



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com>

Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal.

Antonio Bolívar¹

1) Universidad de Granada. Spain

Date of publication: July 16th, 2014

Edition period: July 2014-January 2015

To cite this article: Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 2(2), 147-175. doi: 10.4471/ijelm.2014.15

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal.

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Abstract

If schools are to meet the needs of students and achieve educational success, to achieve both goals simultaneously, they should provide opportunities for teachers to innovate, share experiences and learn together. Schools should thus be configured as Professional Learning Communities (PLCs). This article links this term to building the collective capacity of the school through distributed leadership. It combines in a mixed design the description of the situation in Elementary and Secondary schools of Andalusia, with in-depth case studies, properly selected, that can show progress in their levels of educational success, according to the degree of distributed leadership development that promotes the development of the school as a PLC. We are more interested in practices that evidence success in education achievements rather than in good practices. One of the main aims of the research proposal is to identify and describe the conditions and processes in which direction's leadership enables the development of schools as PLCs.

Keywords: Capacity Building, Educational Leadership, Professional Learning Communities, Successful Practices

Construcción de Capacidades de la Escuela: Liderazgo Compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación.

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Resumen

Si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado y conseguir el éxito educativo; para lograrlo deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. Los centros educativos deben configurarse como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLCs). Este artículo lo vincula a la construcción de capacidad colectiva de la escuela por medio de un liderazgo compartido. Se conjuga en un diseño mixto la descripción de la situación en centros educativos de Primaria y Secundaria de Andalucía, con el estudio en profundidad de casos, debidamente seleccionados, que pueden evidenciar progresos en sus niveles de éxito educativo, según los grados de desarrollo de un liderazgo compartido que promueve el desarrollo de la escuela como PLC. Nos importa más que buenas prácticas, prácticas que documentan un éxito en los logros educativos. Identificar y describir las condiciones y procesos en que el liderazgo de la dirección posibilita el desarrollo de los centros educativos como PLCs es uno de los objetivos principales de la propuesta de investigación.

Palabras clave: construcción de capacidades, liderazgo pedagógico, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, prácticas de éxito.

Desde la última mitad del pasado siglo se ha acentuado en la teoría del cambio educativo un cierto desencanto sobre las escasas posibilidades que las reformas externas, diseñadas desde despachos por expertos, tienen para cambiar la enseñanza. Lo constatan tantas reformas estructurales en educación y, sin embargo, el cambio de lo que verdaderamente importa (qué y cómo se enseña) ha permanecido invariable o impasible a lo largo del tiempo. Hace años, David Tyack y Larry Cuban (1995) publicaron un libro donde demostraban que, más que cambiar las escuelas, éstas habían cambiado las reformas. Entre nosotros, Antonio Viñao (2002) se ha hecho eco de la misma cuestión. A menos que se incida en las culturas escolares heredadas (la “grammar of schooling” según la expresión acuñada por Tyack y Cuban), y esto es un proceso lento de construcción, el cambio no ocurrirá. Por lo demás, recientemente, un buen conocedor y protagonista de las teorías del cambio educativo (Hopkins, 2013), en tono desencantado, ha dado cuenta de los mitos –en lugar de evidencias– sobre los que se han asentado las reformas educativas, que sería preciso deconstruir. En un país como España, tan dado a continuas reformas estructurales y de los pocos que aún confían en que pueden mejorar la realidad, esto es especialmente relevante.

Dado lo anterior, en las últimas décadas, se ha destacado que la clave está en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de los centros escolares como organizaciones, en una acción conjunta compartida (Bolívar, 2000; Tintoré y Arbós, 2012). El asunto, entonces, se juega en cómo rediseñar los centros escolares para que puedan incrementar, en lugar de inhibir, el aprendizaje profesional (Elmore, 2002). La referida pérdida de credibilidad de la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han conducido a confiar en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos), mediante la *construcción colectiva de capacidades*, para regenerar internamente la mejora de la educación, empoderando las escuelas (Bolívar, 2008). Un creciente cuerpo de investigación sugiere que un cambio real en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales (Louis, 2006). La literatura y experiencias a nivel internacional señalan actualmente como la línea más prometedora de mejora el desarrollo de la escuela como una comunidad profesional, centrada en el aprendizaje del profesorado para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. A la vez, la construcción del capital social no se limita al interior de los centros

escolares, sino entre escuelas y con la comunidad (Haslam, Khine & Saleh, 2013).

Dos formas complementarias actuales de construcción de capacidades y empoderamiento de los centros escolares son la colaboración interna, por medio de Comunidades Profesionales de Aprendizaje que potencian un liderazgo distribuido; y la colaboración entre escuelas y con la comunidad (redes comunitarias y asociaciones entre escuelas). En este contexto, un liderazgo distribuido en una escuela entendida como Comunidad Profesional de Aprendizaje (a partir de ahora, PLC, en sus siglas originales más conocidas: “Professional Learning Community”) ha llegado a configurarse como una de las vías privilegiadas para la mejora de la educación (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013). Liderazgo, comunidad profesional y relaciones de confianza se han convertido en claves para el cambio de la cultura de la escuela (Louis, 2006).

Como hace tiempo vio Karen Louis (1994), el paradigma del “cambio gestionado” ha de sustituirse por el de *crear capacidades* en y entre los docentes. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la mejora de su práctica, mediante un *aprendizaje colegiado en sus contextos de trabajo*. Si se quiere mejorar, el foco ha de ponerse en las capacidades de la escuela. De entrada, conviene precisar lo que se entiende por “mejora” que, en una excelente formulación, es “la movilización del conocimiento, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Estrictamente hablando, la práctica de la mejora es compartir un conjunto de prácticas probadas y su despliegue colectivo para un fin común” (Elmore, 2002: 13).

Construcción Colectiva de Capacidades

De este modo, actualmente nos preocupa cómo *generar la capacidad de mejora* en las propias escuelas y cómo hacer que sean sostenibles en el tiempo. Además de que los cambios deban generarse desde los propios contextos de trabajo de modo colectivo; el verdadero problema en el futuro no es tanto prescribir cambios, cuanto hacerlos *sostenibles* en el tiempo y espacio (Hargreaves, 2002). Vinculado con la sostenibilidad se sitúa la construcción de capacidades (“building school capacity”) de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional. Como señala Harris (2011: 626),

“sin una deliberada, intencionada y dirigida construcción de capacidades, cualquier intento de implementación, es probable que quede como una retórica de cambio, en lugar de una realidad”.

