Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas

Profesora Louise Stoll

Presidenta del pasado "Congreso internacional para la efectividad y mejora escolar" y Profesora visitante del Instituto de Educación, Universidad de Londres

Pensar que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se puede mejorar si los docentes trabajan y aprenden juntos nos ha llevado a aumentar nuestro interés en las comunidades de aprendizaje profesional para mejorar el rendimiento escolar. Pero, ¿por qué se proponen precisamente ahora las comunidades de aprendizaje profesional? ¿Qué es exactamente una comunidad de aprendizaje profesional (CAP)? ¿Cómo reconoceríamos que un colegio es una comunidad de aprendizaje? Y más importante, si los docentes deciden que quieren crear y mantener una comunidad de aprendizaje en su colegio, ¿qué pueden hacer para conseguirlo?

En este trabajo trato estas cuestiones basándome en los resultados del estudio *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas,* financiado por el *England's Department for Education and Skills* (DfES), su *National College for School Leadership* (NCSL) y el *General Teaching Council for England* (GTCe), que se llevó a cabo durante los meses de enero 2002 y octubre 2004. Los objetivos del estudio eran identificar y proporcionar ejemplos prácticos de:

- las características de las comunidades de aprendizaje profesional efectivas y cómo son en los distintos tipos de colegios;
- los factores clave, dentro y fuera de los colegios, que facilitan o dificultan la creación, desarrollo y mantenimiento de estas comunidades;
- liderazgo innovador y prácticas de gestión para buscar tiempo y crear oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, y optimizar su impacto.

Durante el proyecto realizamos cuatro actividades principales de investigación: una revisión de toda la información nacional e internacional que había sobre las CAP; un cuestionario que hicimos en algunas guarderías y colegios de primaria, secundaria y especiales por toda Inglaterra; casos prácticos en 16 colegios por todo el país – tres guarderías, cinco colegios de primaria, cinco de secundaria, tres especiales – en distintas etapas de desarrollo como comunidades de aprendizaje profesional; y talleres con representantes de estos casos prácticos. Se pueden encontrar más detalles de los métodos usados y nuestras observaciones en el informe[1] del proyecto.

En esta ponencia, voy a explorar cinco puntos:

1. ¿Por qué son importantes las comunidades de aprendizaje profesional?
2. ¿Qué es una comunidad de aprendizaje profesional y cómo se puede reconocer?
3. ¿Cómo crear y desarrollar una comunidad de aprendizaje profesional?
4. ¿Pasan las CAP por distintas etapas de desarrollo?
5. ¿Cómo evaluar la eficacia de una comunidad de aprendizaje profesional?

Mientras estás leyendo, puede que quieras reflexionar sobre las siguientes cuestiones, que espero discutas con tus compañeros:

- ¿La idea de CAP es útil para ti y tus compañeros en vuestro contexto? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

- ¿Encaja en vuestras estrategias y planes de desarrollo de vuestro colegio?
- ¿Cuáles son las consecuencias generales para su planificación e implantación?
- ¿Cómo puedes presentar estas ideas a otras personas?

1. ¿Por qué comunidades de aprendizaje profesional?

El concepto de comunidad de aprendizaje profesional se ha hecho popular en muchos países. Los expertos han centrado su atención en el tema durante un tiempo, especialmente en Norteamérica[2], pero hay una creciente impresión de que las comunidades de aprendizaje profesional mantienen la promesa de apoyar la implantación de iniciativas de mejora y el progreso de la reforma educativa de manera más general. Las escuelas necesitan ser capaces de responder a los retos que conllevan los cambios en la sociedad, la tecnología, el medio ambiente, los modelos de trabajo, la economía y la política. Además, la base de conocimientos está creciendo muy rápidamente – por ejemplo las nuevas ciencias – y ahora sabemos mucho más sobre el aprendizaje. Los jóvenes también maduran más rápidamente. El respeto automático a los profesores ya no está garantizado – se tiene que ganar[3]. Es vital que las necesidades de aprendizaje y desarrollo individual de los alumnos puedan ser satisfechas, para asegurar su bienestar, su progreso académico y sus resultados. Con tantos retos en un mundo tan complejo y cambiante, el aprendizaje continuo y sostenible de cada miembro de la comunidad escolar es imprescindible, incluso una mayor necesidad de que todo el personal del colegio sea un 'profesional informado'[4].

