiva donde lo que interesa es la mejora de la escuela a nivel interno (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018).

De este modo, autores como Harris (2014) han señalado que la mejora de la escuela necesita colaboración y competitividad a partes iguales, como factores que fortalecen una lealtad interna entre los miembros de la organización. Esto se consigue cuando los líderes formales toman conciencia de la importancia de compartir sus responsabilidades con los otros, dotándoles de poder, dando lugar a un liderazgo a nivel vertical y lateral a lo largo de toda la estructura que se materializa en mejores resultados.

Según Hargreaves y Fullan (2014), el capital profesional está compuesto por tres tipos de capital: el humano, el social y el decisional. La calidad del aprendizaje profesional individual depende de la calidad del aprendizaje profesional colectivo y viceversa. Mientras que el fomento de relaciones cordiales entre profesionales es muy importante y necesario, el establecimiento de relaciones de confianza y respeto mutuo con vista a unos objetivos profesionales comunes, aseguran la productividad y el cambio positivo. La construcción de este último tipo de relaciones supone la reformulación de la cultura de trabajo predominante. Solo de esta manera, es posible conseguir un cambio consistente y sostenible a lo largo del tiempo. La capacidad de construcción (*capacity building*) significa que la gente tiene la oportunidad de hacer las cosas de modo diferente, aprender nuevas habilidades y generar más práctica efectiva (Hallinger y Heck, 2014). La capacidad colectiva de construcción supone que ellos optan por aprender juntos mediante el establecimiento de unas relaciones de respeto mutuo, responsabilidad mutua y retos mutuos.

Entre todos los modelos de liderazgo que se han ido sucediendo, podría destacarse, por el hecho de haber sido ampliamente estudiado, el liderazgo instruccional y el educativo o

pedagógico. Desde aquí, las acciones del líder están encaminadas a asegurar las condiciones organizativas y profesionales necesarias para mejorar las prácticas docentes del profesorado y, por ende, mejorar los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, no debemos considerar su acción como una mera gestión de la realidad existente que se “rediseña” para lograr las metas consideradas. Por el contrario, este liderazgo es y así ha de ser concebido como aquel conjunto de acciones que van modificando paulatinamente las características y condiciones del centro y del aula con el objeto de mejorar la educación ofrecida y las prácticas docentes que en el aula tienen lugar (Murillo, 2005).

Pese a que la actualidad apunta al liderazgo pedagógico como el más acertado para lograr las pretensiones de la escuela, abogando que la sociedad necesita “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010, p. 14), sigue sin alcanzarse un consenso sobre qué forma de liderazgo es más apropiada para el ámbito educativo y, en consecuencia, para la mejora de la escuela. En consecuencia, autores como Spillane (2006) han tratado de arrojar cierta luz sobre la complejidad que envuelve al liderazgo, identificado 4 elementos que lo caracterizan. Estos son:

- Práctica del liderazgo.
- Las interacciones que se producen.
- Las situaciones que son a su vez, producto de dichas interacciones.
- Aspecto organizacional o estructural (*leader plus aspect*). Disposición estructural escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

El primer elemento alude a la existencia de ese liderazgo en el centro educativo y a su forma de desarrollarse en él. El segundo, por su parte, hace referencia a las relaciones de influencia que inevitablemente se establecen entre los miembros de esa organización (centro educativo). El tercero se refiere a las situaciones que se producen como consecuencia de esas relaciones, tensión, influencia, trabajo colaborativo. Finalmente, el cuarto elemento alude a la organización en sí, es decir, a la estructura que determina el rol de los miembros de esa organización. Este último elemento es el que condicionará bastante el establecimiento de un liderazgo solo vertical o, por el contrario, vertical y horizontal entre el líder formal y los profesores.