Si la mejora escolar se juega a nivel de cada centro escolar, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), no se producirá a menos que el profesorado –como comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa su articulación por un liderazgo educativo, entendido de modo ampliado. La construcción de capacidades de la escuela se convierte en un factor crítico para gestionar el cambio (Harris, 2014). Este es uno de los mensajes principales en la investigación educativa más potente a nivel internacional. Será preciso, pues, analizar, describir y explicar las múltiples dimensiones que comprende (Stoll, 2009): crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Recogiendo ideas anteriores sobre el profesionalismo docente y la colaboración en cuanto dispositivos para mejorar las escuelas como espacios de aprendizaje para docentes y alumnos, Hargreaves y Fullan (2012) han propuesto “capital profesional” como concepto que engloba las dimensiones anteriores. El “capital humano” docente está formado por el conjunto acumulativo de habilidades, conocimiento y competencias desarrolladas por el profesorado tanto en su formación inicial como permanente en el contexto de trabajo. Muchos esfuerzos de reforma se han centrado en este aspecto del capital. Hargreaves y Fullan exploran en profundidad el “capital social”, que entienden, siguiendo a Leana (2011), como la capacidad de los grupos para trabajar colectivamente hacia la mejora de la escuela, con unas relaciones de confianza y cercanía. El tercer componente, el capital decisional implica la capacidad para formular juicios y tomar decisiones, basados en la experiencia y la práctica, en situaciones complejas con diferentes problemas y casos, tan importantes en la profesión docente. Si el capital social puede aumentar el capital humano individual, no así lo contrario. La enseñanza no es una tarea individual, sino algo que se lleva a cabo conjuntamente con otros, como una comunidad, que requiere tiempo, apoyo, condiciones.

En su propuesta, como en otras investigaciones (Bryk & Schneider, 2002), las interacciones entre los profesores, basadas en una alta confianza y relaciones de cercanía, se convierten en un factor clave de la mejora escolar. Las “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, justamente, se inscriben aquí: junto al capital social, inciden en la dimensión profesional, dado que

colaborar no es suficiente, contamos con experiencias de grupos que funcionaron bien, pero no lograron los objetivos esperados. Conjuntando el capital humano, social y decisional, la clave del “capital profesional” es desarrollar, circular y reinvertir los conocimientos, dando lugar a una dinámica nueva en la profesión docente. Este capital profesional, entre otros, supone la responsabilidad colectiva, no la autonomía individual; la evidencia científica tanto como el juicio personal. La escuela como un lugar “donde los profesores comparten colectivamente la responsabilidad de todos sus estudiantes [...], donde los docentes constantemente se preguntan juntos por el aprendizaje y sus problemas [...], donde los docentes disfrutan activamente ante los retos, al tiempo que son retados por sus colegas y administradores” (Hargreaves y Fullan, 2012: 143).

Además, en lugar de enfoques empresariales o mercantiles para la enseñanza (“business capital”) se reivindica la dimensión “profesional”, que requiere un saber hacer, en una profesión que es técnicamente difícil, lo que requiere conocimiento técnico, altos niveles de educación, saber hacer y continua mejora a lo largo del tiempo. En la investigación llevada a cabo por Leana (2011), en la que se apoyan Hargreaves y Fullan para el capital social, los mejores docentes no lo son solo por el capital humano que poseen, sino por la capacidad para compartir conocimientos y aprender de otros, es decir, por su capital social. Igualmente, los mejores directores y líderes lo son por fortalecer el capital social de sus respectivas escuelas (gestionar contactos, mejores relaciones escuela-familia, comunidad, etc.), por desarrollar confianza y por construir una más eficaz colaboración profesional, que elevan el capital social de la escuela. De ahí que el capital social de una escuela sea más importante que el capital humano individual, dado que genera más rápidamente capital humano, entre el profesorado y para cada alumno. En una cultura profesional, comentan Fullan y Hargreaves (2012), los maestros comparten la responsabilidad colectiva de todos sus estudiantes.

Construir capacidades no consiste en transmitir conocimientos, más bien – como remarca Lewin (2012: 16) – requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico. La literatura sobre mejora escolar sugiere (Thoonen et al., 2011) que la capacidad de la escuela para la mejora puede ser apoyada por estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y percepciones positivas por parte del profesorado sobre su eficacia en los aprendizajes de los

alumnos. Suficiente tiempo para planificar y recursos, un currículum y programa de enseñanza coordinados, compromiso del profesorado, particularmente con los alumnos más desventajados, y sentido de eficacia colectiva profesional son características, entre otras, que la literatura argumenta están más relacionadas con una mejora escolar efectiva (King y Bouchard, 2011).

La construcción de una cultura escolar de aprendizaje (Louis, 2006) se vincula –de una parte– con “Comunidad Profesional de Aprendizaje”; de otra, con liderazgo distribuido y liderazgo docente, en una perspectiva de construcción social del conocimiento y del capital social. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional (Thoonen et al., 2012). La investigación ha determinado las dimensiones clave que la constituyen, así como los dispositivos que favorecen su desarrollo. La cooperación entre docentes y una visión compartida de la escuela están estadísticamente correlacionados con el grado de eficacia de la escuela. Para que el proceso de cambio sea exitoso Fullan (2010) aconseja que la construcción de capacidades debe conjuntarse con un enfoque en los resultados (*capacity building with a focus on results*). En ellos, el liderazgo compartido y la comunidad profesional de aprendizaje, como hemos señalado, desempeñan un papel de primer orden.

La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2012). De modo paralelo requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos por mejorar su práctica, mediante el apoyo mutuo, responsabilidad y retos compartidos (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). La práctica colaborativa es aquella donde los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás. Lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje. Una mejora real a través de comunidades profesionales de aprendizaje se centra, en primer lugar, en las necesidades del estudiante para,

trabajando sin descanso, incidir en las metodologías didácticas que puedan satisfacerlas adecuadamente (Harris y Jones, 2010).