> En un mundo que cambia tan rápidamente, si no puedes aprender, olvidar lo aprendido y volver a aprender, estás perdido[5].

Desde hace mucho tiempo se sabe que el desarrollo profesional es importante para los docentes, pero cada vez está más claro que enviar a un individuo a talleres o cursillos aislados tiene muy poca trascendencia en su práctica o en provocar cambios positivos en todo el colegio. Se ha demostrado que la escuela, como lugar para el aprendizaje del docente, ofrece más oportunidades para su desarrollo[6], y un esfuerzo centrado en fomentar una serie de experiencias de desarrollo profesional continuado (DPC) va a tener un impacto más positivo. Los retos del cambio también son demasiado grandes para que los docentes se encierren en sus aulas e intenten resolverlos a solas. Esto significa que es necesario un esfuerzo de colaboración coordinado, incluyendo el desarrollo profesional en colaboración[7]. El personal de apoyo también juega un papel importante a la hora de ayudar a aumentar el aprendizaje del alumno y mejorar el rendimiento escolar, y su desarrollo y participación como miembros clave de la comunidad de aprendizaje del colegio es esencial[8].

Ampliar horizontes forma parte de ello. Cada vez es más importante estar abierto a ideas, vengan de donde vengan, recurriendo a las aptitudes y experiencias de los colegas en otros colegios, nacionales[9] e internacionales[10], y a los compañeros de la comunidad[11] que tienen un interés vital en ayudar a mejorar las oportunidades de los alumnos. Mirar más allá de nuestro propio colegio no sólo nos permite aumentar el aprendizaje dentro de la escuela, sino que también significa que todos los que están involucrados en la educación de los niños y los jóvenes tienen un sentimiento colectivo de responsabilidad para asegurar que los alumnos puedan progresar y obtener resultados[12], y que la mejora de un colegio no es a costa de otros colegios locales[13].

La razón fundamental para promover las comunidades de aprendizaje profesional es que cuando los docentes y otros colegas trabajan y aprenden juntos centrados en el aprendizaje – propio y de los alumnos – la capacidad total del colegio y, por último, del sistema queda establecida, ayudando a crear valores y fomentar un abanico más amplio de resultados, y generando y manteniendo estas mejoras. Esencialmente, cualquier cosa en la que te centres

– ya sea introducir en el currículo habilidades de razonamiento o evaluación para el aprendizaje, o intentar mejorar la capacidad lectora de un grupo de alumnos en particular, etc. – necesitas trabajar paralelamente en el desarrollo de tu comunidad de aprendizaje profesional y con relación a estos esfuerzos, para ayudar a incluirlos en tu trabajo.

2. ¿Qué es una comunidad de aprendizaje profesional y cómo se puede reconocer?

Esta era nuestra definición de una CAP:

> *Una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno.*

Aunque las CAP no son exactamente iguales en todos los colegios, descubrimos que comparten, en mayor o menor medida, ocho características, independientemente del contexto o la fase en que se encuentren. En primer lugar observamos algunas de estas características en la revisión de la información sobre las CAP y posteriormente fueron confirmadas en nuestros descubrimientos – visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, colaboración centrada en el aprendizaje, y aprendizaje profesional en grupo, así como individual. Asimismo, descubrimos otras tres características que eran importantes: miembros no sólo docentes; confianza, respeto y apoyo mutuo; y ser receptivos, relación entre centros y compañerismo.

Visión y valores compartidos

Una de las características clave de una CAP es que todos sus miembros deben compartir la visión y los valores y dirigirlos hacia el aprendizaje de todos los alumnos. En las guarderías, las escuelas de primaria y los colegios especiales (colegios con alumnos con necesidades especiales) era más fácil encontrar que casi todo el personal compartía un núcleo común de valores educativos. Por otra parte, en la mayoría de las escuelas de secundaria, los valores eran compartidos por un departamento o un grupo reducido de docentes en concreto, más que por todo el colegio. Sin embargo, había excepciones; en una escuela de secundaria, donde se habían esforzado para romper las barreras entre los docentes de distintas asignaturas, la cultura era descrita como:

> *. . . no una cultura de jerarquía de materias, sino una que dice que el aprendizaje… es una prioridad y deberá tener lugar en cualquiera de sus formas y todo el mundo tiene un papel en él.*