El hecho que desde la dirección se esté fomentando metas comunes y ejerciendo cierta influencia para que el personal trabaje en torno a ellas, deja entrever la intención de instaurar un liderazgo escolar orientado a lo pedagógico. En esta tesitura, el quehacer del líder formal consiste en crear las condiciones y contextos necesarios para que los docentes puedan optimizar su trabajo al mismo tiempo que se les permite aprender tanto de su propia práctica como de sus compañeros. Este hecho es de vital importancia ya que la labor docente del profesorado es el factor más directamente relacionado con los aprendizajes del alumnado y, como se ha señalado en varias ocasiones, la mejora de la escuela y la constitución de ésta como Comunidad Profesional de Aprendizaje está orientada a la mejora de los aprendizajes de ellos.

Además,

una cierta coincidencia muestra que los líderes han de enfocar las metas y expectativas de la escuela en los aprendizajes de los alumnos, hacer un seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional de su profesorado y crear las estructuras,

tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar. (Seashore-Louis et al., 2010, p. 14)

No obstante, el liderazgo lleva implícito una serie de aspectos negativos que, si no se subsanan, pueden perjudicar su efectividad en la mejora escolar (Harris, 2014). En primer lugar, el liderazgo es un “arma” muy poderosa que, por lo general, repercute de manera positiva en el funcionamiento de la organización. Sin embargo, hemos de ser cautelosos a la hora de afirmar que el liderazgo siempre es positivo. Harris (2014) en su libro *Distributed leadership matters*, contempla que hay una serie de factores que transforman al liderazgo en algo negativo o, simplemente, limitan su proceder (pp. 64-75). Entre ellos destaca factores humanos, tales como la personalidad del líder, es decir, en función de las manos sobre el que éste sea depositado, obtendremos unos resultados más positivos o negativos. Así, por ejemplo, aquellos líderes que posean un temperamento fuerte y se comporten de manera autoritaria con sus “seguidores” y traten de ejercer control en lugar de empoderar (*empowering*) a sus compañeros, provocarán en ellos un efecto contrario al esperado. Además, no debemos dejar de recordar que “una parte central del trabajo del líder formal es desarrollar la organización y proporcionar oportunidades para dirigir y aprender en ella” (Harris, 2014, p. 76). Otros factores a tener en cuenta sobre el liderazgo radican en la actitud que tomen los seguidores a la hora de actuar, es decir, la influencia o no que el líder provoca en ellos y que les motiva a caminar junto a él. El contexto sociocultural también condiciona, en cierto modo, la efectividad del liderazgo. En relación con los factores “no humanos”, nos encontramos con la falta de tiempo, la cultura de trabajo “heredada”, la reticencia profesional y la negación a asumir más responsabilidades y, por ende, trabajo sin remuneración adicional. Finalmente, está el miedo a cometer errores, pero sobre todo a lo nuevo.

2. Métodos

Proceso

Este artículo se corresponde con una revisión sistemática sobre liderazgo distribuido y liderazgo del profesor, analizando la cultura escolar. En paralelo, también se tuvo en cuenta aquellos artículos que incluían modelos organizativos alternativos, en la línea de las comunidades profesionales de aprendizaje. Para su realización, se tomaron como modelo otras revisiones sistemáticas, indexadas en revistas de gran impacto, con la finalidad de seguir una serie de parámetros que otorgasen mayor cientificidad al trabajo que se presenta. Una vez delimitada la estructura a seguir, comenzó la fase de campo de la revisión, donde se introdujo en Scopus, las siguientes palabras clave, contempladas en el Thesaurus: *Distributed leadership; Secondary school; School leaders; School organization; School culture; School based management, Learning professional community* y *School restructuring*. Para aumentar las posibilidades y realizar una búsqueda más exhaustiva de la temática objeto de investigación, se utilizaron los booleanos *and* y *or*, acotando la búsqueda a artículos publicados en los últimos 10 años. Este primer filtro desechó trabajos de distinta naturaleza como *papers* a congresos, libros y tesis doctorales.