El Liderazgo Compartido Como Construcción de Capacidad

Construir capacidades en las escuelas implica una nueva comprensión del liderazgo. La dirección escolar –como señalan Stein y Spillane (2005)–, entendida como liderazgo educativo, está en un proceso de revisar sus fundamentos y orientaciones futuras, particularmente –como un amplio consenso ha establecido (Day et al., 2011)– en que “la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos”. La cuestión relevante es *cómo los líderes educativos pueden ayudar tanto a estudiantes como a los docentes para aprender*. Si durante décadas el liderazgo ha ido asociado a una posición formal y personal en la organización, con unas funciones y responsabilidades limitadas a la gestión, particularmente en España; actualmente tiene más que ver con actividades y prácticas ligadas a un conjunto de interacciones en un proceso de construcción social (Spillane, 2006). Frente al mito de que un líder carismático pueda ser la causa de la mejora escolar, hoy sabemos (Hopkins, 2013: 297) que “cuando el liderazgo está focalizado en lo pedagógico y ampliamente distribuido, entonces tanto el profesorado como el alumnado pueden ser capaces de aprovechar plenamente su capacidad de aprender y lograr”.

El liderazgo puede tener efectos muy significativos en la organización de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. En particular, en la forma de liderazgo distribuido es más probable que contribuya a la mejora de la escuela y construir la capacidad interna para el desarrollo. Una posición de autoridad o poder, que prescribe lo que hay que hacer, impide el crecimiento de la organización. Sin embargo, la capacidad de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo está distribuido o compartido en una textura de liderazgos informales, en modos que generan valores compartidos, cohesión social, propósitos morales e impulsos para desarrollar nuevas competencias. Por eso, como hemos tratado en otro lugar (Bolívar, 2012), si queremos que toda la organización aprenda, el liderazgo debe ser compartido o “distribuido” entre los diferentes miembros de la organización. De ahí también que se vincule con el liderazgo docente (Lieberman y Miller, 2004), en un liderazgo centrado en el aprendizaje, como forma de aprendizaje

colectivo. Tener escuelas capacitadas o “empoderadas” requiere un liderazgo múltiple y compartido del profesorado, configurando el centro escolar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

En las últimas décadas, de modo creciente, se ha destacado una cuestión obvia pero extraña en el contexto español: la dirección escolar está para la mejora de la escuela y la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos. En una buena revisión metodológica de la investigación sobre liderazgo, Hallinger (2013) señala que uno de los tópicos que guían la investigación actual sobre liderazgo se centra en qué *prácticas de liderazgo* contribuyen a construir capacidades para la mejora de la escuela. En este sentido, Leithwood y Riehl (2005) afirman que el “liderazgo es la labor de movilizar e influenciar a otros para desarrollar comprensiones y propósitos compartidos sobre las metas a conseguir en la escuela” (p. 14).

Por lo demás, suele haber una relación positiva entre liderazgo distribuido y desarrollo organizacional, dado que supone la implicación del profesorado en los procesos de toma de decisiones, así como relaciones colegiadas. No obstante, como se ha evidenciado en la investigación, la distribución del liderazgo no resulta automáticamente en una mejora organizativa, depende de los modos en que está distribuido y para qué propósitos. Hay patrones de distribución más productivos que otros:

Nuestro marco de referencias proponía cuatro modalidades distintas de alineamiento, cada una asociada con un conjunto de valores y creencias únicos. [...] Nuestros resultados revelaron muchas instancias de alineamiento planificado. Esta modalidad de alineamiento surgía con mayor probabilidad en relación a la iniciativa escolar con la más alta prioridad. [...] Nuestra evidencia sugiere que, si ha de ser efectiva, la distribución del liderazgo en equipos de profesores, en una estructura planificada y alineada, dependerá de que el director monitoree regularmente el progreso, y, en ocasiones, realice una intervención activa, para impulsar la agenda si ésta se empantana. (Leithwood 2009: 117-118).

Importa el papel que desempeña el *liderazgo pedagógico* en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir a la mejora de los resultados del aprendizaje. La introducción de un *paradigma orientado al aprendizaje* ha significado –así– un importante giro en la investigación.

Leithwood y Louis (2011) mantienen que hay una “conexión crítica” entre el liderazgo del equipo directivo (y otros líderes, en un liderazgo colectivo o distribuido) y los aprendizajes de los estudiantes, no directa sino mediada por otros factores (profesorado, en primer lugar; pero también familias y otros factores que influyen en el aula). Scheerens (2012) ha revisado las evidencias empíricas de los meta-análisis llevados a cabo durante las dos últimas décadas, cuestionando los efectos directos, para destacar su carácter indirecto, mediados por otras variables escolares, comparable al concepto de meta-control.

El liderazgo pedagógico puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. Además, los líderes eficaces utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de la enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para la enseñanza. Al tiempo, el liderazgo se configura como un fenómeno anidado, en el que las prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados.

Comunidad Profesional de Aprendizaje

Entender el centro escolar como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (PLC) ha llegado a constituirse, como ha mostrado un corpus creciente de investigación y experiencias internacionales, como la línea más prometedora para el desarrollo y mejora de la escuela. Más allá de una comunidad de práctica, implica una colaboración centrada en la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una PLC en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (Hord y Sommers, 2008, DuFour et al., 2008; Stoll y Louis, 2007).

Cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la mejora de la escuela se

asienta en una base firme y sostenible. Como hace tiempo sentenció Sarason (2003), no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje productivo para los estudiantes cuando no existen para sus profesores. El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina en un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo.

Desde la mirada del papel del liderazgo nos importan los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Si la cultura individualista es difícil de cambiar, configurar la escuela con una identidad colectiva de PLC, provoca una “cultura fuerte” capaz de vencer las resistencias de la organización (Kruse & Louis, 2009). Particularmente nos importa el “capital social”, como patrones de relaciones entre los docentes, para incrementar el “capital profesional” de la escuela (Hargreaves y Fullan, 2012). En este contexto, interesa mostrar cómo la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, en modos significativos de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor.

Firestone y Riehl (2005), en volumen relevante (auspiciado por la división A de la AERA), entre las líneas prometedoras de investigación, señalaban “cómo la idea de liderazgo distribuido se solapa con otros dos ideas: comunidad profesional de aprendizaje, derivada de las comunidades de práctica”. La literatura sobre comunidades profesionales sugiere dos cuestiones relevantes para futuros estudios (Huffman y Hipp, 2003). En primer lugar, *¿Cómo la organización de comunidades profesionales (y la interacción entre profesores) afecta el aprendizaje docente?* Hay pruebas de que cuando los docentes están menos aislados aprenden más. En segundo lugar, *¿cómo los líderes contribuyen a la organización de las comunidades profesionales, y qué líderes se requieren para estos propósitos?* Se precisa un considerable trabajo para clarificar cómo los directivos contribuyen a la organización social de los profesores, junto a qué otros factores, y cómo estos factores se condicionan mutuamente (Bolam et al., 2005). Una larga y

sucesiva cadena de investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de un liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes, como hemos constatado (Bolívar, 2012); además, el liderazgo escolar tiene mayor influencia sobre las escuelas y los alumnos cuando es ampliamente distribuido. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje supone ligar ambas dimensiones, por medio de una toma de decisiones colegiadas y unas prácticas reflexivas sobre la acción profesional, analizando qué formas de distribución del liderazgo son más efectivas que otras (Harris, 2014).

Investigar el Liderazgo Distribuido en una Escuela como Comunidad Profesional

Estamos embarcados con mi grupo de investigación en un Proyecto de Investigación, con financiación pública, que continúa una línea anterior sobre prácticas exitosas de liderazgo pedagógico. La finalidad principal es documentar y describir qué prácticas de liderazgo contribuyen a potenciar el funcionamiento del centro como una PLC, creando un contexto para un mejor aprendizaje del profesorado e impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Siguiendo la revisión de Firestone y Robinson (2010), el proyecto se inscribe y recoge las cuatro tendencias en curso que merecen un mayor desarrollo: cómo el liderazgo educativo influye en el aprendizaje (del profesorado y del alumnado); incardinarlo en las organizaciones educativas; identificar las prácticas de liderazgo que mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por último, el liderazgo distribuido o compartido en una comunidad profesional.

La investigación que estamos iniciando conjuga la descripción de la situación en centros educativos de Primaria y Secundaria de Andalucía, con el estudio en profundidad de casos, debidamente seleccionados, que pueden evidenciar progresos en sus niveles de éxito educativo, según los grados de desarrollo de un liderazgo compartido que promueve el desarrollo de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje. Por eso nos importa más que buenas prácticas, prácticas que documentan un éxito en los logros educativos. Identificar y describir las condiciones y procesos, en que el liderazgo de los equipos directivos posibilita el desarrollo de los centros educativos como PLC, es uno de los objetivos principales del proyecto que describimos.

Una perspectiva de liderazgo distribuido tiene implicaciones para la recogida y el análisis de datos. Además de instrumentos tipo *survey*, para describir la situación, se requieren estudios de caso. Por un lado se han elegido cuestionarios, dentro de los mejores existentes a nivel internacional, que puedan servir para valorar el grado de liderazgo pedagógico en los centros seleccionados, así como su desarrollo como comunidad. A su vez, como estudio de caso, se propone una adecuada selección de centros, para focalizarse en la descripción de las condiciones y procesos que facilitan tanto el liderazgo pedagógico como su desarrollo como comunidad profesional. Pretendemos contrastar y documentar la hipótesis de que suele existir una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.

La investigación se propone analizar cómo los centros educativos cuando funcionan, mediante un liderazgo distribuido, como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC), se convierten en una vía privilegiada para asegurar el éxito de *cada* alumno y alumna en *cada* entorno. Por eso, *partimos de la hipótesis* de que es posible constatar y verificar que centros de Primaria y Secundaria que se acercan en su funcionamiento al de *comunidad profesional* alcanzan mayores niveles de éxito educativo. Paralelamente, que el ejercicio de la dirección como liderazgo, en grado compartido y horizontal promueve *la construcción de capacidades* del centro escolar. Los objetivos de esta investigación, de acuerdo con la doble dimensión anterior (Liderazgo-Comunidad), se dirigen a constatar en qué grado y modos el liderazgo educativo de los equipos directivos contribuye al desarrollo del centro como Comunidad Profesional, y qué *actuaciones de éxito* contribuyen decididamente a la mejora de la educación. Se pretende generar conocimiento educativo sobre los modos de funcionar los centros escolares que tengan su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Por eso, queremos contrastar en el contexto español, con sus modos diferenciales en Primaria y en Secundaria, la idea de que fuertes Comunidades Profesionales promueven el *aprendizaje del profesorado* y *mejoran las prácticas docentes* (Verscio, Ross & Adams, 2008). Sobre esta tesis, avalada por un amplio corpus de trabajos a nivel internacional (Louis, 2012), se persigue:

— Analizar cómo las comunidades profesionales inciden en el aprendizaje docente y en la mejora educativa, según sus grados de desarrollo en el centro escolar respectivo.

— Describir cómo el trabajo en colaboración se centra o no en los aprendizajes de los alumnos y el impacto de las prácticas docentes desarrolladas.

— Indagar, en los centros escolares analizados, cómo los dispositivos comunitarios de colaboración entre el profesorado, posibilitan el aprendizaje de la organización, al incrementar el saber profesional individual mediante su intercambio con el de los colegas.

— Analizar los modos en que se promueve la participación activa de toda la comunidad escolar para incrementar los aprendizajes del alumnado.

En segundo lugar, queremos describir las *condiciones y procesos* (dentro y fuera de la escuela) que posibilitan el *desarrollo de la organización como comunidad*: modos, formas, tiempos, contenidos en que los docentes comparten sus conocimientos y aprenden unos de otros para modificar sus prácticas.

— Contrastar los indicadores de acuerdo con la literatura (DuFour, DuFour y Eaker, 2005; Huffman y Hipp, 2003; Hord & Sommers, 2008): el trabajo como un equipo de investigación sobre las prácticas y los aprendizajes, formación en el contexto de trabajo, observaciones regulares del progreso de los alumnos y un seguimiento riguroso, grados de responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos, gestión de recursos estructurales. Igualmente, desde el lado opuesto, nos importa la resistencia a cambiar la cultura escolar, desprivatizar la práctica (Kruse & Louis, 2009).

— Analizar cómo el grado de *confianza relacional* en la organización condiciona tanto la distribución de liderazgo como el desarrollo del centro como comunidad (Bryk & Schneider, 2002).

— Descubrir los efectos posibles de la distribución del liderazgo en el grado de desarrollo de la escuela como PLC (Leclerc, 2012).

En tercer lugar, de modo complementario, entraremos en describir los *modos de compartir el liderazgo*, indagando y contrastando la referida tesis sobre la mayor incidencia de un liderazgo ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Esto se especifica en:

— Analizar, de acuerdo con la distinción de Spillane (2006), además del *líder-plus (qué)*, la *dimensión práctica (cómo)* de interacciones entre

personas (otros líderes, profesorado, personal administración), tareas y situaciones.

— Contrastar si las oportunidades para que los docentes puedan ejercer el liderazgo de forma efectiva dependen de cómo los directivos están dispuestos a compartirlo en formas más horizontales (equipos, comisiones, grupos de trabajo, etc.) y proporcionan recursos estructurales e incentivos.

— Determinar en cada caso las *configuraciones* particulares o híbridas (Gronn, 2010), que adopta el liderazgo distribuido en un centro en proceso de construcción de una comunidad profesional, particularmente su emergencia como una propiedad colectiva entre grupos e individuos que interactúan en una organización.

— Analizar y describir en los estudios de caso cómo la distribución del liderazgo es variable según los contextos de Primaria y sus diferencias con Secundaria, mediante la estructura y patrón de distribución que presenta el liderazgo en cada centro, así como un análisis comparativo de las formas de distribución del liderazgo halladas en los distintos centros, determinando cuáles son más eficaces.

Una Propuesta Metodológica

El diseño de la investigación iniciada comprende (Riehl y Firestone, 2005), como antes se ha señalado, métodos mixtos o híbridos (*mixed methods research*) que, de modo creciente, se están empleando en las investigaciones sobre el tema, como muestran revisiones recientes (Stentz et al., 2012; Spillane, Pareja et al., 2010). Igualmente en la investigación llevada a cabo por un importante equipo (Day, Sammons, Hopkins et al., 2009) emplean una metodología mixta, combinando estudios de caso con cuestionarios (Sammons, Gu, & Robertson, 2007).

Tanto el liderazgo como la PLC, para no quedar como conceptos de libre flotación (*free-floating*), requieren ser operativizados con los correspondientes instrumentos que, debidamente validados, contribuyan a poder identificarlos en sus prácticas y valorar sus grados de desarrollo. Como se especifica a continuación, empleamos un conjunto de instrumentos estandarizados empleados en otras investigaciones que podemos utilizar, unos por ser de acceso libre o elaboración propia, otros por contar con permiso concedido. Como una primera entrada panorámica al campo, nos

importa describir lo que sucede en los centros, como dibujo de un cierto mapa. Se determinará una muestra de Colegios de Infantil y Primaria, así como de Institutos de Educación Secundaria de Andalucía, para recoger información con el cuestionario siguiente:

— Cuestionario sobre *“Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar”*, dirigido al equipo directivo y a los docentes. Este cuestionario ya elaborado (García Garnica, 2013) recoge las principales dimensiones de prácticas pedagógicas de la dirección escolar (apoyo a la calidad docente, gestión estratégica de recursos, colaboración más allá de la escuela, fijación y evaluación de metas, capacidad para compartir el liderazgo, formación y competencias pedagógicas, apoyo a las labores pedagógicas de la dirección) en una doble dimensión: situación actual y lo que sería deseable.

Tras una descripción del campo y de sus modos diferenciales en Primaria y Secundaria, nos importa entrar en el funcionamiento de los centros como comunidades profesionales y los modos en que el liderazgo educativo puede incidir en empoderar al profesorado e incidir en la capacidad de mejora. Estamos empleando en unos casos y planificado en otros los siguientes instrumentos tipo *survey*:

— *Grado de desarrollo de un centro como Comunidad Profesional de Aprendizaje*. Contamos con un conjunto de instrumentos creados para evaluar la madurez del personal y del centro como una comunidad de aprendizaje a partir de las cinco dimensiones establecidas por Hord (liderazgo compartido, valores y visiones compartidas, aprendizaje colectivo, práctica personal compartida, condiciones de apoyo), en un enfoque centrado en los aprendizajes de los estudiantes como resultado último. Sucesivamente perfeccionado, la versión refinada o revisada (*Professional Learning Community Assessment-Revised*, PLCA-R), constituye el instrumento más útil para diagnosticar las prácticas a nivel de centro escolar que incrementa intencionalmente el aprendizaje profesional (Olivier y Hipp, 2011). Este lo hemos adaptado y validado en nuestro equipo de investigación (Bolívar Ruano, 2013).

— *Actuaciones más importantes de la dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado*. El *“Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)”* es uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación. El VAL-ED se inspira, como modelo de evaluación, en una comprensión del liderazgo

como “el proceso de influenciar a otros para lograr, por mutuo acuerdo, las metas de la organización” (Goldring et al., 2009: 4). Se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*). Por su estructura, evalúa la intersección de lo que los directores o equipos de liderazgo deben hacer para mejorar el aprendizaje académico y social de los alumnos (componente básico), y cómo crea estos componentes básicos (los procesos clave).

Nuestro equipo de investigación lo ha validado y adaptado al contexto español, así como su posterior aplicación. Contamos, además, con el correspondiente permiso de la Universidad de Vanderbilt (Porter et al., 2008). Basado en la investigación sobre el liderazgo y sus efectos en los resultados de aprendizaje, se establecieron seis componentes básicos y seis procesos claves a evaluar. Los primeros son: Objetivos de aprendizaje elevados; Currículum riguroso; Calidad de la enseñanza; Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo; Relación con la comunidad; y Responsabilidad por los resultados. Cada uno de estos “Componentes Básicos” debe evaluarse en las siguientes “Dimensiones”: *planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento*, con un total de 72 ítems. En cada uno se marcan las principales “fuentes de evidencia” que usa para basar su evaluación, así como la “valoración del grado de eficacia” en cinco grados.

—*Capacidad para la mejora*. El “Dutch School Improvement Questionnaire”, empleado en la tesis doctoral de E.E.J. Thoonen (2012) de la Universidad de Amsterdam dirigida por P. Sleegers. Un excelente cuestionario, dirigido al profesorado (*Teacher Questionnaire Items*) sobre cómo determinados factores (prácticas de liderazgo, condiciones organizativas, motivación docente, aprendizaje docente) impactan en las prácticas docentes. Se emplea para medir la construcción de capacidad de mejora de la escuela (Thoonen et al., 2011). El cuestionario constata cómo las prácticas transformativas de liderazgo estimulan el aprendizaje profesional docente y la motivación y mejora de las condiciones organizativas. En función de los datos resultantes de los cuestionarios anteriores se elegirán, con los criterios que se señalan a continuación, los centros objeto de estudio de caso, que nos permitan recoger datos cualitativos enriquecedores sobre procesos de liderazgo y mejora que se desarrollan en ellos (o, por contraste, los déficits en aquellos que no

tienen el éxito deseable). El proyecto usa un diseño por estudio de caso, empleando diversos dispositivos de recogida de datos: entrevistas, registros de experiencias, observación participante, y revisión de documentos de los centros.

Muestra

Un problema inicial es el escaso grado de desarrollo de nuestros centros escolares como PLC, particularmente en Secundaria. Esto dificultaría notablemente las posibilidades de alcanzar algunos de los objetivos mencionados. No obstante, contamos con dos grupos potenciales de muestra prioritarios en Andalucía, por estar desarrollando procesos que los acercan a PLC.

1. *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos*. Desde la primera convocatoria hasta la última un total de 1.996 centros (67 % de Infantil y Primaria y 26% de Secundaria) lo han desarrollado. Este programa está paralizado, pero los centros acogidos en última convocatoria estarán hasta el curso 2015-16. El programa ha sido muy criticado (por ejemplo, [Merchán, 2012](#)), pero – sin entrar ahora en ese tema– ha posibilitado institucionalmente, para lo que nos importa, crear una cultura de trabajo conjunto.

2. *Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje*. La Junta de Andalucía ha reconocido hasta la actualidad 68 centros de Primaria y Secundaria como “Comunidades de Aprendizaje”, número que se podrá ver incrementado en sucesivas convocatorias. Aun cuando las Comunidades de Aprendizaje no son iguales que las PLC, comparten una “filosofía” de fondo sobre el trabajo en colaboración y equipo del profesorado y de la comunidad educativa, así como en el éxito educativo.

Sobre este grupo de muestra cualificado, de modo aleatorio, se han determinado los centros para pasar los cuestionarios a todo el profesorado y equipos directivos. De otro lado, nos importa mucho contrastarlo con centros escolares que no están acogidos a los referidos programas cuyo grado de liderazgo e implicación en un proyecto conjunto inicialmente pueda ser menor. A la vez, se determinará –por sus condiciones y grado de accesibilidad– la investigación en estudios de caso.

El *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, a cuyo equipo español e iberoamericano pertenecemos, ha propuesto (Reunión

ECER Cádiz, 2012) como guía de trabajo, elegir los siguientes casos, que – por su congruencia con el nuestro– vamos a seguir. Se combinan dos criterios: resultados (mejores o por debajo de lo que cabría razonablemente esperar de ellas) y contexto sociocultural (buenos o malos requisitos de entrada). De este modo tendríamos las siguientes cuatro situaciones:

Tabla 1
Escuelas según prerrequisitos y resultados

<i>Resultados</i>	<i>Malos Prerrequisitos</i>	<i>Buenos Prerrequisitos</i>
<i>Resultados mejor de los esperados</i>	A: Escuelas de alto rendimiento 2 escuelas	B: Escuelas con alto rendimiento visible 2 escuelas
<i>Resultados peor de los esperados</i>	C: Escuelas con bajo rendimiento visible 2 escuelas	D: Escuelas de bajo rendimiento 2 escuelas

Las escuelas en las casillas B y C son fáciles de encontrar. Nuestro interés principal está en A y D. A representan escuelas que en circunstancias difíciles han logrado conseguir buenos resultados. D son escuelas que estando en contextos favorables, sin embargo, tienen bajos rendimientos. Nos importa, particularmente, comprender qué factores y relaciones internos a la escuela pueden contribuir a este alto o bajo rendimiento. Las *actuaciones de éxito* que nos importan, preferentemente, son las escuelas situadas en A, como *casos ejemplares* por los procesos de liderazgo y trabajo conjunto que tienen lugar para la mejora. No obstante, como en el proyecto ISSPP, por contraste elegiremos también centros en las otras situaciones.

Metodología de recogida de datos cualitativos

La metodología de actuaciones de liderazgo tiene dos vertientes:

[1] *Informes verbales* (entrevistas, Log, SMS, Focus Group)

[2] *Observaciones en sus distintas variantes*: observaciones de espía o en la sombra “shadow observation”, observación continua durante tres días, describiendo la actividad realizada y el contexto (qué, cómo, quién, dónde, cuándo, etc.)

Como informes verbales, en primer lugar, en los centros seleccionados se están empleando *entrevistas* a Equipo directivos (director o directora y jefe de estudios) y profesorado (particularmente miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica). El protocolo de las entrevistas se inspira en la literatura sobre el tema y, particularmente, en la propuesta del Proyecto ISSPP.

Similar al estudio que planteamos, Leo & Wickenberg (2013) realizaron, en primer lugar, un cuestionario a todos los profesores y directores. En una segunda fase, cada uno de los directores fue entrevistado individualmente. La tercera fase emplea grupos de discusión (*focus group*) formados por los directores que componen los grupos de liderazgo. Los grupos de discusión se centran en los resultados preliminares del cuestionario y de las entrevistas individuales

Por lo que respecta a la observación, una de las posibilidades es la desarrollada por Spillane (Spillane & Zuberi, 2009; Camburn, Spillane & Sebastian, 2010), que ha desarrollado los registros de experiencias cotidianas (“*ESM log*”); combinado con cuestionarios a directivos y al profesorado, como un “método cuasi-naturalista de la investigación”. En un muestreo de la experiencia se elige al azar un día o semana para ver la calidad y naturaleza de su trabajo cotidiano. Se pretende captar las acciones tal como ocurren en su contexto habitual (Spillane, Camburn, & Pareja, 2007). Los participantes reciben un breve cuestionario en diferentes momentos del día, establecidos aleatoriamente –a través de dispositivos móviles como un teléfono móvil o una PDA– acerca de la actividad, relacionada con la práctica del liderazgo, que estén realizando en ese momento. No obstante, tiene el grave inconveniente de ser un dispositivo en exceso invasivo sobre lo que está haciendo en cada momento. Si no se cuenta con un alto compromiso entre investigado e investigador, no suele funcionar. El grupo considerará, según los casos, su utilización, o –mejor– como ha hecho el equipo de Sevilla (López Yáñez, 2011), metodologías de registro de la práctica como el “Leadership Daily Practice” (LDP) (Spillane & 2010).

Documentación del éxito

En los estudios de caso analizados nos importa tener conocimiento documentado del éxito educativo alcanzado. Aparte de los datos aportados por los propios centros, debemos contar con los disponibles vía evaluaciones

externas, con un mayor grado de objetividad y comparabilidad. Se solicitará a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) datos de los centros que han tenido una mejora significativa y progresiva en las evaluaciones anuales y censales de Diagnóstico de Competencias Básicas, particularmente su evolución longitudinal desde 2006. En particular, aquellos centros con un bajo índice sociocultural y, sin embargo, cuentan con un alto “valor añadido”, constatando si en ellos se ha dado un liderazgo distribuido junto a un incremento del sentido de comunidad, para ser elegidos como casos objeto estudio.

El caso según su desarrollo como comunidad

Vinculado a los anteriores, dentro de los estudios de caso elegidos, nos concentraremos, como una dimensión particular de interés, en el grado de desarrollo de la escuela como PLC. Los resultados del cuestionario PLCA-R son la base de partida para situar el grado de desarrollo. Los datos recogidos se analizarán según los estudios de desarrollo o evolución del centro como PLC, en cada uno de los cuales la dirección escolar juega un papel diferente (Huffman y Hipp, 2003; Leclerc, 2012): *iniciación, implementación, e integración*. Christopher Day et al. (2010) señalan cuatro grandes fases de mejora de la escuela: fundacional, de desarrollo, de enriquecimiento, de renovación. Estas fases se corresponden con las de un liderazgo exitoso y de la escuela como comunidad.

Contribución y Resultados de esta Línea de Investigación

Cuando hayamos completado su implementación y desarrollo, en conjunto, queremos aportar orientaciones y actuaciones de éxito de liderazgo y desarrollo de los centros escolares, contrastándolas con las procedentes de otros contextos internacionales. Más allá de las orientaciones cambiantes de la Administración educativa, pretendemos aportar ejemplificaciones que puedan llevarse a cabo en otros centros sobre la mejora del trabajo de la dirección y del trabajo conjunto y, a través de ella, contribuir a definir qué responsabilidades deban tener los equipos directivos para la mejora de sus respectivos centros escolares

Se quiere documentar, diseminar y sacar lecciones provechosas del conocimiento extraído de la investigación, haciendo aportaciones sobre

cómo la mejora del aprendizaje y de los resultados del centro puede verse impactada por determinadas prácticas de dirección pedagógica. Si los profesores son clave de la mejora, los equipos directivos y otros agentes pueden construir contextos y climas adecuados para que los docentes sean mejores. No obstante, preciso es reconocerlo, en España tenemos un conjunto de retos pendientes para poder pasar del actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2013). También, en este extremo, queremos hacer aportaciones.

Somos conscientes de los problemas para alterar la llamada “gramática básica” de la organización escolar que, en las actuales condiciones, impide el trabajo conjunto (Kruse & Louis, 2009). El profesorado en Secundaria es especialista en una materia, está encargado de determinados grupos o cursos, en departamentos disciplinares (en Secundaria), trabaja en solitario. La propia organización arquitectónica (aulas aisladas), disciplinar (especialistas en disciplinas), como social, hacen difícil trabajar de otra manera. Por eso, proponer hacer de los centros (particularmente de los I.E.S.) “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, de entrada, va contra la lógica y arquitectura imperante. Y, 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”.

En particular, nos importa extraer líneas de acción para mejorar la capacidad organizativa de cada escuela mediante un *sentido de comunidad* entre los profesionales, como componente crítico actual de la eficacia escolar: procesos y dispositivos para el desarrollo de las escuelas como organizaciones, sobre su reconstrucción como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores.

Se pretende recoger buenas experiencias y evidencias internacionales sobre modos de organizar el trabajo escolar que consiguen lograr una cultura escolar favorable al aprendizaje. Al tiempo, los estudios de caso ilustrarán, con actuaciones de éxito de los equipos directivos y de los centros en su conjunto, sobre los modos para *rediseñar* los lugares de trabajo en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del centro escolar no sólo un lugar de aprendizaje sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor.

En definitiva, los resultados de la investigación en que estamos inmersos pueden contribuir decididamente a documentar cómo provocar, en nuestro contexto, cambios significativos en los modos cómo los docentes ejercen su oficio y en la mejora de los resultados escolares de nuestros alumnos. Paralelamente, a partir de esta investigación, se pueden señalar líneas productivas para poner en acción Comunidades de Aprendizaje, al modo como proponen Harris y Jones (2011). En esta línea estamos en un proceso de renovar el “Proyecto Atlántida” [<http://www.proyectoatlantida.net/>] con el enfoque de PLC, incidiendo en la dimensión comunitaria, desarrollada en las experiencias anteriores de Atlántida.

Referencias

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol and Department of Education and Skills. Research Report n° 637.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Capacity-building as a Means of Empowering Schools. En *Schools facing up to new Challenges [As escolas face a novos desafios]*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação, 113-145.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 145-177). Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, M.R. (2013). Construir la capacidad de mejora: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rnos*, núm. 10-11 (julio-diciembre), 11-33.
- Bolívar-Ruano, M.R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 62/1 (15/05/13), 12 pp.

- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Camburn, E.M., Spillane, J.P. & Sebastian, J. (2010). Assessing the Utility of a Daily Log for Measuring Principal Leadership Practice. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 707-737. doi: [10.1177/0013161X10377345](https://doi.org/10.1177/0013161X10377345)
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. & Brown, E. (2009). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report to DSCF. Nottingham: Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D. Gu, Q. & Brown, E., with Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, Themes and Impact*. London: Routledge.
- DuFour, R., DuFour R., & Eaker, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington, IN: Solution-Tree.
- DuFour, R.; DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R.E. (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: the Imperative for Professional Development in Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute [ed. cast.: Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48].
- Firestone, W. & Riehl, C. (eds.) (2005). *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Firestone, W. A., & Robinson, V. M. J. (2010). Research on Educational Leadership: Approaches/Promising Directions. En P. Peterson, E.

- Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 740-745). Oxford: Elsevier.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- García Garnica, M. A. (2013). Medir el liderazgo pedagógico: construcción y validación de un cuestionario. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 645-657). Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero,.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S.N. & Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8 (1), 1-36. doi: [10.1080/15700760802014951](https://doi.org/10.1080/15700760802014951)
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its Genealogy, Configuration and Trajectory, *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 405-435. doi: [10.1080/00220620.2010.492959](https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959)
- Hallinger, P. (2013). A Conceptual Framework for Systematic Reviews of Research in Educational Leadership and Management. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 126-149. doi: [10.1108/09578231311304670](https://doi.org/10.1108/09578231311304670)
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of Educational Change: the Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), 189-214. doi: [10.1023/A:1021218711015](https://doi.org/10.1023/A:1021218711015)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press [edic. cast.: *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014].
- Harris, A. (2011). System Improvement through Collective Capacity Building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636. doi: [10.1108/09578231111174785](https://doi.org/10.1108/09578231111174785)
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks CA.: Corwin.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional Learning Communities in Action*. London. Leannta Press.
- Haslam, I.R., Khine, M.S. & Saleh, I.M. (eds.) (2013). *Large Scale School Reform and Social Capital Building*. London: Routledge.

- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: The Falmer Press. doi: [10.4324/9780203165799](https://doi.org/10.4324/9780203165799)
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill Education.
- Hord, S. M., & Summers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huffman, J. B. & Hipp, K.K. (eds.) (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- King, M.B., & Bouchard, K. (2011). The Capacity to Build Organizational Capacity in Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669. doi: [10.1108/09578231111174802](https://doi.org/10.1108/09578231111174802)
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (2009). *Building Strong School Cultures. A Guide to Leading Change*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Leana, C.R. (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'Apprentissage Professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone and C. Riehl (eds.): pp. 22-47.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, B. (2012). *System-wide Improvement in Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leo, U. & Wickenberg, P. (2013). Professional Norms in School Leadership: Change Efforts in Implementation of Education for Sustainable Development. *Journal of Educational Change*, 14(4), 403-422. doi: [10.1007/s10833-013-9207-8](https://doi.org/10.1007/s10833-013-9207-8)
- Lopez Yañez, J. (dir) (2011). *Distribución del Liderazgo en Centros Escolares. Alcance y Modalidades*. Plan Nacional I + D 2011. Proyecto de Investigación. Ref: EDU2011-26436.

- Louis, K.S. (1994). Beyond Managed Change: Rethinking how Schools Improve. *School Effectiveness and Improvement*, 5 (1), 2-24. doi: [10.1080/0924345940050102](https://doi.org/10.1080/0924345940050102)
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 477-489.
- Louis, K. S. (2012). Learning Communities in Learning Schools: Developing the Social Capacity for Change. En C. Day (Ed.), *International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 477-492). Abingdon and New York: Routledge.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- Olivier, D. F. & Hipp, K. K. (2011). Assessing and Analyzing Schools as Professional Learning Communities. En K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at its Best* (pp. 29-41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., & Elliott, S.N. (2008). *VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Riehl, C. & Firestone, W. (2005). What Research Methods Should Be Used to Study Educational Leadership? En W. Firestone & C. Riehl (Eds). Op. cit. 156-170.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Sammons, P., Gu, Q. & Robertson, D. (2007). *Exploring Headteacher and Key Staff Perceptions of Leadership and School Improvement: A Quantitative Report: Phase 1 Questionnaire Survey*. Department for Children, Schools and Families. University of Nottingham.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-94-007-2768-7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7)

- Stein, M.K., & Spillane, J. (2005). What can Researchers on Educational Leadership Learn from Research on Teaching? Building a Bridge. En W. Firestone, & C. Riehl (eds.): pp. 28-45.
- Stentz, J. E., Plano Clark, V. L., & Matkin, G. S. (2012). Applying Mixed Methods to Leadership Research: A Review of Current Practices. *The Leadership Quarterly*, 23, 1173-1183. doi: [10.1016/j.leafqua.2012.10.001](https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2012.10.001)
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. & Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributive Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy Schools*, 6, 103-125. doi: [10.1080/15700760601091200](https://doi.org/10.1080/15700760601091200)
- Spillane, J. & Zuberi, A. (2009). Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45 (3), 375-423. doi: [10.1177/0013161X08329290](https://doi.org/10.1177/0013161X08329290)
- Spillane, J. & Hunt, B. (2010). Days of Their Lives: a Mixed-Methods, Descriptive Analysis of the Men and Women at Work in the Principal's Office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293-331. doi: [10.1080/00220270903527623](https://doi.org/10.1080/00220270903527623)
- Spillane, J., Pareja, A. S., Dorner, L., Barnes, C., May, H., Huff, J. & Camburn, E. (2010). Mixing Methods in Randomized Controlled Trials (RCTs): Validation, Contextualization, Triangulation, and Control. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22 (1) 5-28. doi: [10.1007/s11092-009-9089-8](https://doi.org/10.1007/s11092-009-9089-8)
- Stoll, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*, 10 (2/3), 115-127. doi: [10.1007/s10833-009-9104-3](https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3)
- Stoll, L. & Louis, K.S. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Thoonen, E.E.J. (2012). *Improving Classroom Practices: the Impact of Leadership, School Organizational Conditions, and Teacher Factors*. University of Amsterdam, Faculty of Social and Behavioural Sciences. Doctoral dissertation.

- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J. et al. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: [10.1177/0013161X11400185](https://doi.org/10.1177/0013161X11400185)
- Thoonen, E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. (2012). Building School-wide Capacity for Improvement: the Role of Leadership, School Organizational Conditions and Teacher Factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460. doi: [10.1080/09243453.2012.678867](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867)
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Tintoré, M. & Arbós, A. (2012). *Las organizaciones que aprenden en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill y UIC.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press [edic. cast., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE, 2000].
- Verscio, V. Ross, D. & Adams, A (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91. doi: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Antonio Bolívar es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada (España)

Contact Address: Correspondencia directa con el autor. Antonio Bolívar. Universidad de Granada. Avda. de los Andaluces, 7, 6C, 18014, Granada, España

Dirección de correo electrónico abolivar@ugr.es