El grupo de miembros con más antigüedad del colegio estaba animando al personal a que tomara una visión de aprendizaje que englobara a todo el colegio, e intentaba asegurar que los principios enfatizan la enseñanza y el aprendizaje. Nos dimos cuenta de que los docentes estaban más dispuestos a compartir su visión y valores educativos (en nueve colegios) a compartir valores de liderazgo y gestión (en cinco colegios), y esto significaba que, aunque el personal estaba de acuerdo en las metas y propósitos del colegio, a veces estaban en desacuerdo sobre cómo sería el mejor modo de conseguir estas metas.

Responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno

Otra de las características clave era que los docentes compartieran un sentimiento de responsabilidad para el aprendizaje de todos los alumnos del colegio. De nuevo, lo

encontramos de manera más evidente en las guarderías y los colegios especiales, donde los maestros y el personal de apoyo trabajaban juntos controlando y apoyando grupos de alumnos. La situación era bastante distinta en algunas escuelas de primaria y mucho más en las de secundaria, donde la responsabilidad colectiva era más evidente entre los docentes que impartían una determinada materia o un curso concreto. Un director de secundaria comentó que era más sencillo para los docentes mostrar esta responsabilidad colectiva para el aprendizaje cuando el colegio funcionaba bien que cuando atravesaba dificultades. Sin embargo, puesto que la cantidad de datos sobre los resultados de los alumnos disponibles para el profesorado ha aumentado enormemente en estos últimos años, ahora es mucho más fácil compartir información sobre el proceso educativo de todos los alumnos. Típicamente, a los alumnos se les asignan objetivos de aprendizaje individual que son controlados regularmente y los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir estos objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva.

Curiosidad reflexiva por parte de los profesionales

Otro de los puntos clave es la curiosidad reflexiva por parte de los docentes. Todos los colegios recogían datos y controlaban el progreso del alumnado, pero utilizaban esta información de manera distinta. Algunos tenían mecanismos muy sofisticados para proporcionar información detallada a los maestros, mientras que en otros el método era más informal. Los datos podían reflejar problemas de aprendizaje; nosotros estábamos interesados en cómo los colegios reaccionaban ante ello. Percibimos múltiples ejemplos en los que los docentes experimentaban para encontrar maneras para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Estos ejemplos incluían: llevar a cabo actividades de observación y otros proyectos de investigación en el colegio o colaborar con docentes de otros centros; establecer y controlar objetivos de aprendizaje para determinados alumnos, individualmente; preguntar la opinión del alumnado, por ejemplo, sobre qué hacía que una lección fuese buena. La observación en el aula se nombraba a menudo como una herramienta eficaz para el aprendizaje, y el subdirector de un colegio de secundaria comentó:

> *El gran impulso que nos ha ayudado en estos últimos dos o tres años es que la gente ya no está a la defensiva a la hora de ser observada o entremezclada – hay una cultura totalmente nueva. . .*

Colaboración centrada en el aprendizaje

Había muchos ejemplos de colaboración entre docentes en actividades centradas en el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje mutuo de los profesionales, otra característica, y esto ocurría en todos los tipos de colegio. Los ejemplos incluían: maestros y personal de apoyo trabajando juntos para planificar las sesiones o para discutir el progreso de los alumnos individualmente; en sus departamentos, los docentes compartían la preparación de materiales curriculares y los recursos de aprendizaje poniendo el material en la Intranet de la escuela; y un profesor de nuevas tecnologías de un colegio especial impartía clases, antes de empezar la jornada, para enseñar a sus colegas a usar determinados programas informáticos que ayudarían a comunicarse a los niños con dificultades en el habla. En un colegio-internado especial, la colaboración entre el personal de la zona escolar y la zona de asistencia y cuidado de los niños era también muy importante.