Además de ello, se utilizaron otros criterios de inclusión y exclusión, que restringieron la búsqueda, dando paso a estudios que fueran empíricos. En paralelo, se puso el foco en estudios que estuviesen inscritos en el área de *Social Sciences*, para evitar la inclusión de investigaciones llevadas a cabo en otros campos, especialmente en el área de la salud. El área de investigación fue otro de los criterios utilizados para obtener un número más

reducido, por lo que se incluyeron aquellos manuscritos científicos que estaban dentro del área *Education Educational Research*. Igualmente, en la selección, se tuvo en cuenta el idioma en el que estaban, incluyendo solo aquellos manuscritos que estaban en inglés o español. La aplicación de todos estos criterios dio como resultado a una población de 173 artículos científicos (figura 1).

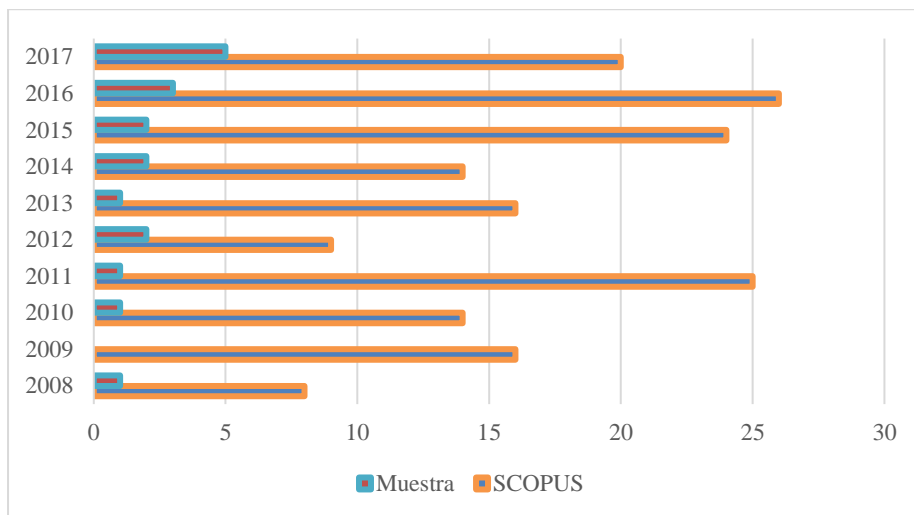


Figura 1. Distribución de las publicaciones de 2007 a 2017

Fuente: Elaboración propia.

Una vez hecha una primera criba, se examinaron los artículos restantes de acuerdo al método, sus resultados y conclusiones, valorando la contribución que hacían a la investigación sobre liderazgo pedagógico y reestructuración y reculturación organizativas, en la estela del movimiento de las organizaciones que aprenden y, en particular, a las comunidades profesionales de aprendizaje. A posteriori, se procedió a la lectura completa y en profundidad de los artículos seleccionados, constituyendo la muestra que compone este trabajo en 18 artículos científicos.

En el proceso de análisis de los datos, se realizó un trabajo de comparación de orden lógico, en el que se sintetizó la información hallada, que diese paso a un estudio veraz y actual.

Población y muestra

El procedimiento previamente descrito desembocó en una población de 173 artículos, procedente de la base de datos Scopus y una muestra de 18 artículos científicos (figura 2).

3. Resultados

La mayor parte de las investigaciones que abordan la temática del liderazgo en educación, así como el establecimiento de los centros en comunidades profesionales de aprendizaje, suelen utilizar enfoques cualitativos. Esta tendencia también queda recogida en los 18 artículos que componen la muestra de esta revisión sistemática, como se muestra en el cuadro 1.