Aprendizaje profesional: individual y en grupo

Como cabría esperar, las CAP se caracterizan por una cantidad importante de aprendizaje profesional planeado e informal, individual y en grupo. La mayor parte de las respuestas a nuestra encuesta reflejaban que la mayoría o casi todos los docentes en sus colegios “aprenden juntos con sus colegas”, “se responsabilizan de su propio aprendizaje” y

“gestionan el rendimiento para aumentar el aprendizaje profesional”. En muchos colegios, los maestros estaban cursando carreras superiores, trabajando en proyectos, estaban trasladados temporalmente a otros colegios o haciendo cursos. El director de una guardería dio un ejemplo de cómo aprender juntos:

> *Desde hace poco vamos a un curso de música porque había una subvención especial para instrumentos musicales en zonas con pocos recursos. Todos nos apuntamos al curso. . . un mes después de empezar el próximo trimestre, haremos una reunión con todos los docentes y hablaremos de lo que ha funcionado bien y que no habríamos hecho antes de ese curso. . . si compartimos nuestras ideas, alguien dirá, “Esto funcionó muy bien” y otro dirá, “Oh sí, ya me acuerdo. Voy a probar esto en mi grupo”.*

Miembros no sólo docentes

Un descubrimiento importante fue que las CAP no sólo incluían maestros; en muchos casos todos los adultos que trabajaban en el colegio eran miembros. Esto incluía personal de apoyo, maestros o no, el equipo directivo del colegio, miembros del consejo escolar, el portero, etc. Las implicaciones podían ser considerables, no sólo porque todos los miembros de la comunidad necesitaban entender los valores y las metas del colegio. Encontramos que los maestros y los auxiliares en las guarderías y los colegios especiales trabajaban especialmente juntos, pero no era difícil encontrar ejemplos de empleados con distintos tipos de ocupaciones trabajando juntos para lograr los objetivos de una CAP en concreto. Una maestra de una escuela primaria, mientras describía su colegio, dijo:

> *. . . realmente no hay un orden jerárquico. Lo bueno de este centro es que todos trabajamos como un equipo. No hay nadie que diga “este trabajo es muy superior a ése otro”, sea el director o alguien del servicio de limpieza. Todos forman parte del mismo equipo y es un equipo de calidad.*

Descubrimos que los centros de secundaria eran bastante menos abiertos a la hora de incluir miembros, aunque había ejemplos de personal de apoyo trabajando junto con determinados departamentos.

Confianza, respeto y apoyo mutuo

Hallamos que las CAP también se caracterizan por la confianza y el respeto entre colegas y por apoyarse los unos a los otros. Esto no significa que los miembros tuvieran grandes amistades personales entre ellos pero si iban a compartir sus prácticas docentes y sus experiencias, necesitaban estar seguros de que sus colegas responderían profesionalmente. Los retos eran importantes, pero los retos con apoyo, como un director comentó:

> *El personal es nuestro mayor recurso. Si no colaboras, cooperas, cuestionas y tienes expectativas precisas, no darán lo mejor de ellos... Tengo el deber oficial de atenderles.*

Una profesora de secundaria, hablando sobre su colegio, dijo:

> *Te animan a que te arriesgues y seas más creativo y a que trabajes con tus colegas y desarrolles y compartas una buena práctica.*

Una maestra de primaria habló sobre sus colegas de la siguiente manera:

> *Todos son muy positivos. No hay nadie en la escuela al que no me pueda*

acercar en calidad profesional o personal...

Ser receptivos, relación entre centros y compañerismo

Una característica clave de las CAP era que los miembros estaban abiertos a nuevas ideas y dispuestos a colaborar con la comunidad y con miembros de otros colegios; no pensaban sólo en su propia comunidad ni estaban a la defensiva. La gran mayoría de los colegios tenía al menos una conexión con otros centros. Estos vínculos eran a menudo muy productivos. Un director de primaria describió como:

> *. . . trabajamos juntos, tenemos un plan de mejora en grupo y un presupuesto común que podemos poner en un bote que podemos usar para prácticas y recintos.*

El director de una guardería apuntó:

> *Como somos un centro pequeño buscamos factores externos para evaluarnos y que nos hagan pensar. . . Si eres bueno, todavía puedes mejorar.*

La relación entre centros se usaba para compartir y generar ideas, por ejemplo maestros de primaria de un colegio que observaban cómo sus colegas en una escuela próxima enseñaban a sus alumnos de la misma edad, compañerismo entre los especialistas de distintos colegios, escuelas de secundaria apoyando a escuelas locales. Algunos miembros de departamentos en pequeñas escuelas de secundaria estaban especialmente agradecidos por las relaciones entre centros, ya que así combatían el aislamiento.

> *. . . para perfeccionar tu departamento a menudo tienes que salir de la escuela. En mi primer año aprendí una gran cantidad de cosas por ser examinador y trabajar con docentes de otros centros para corregir el trabajo de nuestros alumnos. . .*

3. ¿Cómo crear y desarrollar comunidades de aprendizaje profesional?

Queríamos comprender cómo los docentes creaban y desarrollaban sus comunidades de aprendizaje profesional. Nuestras pruebas mostraban que no es fácil sino que supone un gran trabajo a lo largo de varios años. El progreso no es fácil; una crisis o cambios en el personal del colegio pueden significar que el desarrollo de la CAP se pare o incluso retroceda. Nuestra investigación sugiere que hay cuatro procesos generales que contribuyen a la creación y desarrollo de las CAP.

Optimizar los recursos y las estructuras para promover las CAP

Las decisiones que se toman sobre la organización de un colegio o cómo se emplean los recursos pueden influir enormemente en el desarrollo de la CAP. Puede haber factores sobre los cuales los miembros tienen control limitado, como la calidad de los edificios y el número recintos del colegio, pero otros, como los horarios o la cuota de tiempo para el aprendizaje de los profesionales, reflejan decisiones estratégicas y oportunidades que deben ser aprovechadas para el desarrollo de la CAP. Los dos mayores factores que facilitan el desarrollo de una CAP son el tiempo y el dinero, según los docentes de todos los tipos de colegio. Cuando no tenían muchos medios, el desarrollo de las CAP se paralizaba. Había muchos ejemplos en los que la colaboración entre los docentes se hacía más fácil gracias a los horarios: clases de ciencias a la misma hora para que los maestros pudieran enseñar en equipo; destinar un tiempo, media hora antes del comienzo o al final de la jornada, a la planificación conjunta o a la formación de los docentes. La financiación era a menudo un

asunto clave y un número de colegios era partidario de buscar subvenciones para ayudar a mejorar su escuela como entorno de aprendizaje o fomentar el aprendizaje de los docentes, por ejemplo, mediante becas para la investigación. La directora de una escuela de primaria contrató a un director de proyecto para no desviarse de lo que ella veía como su tarea principal:

> *No me podía concentrar en lo que realmente tengo que hacer aquí, que es fomentar la enseñanza y el aprendizaje, por eso usamos dinero, y he convencido al consejo escolar de que, si realmente queremos mejorar el colegio, debemos proveernos de pericia.*

El uso del espacio era importante. Mientras los empleados de pequeñas guarderías trabajaban juntos en una gran habitación, en un colegio de secundaria grande casi nunca podían reunirse a menos que se les animara deliberadamente. Algunos centros de secundaria proporcionaban áreas para que los profesores se reunieran por materia o por curso. Disponer de café en la sala fomentaba su uso en las pausas, y las sesiones informativas cortas a primera hora hacían que la gente se relacionara. Algunos colegios compartían los oficios pastorales en la misma área, y esto facilitaba el intercambio entre los responsables de los oficios. Una profesora de secundaria nos describió su experiencia:

> *Compartir es informal. Realmente se trata de charlar y de manera informal. No nos juntamos para discutir formalmente la mejor manera de enseñar a los niños... Para nosotros funciona, pero creo que sobretodo funciona porque todos los laboratorios de ciencias están juntos y tenemos una sala común en donde nos sentamos.*

Un director de primaria reorganizó el espacio físico para facilitar la colaboración, haciendo que las clases fueran como sedes para los especialistas de una asignatura.

Promover el aprendizaje profesional

El aprendizaje de los profesionales es primordial para el funcionamiento de las CAP, y era muy importante encontrar maneras de fomentar y organizar las oportunidades para el aprendizaje. El DPC a menudo estaba coordinado de manera central, especialmente en colegios grandes, pero la práctica variaba según los colegios. En los centros donde estaba planificado estratégicamente, las oportunidades de formación para los profesionales se informaban mediante el plan de desarrollo escolar y los sistemas para gestionar el rendimiento de los profesionales. Todas nuestras escuelas aprovechaban las oportunidades externas disponibles para la formación y animaban al personal a asistir a cursos fuera del centro, aunque en algunas escuelas también eran partidarios de la formación de los docentes dentro del colegio. La provisión dentro de las escuelas era variable; había ejemplos de buenos programas de iniciación y los días de formación para los profesionales proporcionaban oportunidades de aprendizaje compartido. También había ejemplos interesantes de intentos de apoyar a los docentes con traslados para que aprendieran (por ejemplo, la observación con retroalimentación y clases relacionadas) pero no eran muy habituales en nuestros colegios.