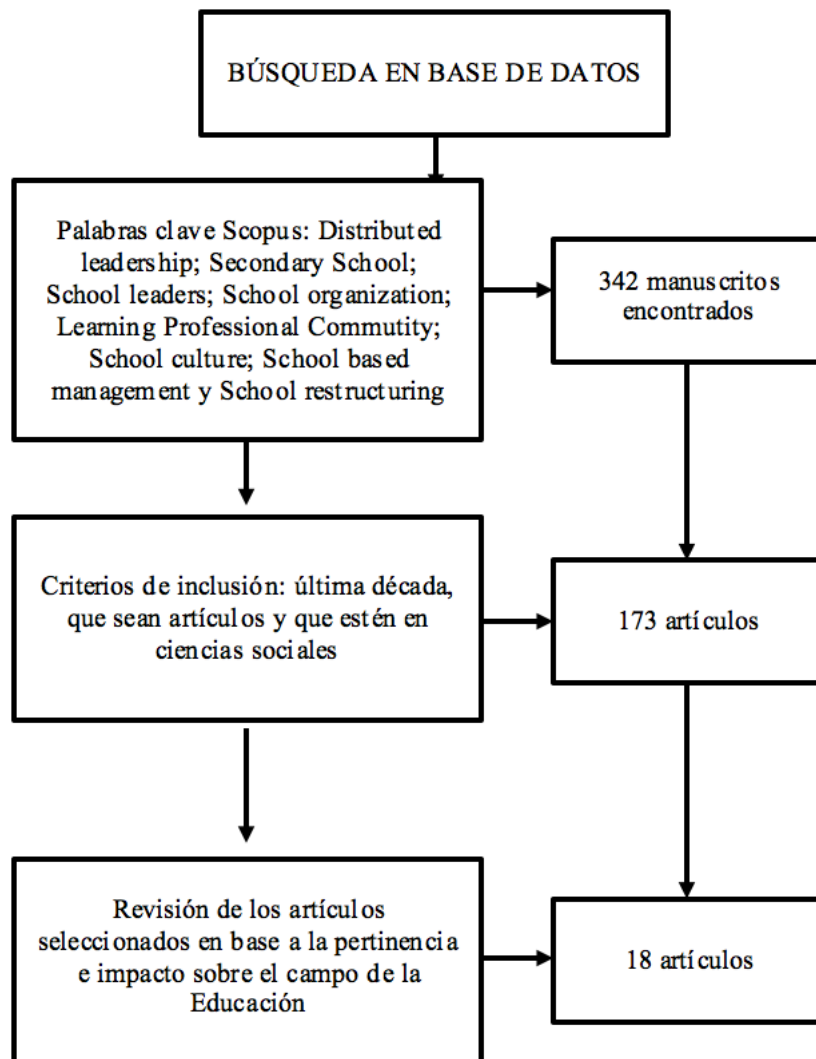


Figura 2. Diagrama de flujo proceso selección muestra
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha encontrado unanimidad en identificar al liderazgo como un factor de mejora educativa. De entre todos los tipos de liderazgo existentes, gran parte de las investigaciones incluidas en la revisión abogan por la selección de modalidades distribuidas de liderazgo (Hauge, Norenes y Vedøy, 2014; Hulpia et al., 2012; Javadi, Bush y Ng, 2017; Lahtero, Lång y Alava, 2017; Liljenberg, 2015; Mifsud, 2017; Sheppard y Dibbon, 2011; Stevenson et al., 2016; Wang, 2016), en las que se abran paso a nuevas formas de organización escolar, que rompan con la dinámica de las culturas escolares heredadas. En esta línea, investigaciones como las llevadas a cabo por Barnes y otros (2010), López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013) o Hauge, Norenes y Vedøy (2014), identifican a la arraigada tradición cultural de estructuras rígidas como un factor crucial que limita la implementación de cambios a lo largo de la organización. A cambio, consideran que la descentralización en la organización escolar es un requisito indispensable para el empoderamiento del profesorado, al igual que el diseño de un sistema más flexible, que facilite una colaboración más estrecha entre el personal.