Evaluar y mantener la comunidad de aprendizaje profesional

Nuestro proyecto no fue lo suficientemente extenso como para ver el desarrollo de las CAP a lo largo del tiempo. En algunos colegios se discutía abiertamente sobre la comunidad de aprendizaje profesional y se perfeccionaba deliberadamente, pero en muchos casos el lenguaje de la CAP no se usaba, aunque los miembros más antiguos promovían su desarrollo. Los pasos para promover la CAP incluían hacer reuniones con los miembros, preparar y asesorar a los maestros, aumentar el aprendizaje de los profesionales en las

reuniones y prácticas para mejorar el entorno escolar para el aprendizaje. Sin embargo, nos dimos cuenta que los colegios raramente controlaban o evaluaban el impacto del aprendizaje profesional, lo que significaba que no se hacía un seguimiento para maximizar el buen ejercicio. En cambio, cuando esto sí ocurría, el desarrollo se aseguraba mucho más.

Liderar y gestionar para promover el desarrollo de la CAP

Crear, desarrollar y mantener una comunidad de aprendizaje profesional es una tarea estratégica de liderazgo y gestión muy importante; esto fue un claro hallazgo. Hubo mensajes constantes entre todos nuestros centros; la colaboración de los directores y del personal con más antigüedad era crucial, no sólo para conseguir relaciones de trabajo positivas. Era importante infundir respeto y crear una cultura en la cual los miembros se sintieran valorados. Los líderes también necesitaban fomentar que la meta era el aprendizaje. Los líderes que tenían éxito tenían un claro sentido de sus propios valores y de su visión, y tenían confianza para organizar una buena práctica. En la mayoría de los colegios se distribuía el liderazgo, y varios directores y personal con experiencia asesoraban y ofrecían apoyo a los líderes a distintos niveles. En algunos centros esto significaba dar a los líderes intermedios más importancia a la hora de tomar decisiones y fomentar su responsabilidad para aprender. En otros colegios todos los miembros tenían alguna responsabilidad, por ejemplo moderar reuniones, dirigir proyectos de aprendizaje, dirigir el desarrollo profesional de sus colegas y supervisar el desarrollo de las ICT (Tecnologías de la información y la comunicación) de todo el colegio. Todos los líderes buscaban la manera de fomentar el aprendizaje a distinto nivel, y veían la CAP como la forma de conseguirlo.

4. ¿Pasan las CAP por distintas etapas de desarrollo?

Al principio del proyecto, creíamos que un colegio podía estar en una de las fases de CAP: en creación, en desarrollo y consolidación. Los encuestados y los docentes entrevistados en los colegios de nuestro estudio reconocieron estas distintas etapas y eran capaces de decir en qué fase estaban como CAP. En los casos estudiados descubrimos una relación entre la etapa de desarrollo y el grado de exposición de las ocho características, aunque había varias excepciones. Según nuestros datos pudimos concluir que en cualquier tipo de colegio inglés las CAP manifiestan las ocho características ya descritas, a distinto nivel, y que su “perfil” en las ocho características cambiará con el tiempo cuando cambien las circunstancias del colegio. (Se han diseñado dos actividades de evaluación en nuestro estudio – bajo el título de perfil e implementación – para ayudar a analizar el perfil en todo momento). Se puso de manifiesto que el contexto y el entorno del centro influían profundamente en el desarrollo del colegio como CAP y concluimos que aunque las CAP tienen características comunes y adoptan procesos similares, las implicaciones prácticas para desarrollar una CAP sólo se podían entender y funcionaban en condiciones específicas – como fase, tamaño y ubicación – de contextos y entornos concretos.

5. ¿Cómo evaluar la eficacia de una CAP?

Nuestras conclusiones sugieren que una CAP debería ser valorada según tres criterios.