Cuadro 1. Relación de artículos que componen la revisión sistemática

REFERENCIA	TIPO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Mifsud (2017)	T	Jefes departamento y directores	**	Entrevistas en profundidad, semiestructuradas, observación participante y análisis documental
Javadi, Bush y Ng (2017)	T	Directores, jefes de departamento y profesores	52	Estudio de caso: observación, análisis documental y entrevistas semiestructuradas
Lahtero, Lång y Alava (2017)	T	Directores y jefes de departamento	284	Cuestionario
Hulsbos, Evers y Kessels (2015)	T	Líderes escolares	20	Entrevistas semiestructuradas
Hauge, Norenes y Vedøy (2014)	L	Director secundaria	1	CHAT, métodos DWR y multimedia tecnológicas
López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013)	T	Centros primaria, secundaria y especial	10	Entrevistas semiestructuradas y observación participante
Hulpia y otros (2012)	T	Profesores	1522	Distributed, Leadership Inventory
Spillane y otros (2008)	L	Directores Personal del centro educativo	52 2400	ESM, Cuestionarios PQ y SSQ
Liljenberg (2015)	T	Directores, profesores líderes y profesores	42	Observaciones reuniones escolares y entrevistas semiestructuradas
Hallinger y Liu (2016)	T	Maestros escuelas urbanas y rurales	915	Escalas sobre liderazgo centrado en el aprendizaje, efectividad del profesor y aprendizaje profesional
Barnes y otros (2010)	L	Directores	48	Programa, observaciones, entrevistas semiestructuradas, blogs y visionado de vídeos
Garza y otros (2014)	T	Escuelas del ISSPP	4	Estudios de caso: entrevistas y análisis de documentos
Bandur (2012)	T	Consejo escolar de Ngada-Flores	504	Cuestionario, entrevistas y grupos focales
Sheppard y Dibbon (2011)	L	Profesores	1804	Cuestionario
Wang (2016)	T	Directores, subdirectores y profesorado	20	Caso de estudio: entrevistas semiestructuradas
Piyaman y otros (2017)	T	Profesores Directores	1101 60	Cuestionario SEM
Wieczorek (2017)	T	Directores	250000	Cuestionario del Director de Escuela Pública contenido en la Encuesta de Escuelas y Personal (SASS) y el Núcleo de Datos Común (CCD)
Stevenson y otros (2016)	T	Directores Líderes escolares	102 3	Teacher Professional Learning Questionnaire. Caso de estudio: entrevistas semiestructuradas a grupos focales

Nota: T, Estudio transversal; L, Estudio longitudinal. ** La muestra no se especifica en el artículo.

Fuente: Elaboración propia.

Esta cuestión es asunto de los gobiernos supranacionales (Bandur, 2012), como máximos responsables en el diseño y desarrollo de los sistemas educativos. Un ejemplo ilustrativo de ello es el trabajo de Misfud (2017), quién afirma que "el sistema educativo maltés ha experimentado un cambio estructurado, gradual pero constante en términos de descentralización y aumento de la autonomía escolar, con el objetivo principal de renovación: modernización del sistema en línea con el desarrollo de políticas globales" (p. 979).

Además, López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013), en relación con la necesidad de un nuevo sistema que soporte principios como la colaboración y dote de mayor protagonismo a la comunidad, consideran dos aspectos clave: económico y social, señalando que actualmente se buscan:

instituciones en las que exista un alto nivel de confianza mutua y colaboración (...). La incertidumbre y el riesgo que caracterizan la vida y el trabajo en las sociedades globales subrayan la importancia del sentido de afiliación a una comunidad. (p. 209)

Otro factor que se reitera a lo largo de los trabajos que componen esta revisión es el desarrollo profesional docente. Existe una gran coincidencia en considerar al desarrollo profesional del profesorado como un garante en la construcción de la capacidad de mejora interna de la escuela, asociándolo con la capacidad de liderazgo docente (Garza et al., 2014) y con la existencia de prácticas colaborativas que culminan en un aprendizaje profesional (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Wang, 2016; Wieczorek, 2017). No obstante, para acentuar la capacidad de liderazgo del profesorado se necesita a un equipo directivo que delegue en el personal responsabilidades, lo involucre en el proceso de toma de decisiones y en el diseño de un proyecto común, empoderándolo (Javadi, Bush y Ng, 2017; Misfud, 2017; Wang, 2016). Así lo reporta Bandur (2012) en su investigación. Entre sus hallazgos, destaca "cómo la descentralización del poder y la autoridad a nivel escolar se acredita con la creación de asociaciones en la toma participativa de decisiones escolares como establecer una misión escolar, visión compartida, programas anuales, presupuesto escolar" (p. 869). En paralelo, también halló que la delegación de poder y autoridad por parte de la dirección sobre el personal, ha supuesto una transformación cultural a nivel de la propia escuela, dando voz a todos los miembros de la comunidad. Todos estos factores han sido los detonantes de las mejoras que se observaron tanto en los resultados escolares, como en el propio clima del centro. Similar fueron las evidencias encontrados por Sheppard y Dibbon (2011), quiénes correlacionaron el rol de los líderes escolares formales con el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, señalan que esta relación se basa en la capacidad de colaboración y compromiso de los líderes para crear un entorno que favorezca el aprendizaje de todos los actores del centro educativo, especialmente de un profesorado que acentúe su dimensión profesional.

Relacionado con ello, muchas de las investigaciones seleccionadas han abordado al aprendizaje profesional como vía para lograr una mejora escolar (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Wieczorek, 2017), que unido a la implantación de un liderazgo eficaz, asegura una mayor capacitación docente, lo cual, queda reflejado en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, autores como Hulsbos, Evers y Kessels (2015), en su investigación llevada a cabo en Holanda, encontraron que el lugar de trabajo es un factor crucial en el desarrollo profesional docente. Por ello, se interesaron en conocer qué le incentiva al profesorado para aprender, qué es lo que aprenden realmente allí, al tiempo que identificaron qué condiciones son más favorables para que

los líderes escolares aprendan en el seno de la organización escolar. Acorde con las tendencias investigativas actuales sobre liderazgo, éste ya ha dejado de asociarse exclusivamente con la dirección e incluso con los mandos medios. El liderazgo también atañe al profesorado, habilitándole para desempeñar prácticas más profesionales encaminadas hacia la colaboración. Así lo recoge Wang (2016), quién afirma que,

los lazos emocionales y la responsabilidad compartida en estos equipos fortalecieron el profesionalismo. Se realizaron esfuerzos concertados para crear estructuras alineadas y procesos que apoyan la investigación colectiva, y para desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo que construya capacidades colectivas. (p. 210)

De igual modo, el establecimiento de un ambiente de confianza (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017) a lo largo de la organización se postula como un factor necesario, tanto para establecer relaciones de colaboración entre el personal enfatizando la participación docente, como para implementar cambios a nivel interno hacia la mejora, que se sostengan a lo largo del tiempo (Sheppard y Dibbon, 2011).

Finalmente, un número considerable de los trabajos de investigación seleccionados se agrupan en la idea de construir la capacidad para el cambio continuo que de paso a la mejora de la escuela (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Stevenson et al., 2016; Wiczorek, 2017), unificando dos factores de mejora ya consolidados en la literatura: el Liderazgo y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Respecto a las investigaciones que se han llevado a cabo en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje (Barnes et al., 2010; Garza et al., 2014; Hauge, Norenes y Vedøy, 2014; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Stevenson et al., 2016), destaca la consideración que todas ellas hacen al contexto (Hallinger y Liu, 2016). Todas ellas reconocen las dificultades y limitaciones que comportan la viración de un centro escolar a una comunidad profesional, siendo necesario la movilización de un elevado número de cambios para hacerlo factible. Igualmente, este tipo de organización suele desarrollarse en contextos especialmente desafiantes, lo que obliga (más aún), a considerar todos los factores implicados en la misma, para transformar los condicionantes que se tienen en oportunidades para que el personal trabaje colaborativamente y aprenda profesionalmente.

En síntesis, a lo largo de esta revisión bibliográfica se evidenciado como el establecimiento de modalidades distribuidas de liderazgo, dan paso a cambios a nivel interno, que repercuten en la calidad de las organizaciones educativas. Estas mejoras sustanciales atañen al empoderamiento del profesorado, asumiendo un rol de líder, que le ayuda a potenciar su capacidad profesional. A su vez, esta variante de liderazgo está estrechamente vinculada en la literatura con organizaciones educativas más descentralizadas, como lo son las comunidades profesionales de aprendizaje. En las mismas, se crean unas condiciones colaborativas que facilitan el aprendizaje profesional de los docentes que, a su vez, contribuye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En cierto modo, estas evidencias empíricas, fruto de variadas investigaciones acontecidas a lo largo de la esfera internacional marcan el camino a seguir para lograr la mejora escolar. Sin embargo, entre las limitaciones del presente estudio, se encuentra el bajo número de investigaciones planteadas en el contexto español, lo que invita a considerar e incluso a cuestionar la viabilidad de estos hallazgos en el contexto español. En esta línea, una futura línea de investigación (ya en proceso de construcción) será la de analizar la realidad de los centros educativos españoles, teniendo en cuenta las particularidades (e incluso resistencias) que la aguardan. A partir de este

análisis, se pretenderá evaluar la situación en un primer momento para posteriormente, identificar posibles soluciones encaminadas hacia tal mejora.

Referencias

- Bandur, A. (2012). School-based management developments: Challenges and impacts. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 845-873. <https://doi.org/10.1108/09578231211264711>
- Barnes, C. A., Camburn, E., Sanders, B. R. y Sebastian, J. (2010). Developing instructional leaders: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 241-279. <https://doi.org/10.1177/1094670510361748>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008, marzo). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Ponencia presentada en el XIII Congreso de UECOPE: *Educación, innovar para la transformación social*. Gijón.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M. R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rmos*, 11, 11-34.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garza, J. E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0125>
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hallinger, P. y Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483332574>

- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hauge, T. E., Norenes, S. O. y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00917.x>
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T. y Kessels, J. W. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and Learning*, 9(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5>
- Javadi, V., Bush, T. y Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: Evidence from Malaysia. *School Leadership & Management*, 37(5), 476-499. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1366439>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Lahtero, T. J., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leclerc, M., Moreau, A. y Lépine, M. (2009, junio). What schools are saying of the ways to improve their functioning as a professional learning community. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Viena.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203-232. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9198-x>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudios multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OCDE. (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piyaman, P., Hallinger, P. y Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0142>
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN: The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Sheppard, B. y Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/15700763.2010.502610>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213. <https://doi.org/10.1108/09578230810863262>
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A. y Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-49. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>

Breve CV de las autoras

Inmaculada García-Martínez

Diplomada en Magisterio especialidad en Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la universidad de Granada y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME).

Áreas de investigación: Liderazgo y Coordinación docente; Organización Educativa.
ORCID ID: 0000-0003-2620-5779. Email: igmartinez@ugr.es

Lina Higuera-Rodríguez

Licenciada en Pedagogía. Máster en Intervención Psicopedagógica. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela) y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Las áreas de investigación son: Formación del profesorado, innovación y Liderazgo. Actualmente trabaja dentro del Proyecto Internacional ISSPP. ORCID: 0000-0002-4458-7339. Email: mlina@ugr.es

Estefanía Martínez-Valdivia

Profesora Sustituta Interina en la Universidad de Jaén. He sido becaria FPU (Formación al Profesorado Universitario). Miembro del Grupo de Investigación "FORCE" y de la Red RILME. Participa como miembro de equipo en proyectos de investigación Nacionales (I+D+i Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria), y en proyectos internacionales (ISSPP. International Successful School Principal Project y Programa de Apoyo al Sector Educativo de MERCOSUR). Ha publicado artículos y capítulos de libros relativos a la línea de la didáctica, el fracaso escolar y el liderazgo pedagógico, además ha participado en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales como ponente. Imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria. ORCID ID: 0000-0001-7088-206X. Email: evaldivi@ujaen.es