El primer criterio es *el impacto final en el aprendizaje del alumno y el desarrollo social.* Vimos que el impacto en el alumnado era el más importante indicador de la eficacia de la CAP, aunque era difícil de calcular. Vimos que si el personal se implicaba mucho en el aprendizaje de los profesionales y de los alumnos, esto conllevaba niveles más altos de progreso de los alumnos en colegios de primaria y secundaria. Además, en centros de secundaria, donde se apoyaba más el aprendizaje de los profesionales, el nivel de progreso de los alumnos era también mayor.

El segundo criterio es *el impacto intermedio en el aprendizaje, ejecución y actitud de los profesionales*. La actitud mejoró en la mayoría de los colegios que tenían comunidades de aprendizaje profesional más entusiastas, encontramos muchos ejemplos del impacto en el aprendizaje de los docentes que surgía del aprendizaje profesional individual o colectivo, y algunas oportunidades para el aprendizaje profesional hacían que los maestros reflexionaran mucho más profundamente sobre su práctica.

Resumiendo estas dos primeras medidas de eficacia, señalamos que el impacto no se puede concebir separado del propósito. Las comunidades de aprendizaje profesional son un medio para llegar a un fin; la meta no es simplemente ser una comunidad de aprendizaje profesional. Un propósito clave de las CAP es aumentar la eficacia profesional de los docentes, para beneficio de los alumnos. Es por ello que nuestra definición del proyecto sugiere que el resultado final de una CAP tiene que ser apreciado por los alumnos, aunque hay un objetivo medio de promover y mantener el aprendizaje de los profesionales en la medida de lo posible.

El tercer criterio es la medida en que la CAP es capaz de desarrollar las ocho características antes descritas y sus procesos y mantenerlos a lo largo del tiempo.

Conclusión

Las comunidades de aprendizaje profesional son complejas. Al principio nos resultó fácil considerar la idea de que las CAP se deberían desarrollar en tres etapas, pero nuestra experiencia nos llevó a concluir que las diferencias entre las CAP son más sutiles. Reflexionando sobre nuestros hallazgos, me gustaría reiterar que:

> *Una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el desarrollo de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje de los alumnos.*

También me gustaría apuntar que:

Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos[14].

Referencias

[1] Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M, Hawkey, K. y Greenwood, A. (2005) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol. www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

[2] Por ejemplo, Louis, K S, Kruse, S D y asociados (1995) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc; Mitchell, C. y Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse, the Netherlands, Swets & Zeitlinger; McLaughlin, M.W. and Talbert, J. E. (2001) *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

[3] Papert, S. (1996) *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta: Longstreet Press

[4] Barber, M. (2001) *Large-scale Education Reform in England: A Work in Progress*. Ponencia presentada en la British Council School Development Conference, Estonia, Tartu University.

[5] Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2003) *It's About Learning (and It's About Time)*. London: RoutledgeFalmer.

[6] Smylie, M. (1995) Teacher learning in the workplace, in T. R. Guskey y M. Huberman (eds*) Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press; Day, C (1999) *Developing Teachers: The challenges of life long learning* London: Falmer Press.

[7] Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. y Evans, D (2003) The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning. In: *Research Evidence in Education Library*. Version 1.1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

[8] ATL, DfES, GMB, NAHT, NASUWT, NEOST, PAT, SHA, TGWU, UNISON y WAG (2003) *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement*; www.remodelling.org; TTA (2005) *Building the School Team: Our Plans for Support Staff Training and Development*. London: TTA; Louis, K. S. y Gordon, M. F. (2005) *Aligning Student Support With Achievement Goals: The Secondary Principal's Guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

[9] Hargreaves, D. H. (2003) *Working Laterally: How Innovation Networks Make an Education Epidemic*. London, Innovation Unit, DfES; Hopkins, D. (2003) Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice, in OECD (ed) *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris: OECD.

[10] British Council (2003) *International Placements for Headteachers. First Annual Report: 2002-2003*. London: British Council.

[11] DfES (2004) *Five Year Strategy for Children and Learners*. Norwich: HMSO.

[12] Fullan, M. (2005) *Leadership & Sustainability*. Corwin Press: Thousand Oaks, California, and Sage: London.

[13] Hargreaves, A. y Fink, D. (2005) *Leadership for Sustainability*. Wiley & Sons: London, and San Francisco: Jossey-Bass.

[14] Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S. Wallace, M., Greenwood, A. y Hawkey (2006, in press) *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe.