



CREACIÓN Y DESARROLLO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: HACIA LA MEJORA EDUCATIVA

ENRIQUETA MOLINA RUIZ*

RESUMEN. Las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

En ellas, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.

Proporcionan un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios.

ABSTRACT. Learning communities are groups of autonomous and independent individuals who from a series of common ideas and ideals force themselves, on their own accord, to learn and work together, committing themselves and influencing one another within a learning process.

In these communities, three elements stand out: collaborative learning, teacher's learning and student's learning. The key factor in the learning communities is the tendency to learn by working together in order to improve education. Teachers commit themselves to working and learning together, focusing their collective activity on the student's learning.

These communities provide an interactive area where teachers and their practical knowledge of the classroom can come in contact with the more extensive professional knowledge. Some other obvious benefits are: to share the specialisation of the members, to face complex problems, to multiply the limited resources or to increase the ability of doing more with less.

(*) Universidad de Granada.

SIGNIFICADO Y FINALIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El término «comunidades de aprendizaje» se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros.

La composición de las comunidades de aprendizaje puede ser variada; unas veces, la integran miembros del contexto interno de la escuela; otras, participan también miembros del contexto externo y, en ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones. En el primero, puede estar compuesta por gestores y profesores que buscan y comparten aprendizaje de forma continua para aumentar la eficacia de su actuación sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leo y Cowan, 2000), por grupos de educadores que, dentro de una escuela, participan con un propósito común de aprender (Shaughnessy, 1998), o conectando también a los estudiantes con los demás miembros de la institución, para implicarlos activamente en actuaciones de aprendizaje compartido (Tinto, 1999). En el segundo, hallamos afirmaciones tales como «sólo se pueden desarrollar si profesores, estudiantes, administradores, y la comunidad (padres, instituciones, etc.) están implicados en un proceso interactivo» (Cocklin, 1999) o, en un sentido más amplio: «Debe estar abierta y permitir a aprendices y educadores comprometerse en oportunidades de aprendizaje con quienquiera que ellos elijan, de entre muchas fuentes, para tener oportunidad

de desarrollar relaciones fuera de los límites tradicionales de la escuela» (Kowch y Schwier, 1997).

Con gran frecuencia aparece también la expresión «comunidades profesionales de aprendizaje» y, a diferencia de la anterior, entenderemos que son las integradas sólo por profesionales de la enseñanza. El crecimiento profesional es la base que justifica la existencia y necesidad de tales comunidades. Ciertamente, los profesores pueden pertenecer a múltiples comunidades profesionales que funcionan de forma diferente como un lugar estratégico para su crecimiento profesional.

Sea cual sea su composición, lo realmente significativo es que las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

A las comunidades de aprendizaje se les suelen atribuir numerosos propósitos, siendo su *finalidad* última mejorar la educación. Así, desde una perspectiva amplia, convertirse en una comunidad de aprendizaje se considera una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una *escuela ideal* (Obiakor, 2000) o bien, condición previa para lograr la *mejora educativa*. Relacionadas con el cambio e innovación educativa, el apoyo a la creación de «comunidades profesionales de aprendizaje» se considera uno de los principios para *guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos* (Gibbons, 1998).

Se las suele vincular a la creación de ambientes significativos de aprendizaje, afirmándose que las «comunidades de aprendizaje» han llegado a ser una realidad rápidamente desarrollada en escuelas, universidades, organizaciones

profesionales, etc. que están cooperando a *construir nuevos y dinámicos ambientes generadores de aprendizaje* (Longworth, 1999). En el ámbito universitario, se dice que colaboran con éxito a *crear las condiciones óptimas para el aprendizaje* (Fried, 1998), o bien, se consideran una estrategia que ayuda a *superar los obstáculos a una enseñanza universitaria eficaz* (Outcalt, 2000). Constituyen un esfuerzo que deben hacer las universidades para procurar la permanencia del estudiante, tanto en un sistema tradicional (Tinto, 1999) como para impedir el abandono de estudiantes de cursos de educación a distancia (Saba, 2000). También se consideran un factor clave para *lograr aprendizaje a lo largo de toda la vida* estableciendo las bases para ello, promoviendo organizaciones e instituciones de aprendizaje y ampliando el papel de la información y las tecnologías de aprendizaje (Kearns, 1999).

Las comunidades de aprendizaje son entendidas como medios que permiten *aplicar con éxito modelos de integración curricular* (Loepp, 1999) y como estrategia para *superar la separación entre prácticos e investigadores* (Conrad y Gunter, 2000). Los profesores pueden aprender a lograr la compleja meta que constituye *ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo futuro* (Justice y Espinoza, 1999) integrándose en «comunidades de aprendizaje» .

Con relación a la escuela como organización, se afirma que, transformando las instituciones escolares en «comunidades de aprendizaje» pasan de ser una estructura organizativa burocrática a una «*organización que aprende*» donde adultos y estudiantes aprenden juntos, la planificación se descentraliza, las familias son parte de la experiencia educativa, se estiman las perspectivas múltiples, y ocurre aprendizaje todo el tiempo (Brown, 1997).

RASGOS QUE CARACTERIZAN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De las numerosas notas caracterizadoras que se atribuyen a las comunidades de aprendizaje, destacamos las siguientes:

- *Inversión en las personas.* En la actualidad, se presta gran interés al factor humano, considerándolo el activo más importante en las instituciones y se concede gran valor a la formación como medio de construir capital social. El desarrollo profesional se centra en las personas, dirigido a invertir en creatividad, imaginación e intelecto humano. Se viene afirmando que una comunidad de aprendizaje construye capital social porque sus miembros aprenden en ella, por lo que una comunidad con altos niveles de capital social será una comunidad de aprendizaje. Al aprender juntos los individuos, se genera capital social horizontal que cada miembro usa para efectuar mejoras en sus respectivos contextos. Tales comunidades tienden a mejorar el proceso de aprendizaje a través de aspectos de capital social como: lenguaje compartido, experiencias compartidas, auto-desarrollo, confianza mutua e identificación con la comunidad.
- *Ambiente enriquecedor.* Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por un ambiente que promueve cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos. Sus miembros se muestran más fuertes y seguros porque el grupo actúa como una red de apoyo que les ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y a minimizar los peligros al realizar

- cambios en sus creencias y en la práctica del aula. Los profesores suelen sentirse respaldados por las relaciones de confianza y atmósfera colegiada que apoyan sus decisiones arriesgadas. Para desarrollar tal capacidad de apoyo, se consideran *requisitos* previos aplicables a cada miembro: 1) nivel alto de confianza en sí mismo y también en habilidades de comunicación interpersonal; 2) conocer a cada miembro como persona, desarrollar confianza y valores compartidos; 3) considerar a los otros fuentes creíbles de apoyo y consejo, y 4) compromiso con los compañeros y con el grupo.
- *Construcción social del conocimiento.* La naturaleza del aprendizaje propio de una «comunidad de aprendizaje» se caracteriza por interacción intelectual, interacción no limitada sólo a los cauces tradicionales, colaboración, relevancia y estar centrado en el aprendiz. Se enfatizan las teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento como opuestas a las centradas sobre el aprendizaje individual. El aprendizaje debe ser considerado una actividad social que requiere el desarrollo de la comunidad.
 - *Aprendizaje compartido.* Las «comunidades de aprendizaje» valoran el hecho de compartir conocimiento y experiencias de aprendizaje. Su propósito compartido lleva a un tipo de aprendizaje colectivo que se construye sobre experiencias comunes y prácticas de enseñanza que los profesores comparten comprometiéndose en un análisis continuo de las acciones y causas subyacentes a los resultados. Se da énfasis a la presencia de diálogo reflexivo y a prácticas de colaboración, tales como toma de decisiones compartida, enseñanza en equipo, planificación en equipo, etc.
 - *Perspectivas múltiples.* Es claro que una comunidad de aprendizaje creada sobre el reconocimiento y respeto de todos sus participantes se enriquece por los métodos, enfoques, estructuras y voces diferentes que tendrán lugar en ella. Los diferentes modos de participación que se llevarán a cabo plantean la necesidad de mayor variedad en los enfoques y perspectivas para poderlos acomodar a la variedad de estilos y necesidades de aprendizaje.
 - *Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante.* En las comunidades de aprendizaje, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.
 - *Tamaño reducido.* Resultados de investigación (Cooper y Robinson, 2000; Cotton, 2001; etc.) afirman que el tamaño pequeño es un requisito previo para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje. Una escuela pequeña genera un ambiente que actúa como factor que facilita y que promueve el aumento del aprendizaje del estudiante, mejora la colaboración entre los profesores y las relaciones personalizadas entre maestros y estudiantes. También genera mayor orden y seguridad, tasas más altas de asistencia escolar y graduación, niveles más altos de

participación extracurricular, mayor satisfacción y participación de los padres, actitudes más positivas y satisfacción del profesor con su trabajo, planes de estudios de superior calidad y mayor efectividad del gasto, factores todos ellos que facilitan la creación de comunidades de aprendizaje. Conocido es, de otra parte, que los grupos pequeños promueven desarrollo cognoscitivo, mejoran el pensamiento crítico, proporcionan retroalimentación, promueven desarrollo social y emocional y ayudan a apreciar la diversidad.

REQUISITOS QUE ES PRECISO CONSIDERAR EN SU DESARROLLO

De las numerosas condiciones que se consideran necesarias para desarrollar una comunidad de aprendizaje, destacamos las siguientes:

- *Reunir a las personas interesadas.* Hallar personas interesadas que deseen pertenecer voluntaria y libremente es la primera condición que afecta a la propia existencia de una comunidad de aprendizaje. Sin miembros dispuestos a asociarse, éstas no tendrían lugar.
- *Comprometerlos construyendo una visión compartida.* Tal visión existe cuando la gente comparte un acuerdo explícito en los valores, creencias, propósitos y en los objetivos que deben guiar su comportamiento. Para desarrollar comunidades de aprendizaje, los grupos deben implicarse en su constitución partiendo de intereses comunes y estableciendo metas educativas específicas.
- *Desarrollar confianza y relaciones.* La comunidad de aprendizaje constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros. Construir tales relaciones estratégicas contribuye de forma prioritaria a lograr sus finalidades con éxito; para ello, se hace necesario desarrollar: compromiso, valores compartidos y estructuras de comunicación, elementos todos ellos que ayudan a elevar la calidad de las interacciones de aprendizaje. Por todo ello, crear oportunidades para la interacción, construir lazos dentro y a través de la comunidad y establecer agentes para construir y mantener estos lazos son consideradas estrategias para construir comunidades de aprendizaje. Conviene tener presente que las comunidades de aprendizaje, además de aceptar y apoyar el compromiso que se genera entre sus miembros, deben permitir a sus componentes mantener independencia sustancial. Se afirma que una verdadera comunidad de aprendizaje valora la autonomía individual en sus miembros siendo, precisamente, los cambios autónomos que ocurren dentro de los individuos los que constituyen su verdadera esencia.
- *Cuidar un programa de aprendizaje continuo.* Las comunidades de aprendizaje constituyen una fórmula de desarrollo profesional continuado, generalmente, integrado en el lugar de trabajo. Crean un entorno enriquecedor, se dedican a la construcción social de conocimiento y se benefician de las

diferentes aportaciones generadas desde múltiples perspectivas.

- *Evaluar el progreso.* Para facilitar el concepto de comunidad de aprendizaje, los profesores deben reexaminar sus prácticas de enseñanza e interacciones contribuyendo a abrir la discusión crítica de ideas. Deberán proceder a la reevaluación constante de misiones y valores, evaluar el proceso, generar y someterse a sistemas de auto-evaluación y a una supervisión cuidadosa.
- *Dedicarle tiempo.* Los profesores no pueden ser miembros de las comunidades de aprendizaje sin tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular. Dedicar tiempo a la realización de las tareas propias de una comunidad de aprendizaje es una condición importante.

BENEFICIOS DERIVADOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La investigación (Jenlink y Kinnucan, 1999; Dunne y Honts, 1998; Conrad y Gunter, 2000; Oakley, 2000) hace pensar que existe fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y el aumento de la efectividad de la práctica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes. Pero las comunidades profesionales de aprendizaje producen resultados positivos no sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado como veremos a continuación:

Ser parte de una comunidad de aprendizaje reduce el tradicional aislamiento del profesorado, incrementa el compromiso con la misión y las metas de la escuela, genera responsabilidad compartida en el desarrollo integral de los

estudiantes, produce aprendizaje poderoso que ayuda a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula ayudando, en definitiva, a comprender mejor el contenido de la actuación y el rol del profesor.

Partir de un propósito compartido da sentido a sus actuaciones, hace posible tratar y estudiar temas y problemas en común, aumenta la interacción entre los miembros, proporciona continuidad e integración en el currículo y ofrece al grupo identidad y cohesión.

Una comunidad de aprendizaje puede ser un agente poderoso que ayuda a los profesores a reflexionar sobre sus creencias, pero, además, proporciona un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios.

Pertenecer a una comunidad de aprendizaje produce en los profesores mayor satisfacción y moral más alta logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar. Pueden concretar y contextualizar sus interrogantes en las experiencias e historias de aula compartidas con los colegas, entender nuevas conexiones entre la teoría y la práctica, experimentar numerosas oportunidades de observar múltiples y variadas prácticas de enseñanza, tomar decisiones arriesgadas con la seguridad de que encontrarán apoyo en los colegas, examinar las creencias que manejaron su práctica e indagar de forma colaboradora sobre las perspectivas de los otros.

LAS ESCUELAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Durante la última década, la idea de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje para los profesores se ha puesto de moda. Según algunos teóricos (Lashway, 1998; Brandt, 1998), las escuelas que se dedican sistemáticamente a la resolución de problemas de forma colaboradora pueden desarrollar e implementar continuamente nuevas ideas convirtiéndose en las llamadas comunidades de aprendizaje. Éstas se suelen definir como un grupo de personas que persiguen propósitos comunes con un compromiso colectivo a sopesar regularmente el valor de los mismos, modificándolos cuando tenga sentido y desarrollando continuamente modos más efectivos y eficientes de lograrlos. Las comunidades de aprendizaje refuerzan la capacidad colectiva de la gente para crear y seguir visiones globales.

Reflexionar acerca de los modos de mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes, confiar en los colegas, pedir consejo y orientación a otros profesores, asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y realizar trabajo valioso en equipo suelen ser algunas de las actuaciones que caracterizan a las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Aunque ésta es una visión inspiradora, las escuelas suelen estar lejos de lograrla. Es bien conocido que los educadores, por lo general, se ven sometidos a un gran aislamiento y, si se deciden a llevar a cabo aprendizaje colectivo y motivar de este modo a los estudiantes, es porque se sienten obligados por una serie de normas. Esa reforma significativa es casi imposible en un centro escolar tradicional; en el mejor de los casos, las personas avanzarán hacia adelante como puntos de luz individuales, pero serán incapaces de

formar una comunidad de aprendizaje. El aislamiento del maestro, la falta de tiempo y la complejidad de la enseñanza presentan barreras significativas que hacen peligrar el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Las condiciones que se deben tener en cuenta (ver cuadro I) para que tales comunidades consigan las finalidades pretendidas, las entresacamos del estudio realizado por Brandt (1998), quien, apoyándose en los principios que promueven el aprendizaje de los sujetos, deriva las actuaciones que deben emprender las escuelas como comunidades de aprendizaje.

No se puede negar la importancia de contar con estructuras que permitan asegurar la diseminación de la información y que deben crear situaciones de comunicación bien desarrolladas, tales como celebración regular de reuniones, uso del correo electrónico, etc., así como un espacio común para trabajar.

En una dinámica de grupo que tiene éxito es clave el «diálogo» en lugar del debate, poner énfasis en escuchar, eliminar el castigo y buscar la comprensión común. En el diálogo que tiene éxito, los participantes aprenden a no marchar directamente hacia la solución más cercana, sino a examinar alternativas y compartir perspectivas múltiples que abren el camino a nuevos tipos de aprendizaje colectivo.

La «indagación colectiva» puede fortalecerse mediante formas más democráticas de gobierno. Ideas tales como «Gestión Basada en la Escuela» (SBM), «Adopción de Decisiones Basadas en la Escuela», «Adopción de Decisiones Participativa» (SDM), etc. consideran que la gestión y la toma de decisiones «participativa» está en el centro de los procesos administrativo-organizativos, viniendo a constituir programas destinados a conducir a la comunidad escolar hacia esfuerzos de

CUADRO I

CONDICIONES QUE POTENCIAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	
Principios de aprendizaje:	Las escuelas como <i>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</i> deben:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las personas aprenden lo que es significativo para ellas 2. Aprender es desarrollo 3. Las personas aprenden si aceptan metas desafiantes pero posibles de lograr 4. Mucho aprendizaje ocurre a través de interacción social 5. Las personas aprenden diferentemente unas de otras 6. El aprendizaje que tiene éxito implica usar estrategias que deben aprenderse 7. Las personas aprenden construyendo nuevo conocimiento sobre el ya logrado 8. Las personas necesitan retroalimentación para aprender 9. Un clima emocional positivo fortalece el aprendizaje 10. En el aprendizaje influye el ambiente total 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener estructuras motivadoras que animan la conducta deseable 2. Tener miembros capaces de identificar con exactitud las fases del desarrollo de la organización 3. Tener metas compartidas desafiantes pero posibles de lograr 4. Intercambiar información frecuente con fuentes externas relevantes 5. Recoger y tratar información del mejor modo para satisfacer sus intereses 6. Refinar continuamente sus procesos básicos 7. Tener una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas 8. Conseguir retroalimentación de los productos y servicios 9. Tener una cultura organizativa de apoyo 10. Ser sistemas abiertos, sensibles al ambiente externo

mejora. Estos grupos, que pueden estar compuestos de administradores, maestros, padres, miembros de la comunidad y alumnos, actuarían como garantía para la indagación prolongada. Ciertamente, no se puede olvidar que guiar tales grupos diversos (cuyos miembros pueden tener diferentes agendas y poca experiencia trabajando en equipo) es especialmente desafiante para los directores.

Las escuelas deben proporcionar tiempo para que los profesores trabajen y

reflexionen juntos. Los programas y asignaciones deben permitir tiempo para la indagación colectiva.

En una comunidad de aprendizaje, todos deben «participar en la toma de decisiones» y se defiende, incluso, que implicar a los estudiantes en el desarrollo de las reglas del aula, en la resolución de problemas de la comunidad y en la revisión de políticas de las escuelas puede tener beneficios duraderos.

Las nuevas estrategias parecen ser mejor aprendidas en «grupos pequeños» que proporcionan motivación, apoyo, unidades profundamente receptivas y asistencia técnica. Trabajando con tales grupos aumenta el sentido de pertenencia entre los miembros de la institución educativa.

PAPEL DEL DIRECTOR EN LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Crear una comunidad de aprendizaje requiere repensar profundamente el papel del líder. Son diversos los estudios (Huffman, 2001; Fleming, 1999; Burnette, 2002; DuFour, 1999) que ponen de manifiesto la importancia fundamental del director como factor clave para la creación de comunidades de aprendizaje y que aluden a una serie de características referidas al tipo de liderazgo ejercido por el director, que marcan las diferencias entre escuelas con alto y bajo nivel de disposición para el desarrollo de dichas comunidades. En tal sentido, se sugiere claramente que las escuelas que cuenten con el «apoyo institucional», que hayan integrado con éxito «autoridad y poder compartidos», «liderazgo compartido» y «liderazgo pro-activo de director y profesores», están mucho mejor situadas para crear comunidades profesionales de aprendizaje.

Admitida la importancia del director en la creación de comunidades de aprendizaje y el tipo de liderazgo más adecuado para su desarrollo, presentamos las *estrategias* consideradas básicas para ayudar al líder escolar a transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje eficaz. De una parte, se apunta la necesidad de partir de un propósito o misión compartida; también resulta fundamental poseer una clara y firme visión escolar, contar con

especialización profesional, ejercer un liderazgo simbólico, efectuar prácticas pro-activas de liderazgo, mantener predisposición positiva para aprender en equipo y apoyar todas las actuaciones sobre prácticas reflexivas.

Un aspecto crucial del papel del líder es cultivar y mantener una visión compartida. La visión proporciona dirección generando cuestiones capaces de implicar a todos en la organización. El director debe ser capaz de conseguir que los miembros se comprometan en las decisiones consideradas críticas para la institución, para lo cual deben ver a los profesores como tomadores e implementadores de decisiones.

La democracia activa y la indagación colectiva crean las condiciones estructurales en las que el proceso de mejora escolar se anida, debiendo crear formas de gestión democráticas que apoyen la indagación colectiva. Esto requiere seleccionar la mejora escolar en términos de hipótesis que deben ser probadas en lugar de soluciones que deben ser impuestas. Es necesario que se impongan las preguntas y las reflexiones en lugar de las soluciones y tomar las decisiones democráticamente en lugar de burocráticamente. El director debe recoger y disseminar la información que con precisión rastrea la actuación de la escuela. Se podría decir que, cuando el espíritu de indagación penetra la rutina diaria, las escuelas están camino de volverse verdaderas comunidades de aprendizaje.

Se necesita liderazgo eficaz de la comunidad de aprendizaje para llevar a cabo los propósitos y la misión compartida. En tal sentido, el director debe ser capaz de aprovechar la especialización de cada uno de sus miembros; debe moverlos a la realización de tareas orientadas al logro de metas, en lugar de sucumbir al deseo generalizado de «quedarse como

estamos»; debe dirigirse al futuro, pero manteniéndose siempre conectado a la realidad; debe partir de lo ya hecho, construir sobre lo ya existente.

El aprendizaje se vuelve colaborador; para ello, debe crear un ambiente donde los profesores puedan aprender juntos y crecer de forma continua. Habrá de centrarse en la creación de una cultura de colaboración y desarrollar relaciones colegiadas entre los profesores dirigidas, finalmente, a obtener un impacto positivo en el logro de que a los estudiantes les lleve a un aprendizaje continuo y al éxito académico y personal.

Quizás, con todo, lo más importante es que los líderes deben ver sus escuelas como comunidades de aprendizaje, tanto para el beneficio o mejora de la propia institución y los profesores, como para el de los estudiantes. Habrán de conectar la institución a una base de conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje para generar iniciativas con más éxito. Profundizando en el estudio del ambiente de aprendizaje, se multiplicarán las reflexiones y preguntas sobre posibles modos de ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo.

En un nivel más concreto, los líderes deben dirigirse hacia estructuras organizativas que apoyan el aprendizaje continuo, extrayendo tiempo de un programa, generalmente ocupado, que proporciona tiempos y espacios adecuados para el diálogo con los colegas. Reestructurar los programas y la asignación del trabajo creando tiempo para la indagación colectiva en el centro aumentará la actividad de mejora de la escuela. Pero el proceso implica no sólo proporcionar tiempo para la colaboración de los profesores, sino también determinar qué hacer en ese tiempo y animar a los profesores a la acción, facilitando los medios oportunos para que puedan hacerlo.

EL DIRECTOR COMO LÍDER DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Los directores deben verse a sí mismos como «líderes de aprendizaje» responsables de ayudar a las escuelas a desarrollar la capacidad de llevar a cabo su misión. Esto exige por parte del director el desarrollo de las capacidades del personal del centro. El desarrollo profesional de los profesores proporcionará la sinergia y producirá iniciativas que tienen mayor efecto en los estudiantes.

Varios son los estudios (DuFour, 2001; Childs-Bowen, Moller y Scrivner, 2000) que ofrecen pautas sobre lo que deben hacer los directores para cumplir sus responsabilidades como «líderes del desarrollo profesional de los profesores». Hacen referencia a una serie de acciones entre las que destacan las dirigidas a prestar especial atención al desarrollo de un contexto de colaboración en sus escuelas, así como a su responsabilidad de servir de modelo de desarrollo profesional continuo, debiendo adquirir un fuerte compromiso con actuaciones formativas que sirvan de ejemplo para animar a los profesores a comprometerse en el mismo sentido.

El director escolar debe demostrar el significado de una comunidad profesional de aprendizaje, compartiendo constantemente su propio aprendizaje con los restantes miembros del centro y orquestando las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes.

Paralelamente, los directores deben crear una sólida estructura para potenciar el desarrollo del liderazgo del profesor. Ellos pueden transformar y apoyar el liderazgo escolar creando oportunidades que permitan a los profesores ejercitarse y adquirir liderazgo pedagógico y, para ello, se considera fundamental convertir las

escuelas en verdaderas «comunidades profesionales de aprendizaje». Éstas constituyen nuevas formas de operar en las escuelas, que, al apoyarse en la especialización de los distintos profesores, hacen posible la realización de innovaciones constituyendo un medio idóneo que proporcionará calidad y desarrollo profesional significativo.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE DESARROLLAR EL LIDERAZGO DEL PROFESOR

Aunque los estudios y publicaciones de los años ochenta sobre escuelas eficaces resaltaron el papel del director como líder pedagógico formal, la investigación actual (Patterson, 2001; Childs-Bowen, Moller y Scrivner, 2001) defiende que los directores eficaces no pueden, ni deben, trabajar solos, antes bien, habrán de hacerlo de forma conjunta y cooperativamente con otros líderes informales, maestros, e incluso estudiantes, creando comunidades de aprendizaje.

Varias son las razones que se barajan para explicar la necesidad de contemplar mayor protagonismo del profesor como verdadero líder pedagógico. De una parte, como los problemas que enfrentan las escuelas están siendo cada vez más complejos, se sugiere que el liderazgo debe venir de aquéllos más cercanos a los estudiantes, o sea, los profesores de aula. De otra, por considerar que son los profesores los que poseen mayor especialización y conocimiento sobre cómo mejorar la educación de los estudiantes. También, por entender que son los profesores junto a sus colegas los que pueden formar una masa crítica para promover el cambio –positivo o negativo– dentro de la escuela.

El papel del profesor camina cada vez más hacia intervenciones típicas de liderazgo activo. Su función ya no es la de puro transmisor de conocimientos, ni siquiera la del jefe de equipo que organiza el trabajo y ordena las tareas apropiadas para los objetivos externamente establecidos. El profesor que nuestra sociedad reclama debe ser un auténtico líder que dinamice la actividad de los individuos y grupos en formación. En el ejercicio de su misión, ha de crear permanentemente situaciones que propicien la intervención participativa de los implicados en el hecho educativo, ha de poner en acción la capacidad de los propios educandos para descubrir el conocimiento preciso, la mejor forma de adquirirlo y, sobre todo, la adecuada rentabilización del mismo a través de su transferencia a la vida práctica.

Apoyándonos en los estudios antes citados, derivamos una serie de características que nos ayudarán a reconocer el liderazgo del profesor y las acciones que es preciso emprender por las escuelas para favorecerlo, dando respuesta a dos grandes interrogantes:

– *¿Cómo reconocer el liderazgo del profesor?*

Se afirma que los profesores que actúan como verdaderos líderes pedagógicos muestran las siguientes actuaciones: a) proporcionan buenos ejemplos acerca de cómo trabajar con los niños; b) promueven y favorecen la creación de ideas y diálogo; c) ayudan a los otros colegas a dar respuesta a problemas interrelacionados que aparecen insistentemente; d) proporcionan dirección y orientación; e) se implican e implican a los otros en actividades de trabajo en equipo; f) ofrecen apoyo afectivo y pedagógico; g) se centran, manteniendo interés constante, en

el aprendizaje del estudiante; h) están orientados al cambio; i) colaboran estrechamente con legisladores y políticos, y j) proporcionan desarrollo profesional a otros profesores.

– *¿Cómo reconocer a las escuelas que cuentan con profesores con elevado liderazgo pedagógico?*

Consideramos que las escuelas que cuentan con profesores con elevado liderazgo pedagógico son aquellas que poseen las siguientes características: a) la cultura escolar estaría a favor de ejercitar el liderazgo del profesor dentro de comunidades profesionales de aprendizaje, b) se daría énfasis a la mejora del aprendizaje del estudiante desde el currículo y desde el desarrollo profesional del profesor, c) la toma de decisiones compartidas sería la norma, d) los estudiantes se enriquecerían responsabilizándose e implicándose en su propia formación y e) existirían estrategias con éxito para promover el liderazgo del profesor, entre las que se incluirían: creación y gestión de redes de intercambio y comunicación; programas de formación y desarrollo de liderazgo; tiempo y recursos para comprometerse en las acciones que tal tipo de liderazgo exige, y actividades que generen aprendizaje con los colegas.

La principal preocupación del profesor como líder pedagógico no es resolver él mismo los problemas, sino conseguir que el grupo se implique en los procesos de resolución de los problemas. El líder se ha convertido, por consiguiente, en alguien que facilita, lo que significa poseer conocimientos y experiencia en dinámica de grupos y modificaciones organizativas, poseer cualidades como competencia, sensibilidad, disciplina, capacidad de vincular a las personas alrededor de un proyecto común, c) sentirse

confortable en situaciones de cambio y ambigüedad y saber hacer frente y manejar los conflictos.

Aunque hay líderes naturales que están dotados para impulsar la actividad de grupos de personas, el liderazgo supone un modo peculiar de actuar que puede aprenderse. A la formación inicial recibida en la institución universitaria, deberá sumarse la recibida «en ejercicio» para proporcionar el desarrollo continuado deseable, ya que las situaciones particulares en que se ejerce la labor profesional establecerán las especificaciones y prioridades más convenientes. Por tanto, deben apoyarla agentes tales como directores escolares, administración educativa (inspectores, asesores, etc.) y, por supuesto, los propios profesores.

Para concluir, expresar que, por todo lo dicho, entendemos a las comunidades de aprendizaje como fórmula ideal para la formación en ejercicio del profesorado, mediante la cual se puede favorecer y reforzar el liderazgo pedagógico del profesor en los centros educativos.

FÓRMULA DE DESARROLLO PROFESIONAL

SUPUESTOS DE PARTIDA

Se defiende insistentemente que el desarrollo profesional más significativo del profesor no se sitúa en un taller, en un curso o en unas cuantas conversaciones esporádicas, sino a través de comunidades profesionales, comunidades de diálogo y comunidades de aprendizaje, contextos, todos ellos, directamente vinculados y pertinentes a su práctica (Stein; Smith y Silver, 1999; Moore y Shaw, 2000). Las metas del desarrollo profesional deben dirigirse a promover comunidades de aprendizaje autosuficientes en las que los

profesores aprendan a operar eficazmente como grupos cohesivos a la vez que mejoren individualmente. Las comunidades de aprendizaje se consideran un modelo de desarrollo profesional coherente con los principios del aprendizaje adulto que favorece la construcción de condiciones e infraestructura para lograr el propósito compartido y el dominio de actuaciones que permiten a las escuelas convertirse en organizaciones de aprendizaje eficaces.

El *currículo* o programa educativo adecuado para la formación de comunidades de aprendizaje presenta las siguientes características: irá dirigido tanto a desarrollar al individuo como a potenciar la interacción del grupo, estará centrado en la reflexión, usará conceptos de desarrollo adulto y un enfoque constructivista del aprendizaje. Las prácticas específicas en la formación para desarrollar comunidades de aprendizaje que fomentan el *desarrollo individual* podrían incluir esfuerzos para mejorar el autodescubrimiento, planes de crecimiento individual, proyectos educativos, uso de carpetas pedagógicas y diarios. La *interacción del grupo* puede promoverse a través de gran variedad de enfoques relacionados con actividades de aprendizaje cooperativo y de los que generan reflexión de los individuos y de la comunidad (Basom y Yerkes, 2001).

Procedimientos de gran potencia que ayudan a crear comunidades de aprendizaje profesional se consideran la investigación-acción colaboradora, lecturas profesionales, experimentación en el aula, historias compartidas, y reflexión personal. A través de estos medios los profesores vuelven a pensar cómo se hicieron las cosas en el aula, abordan los programas y planes como estructuras flexibles y piensan creativamente nuevas maneras de estructurar la práctica del aula. Otro procedimiento es el denominado aprendizaje experiencial, que, con frecuencia, ocurre

en el diálogo con otros. El aprendizaje se suele definir como la transformación de experiencia a través de la reflexión, la conceptualización y la acción. Tratar asuntos específicos relevantes para los grupos de trabajo e incluir a todos los participantes en el análisis de problemas que los afectan suelen ser consideradas características de las actividades de desarrollo de una comunidad de aprendizaje tendentes a consolidar la participación y el compromiso.

Los ordenadores y las tecnologías relacionadas con ellos pueden ser herramientas eficaces para crear y sostener comunidades de aprendizaje socialmente interactivas y reflexivas (Ryba, Selby, Kruger, 2001; Prester y Moller, 2001). Durante las últimas dos décadas, se han usado en una variedad de esfuerzos dirigidos a promover aprendizaje y colaboración del profesor. Se pone de manifiesto que Internet crea una oportunidad única para construir comunidades profesionales virtuales. Éstas se pueden crear como lugar de encuentro y foro para que los participantes compartan recursos y aporten sugerencias en los tipos de actividad que puedan tener lugar en dicha comunidad. El aprendizaje a distancia que se deriva de tales redes tiene la potencialidad de revolucionar el sistema de educación ya que está preparado para ofrecer el acceso a servicios educativos que anteriormente eran inaccesibles, conectando a la gente, que pueden aprender unos de otros, permite a los profesores en su formación inicial conectarse con sus supervisores de facultad, a veces separados por muchos kilómetros, conectarse a la red desde lugares distantes y planificar actividades cooperativas tales como excursiones educativas virtuales, aumentando el uso de la tecnología y pedagogías que promocionan la instrucción centrada en el estudiante.

FÓRMULAS

Aunque todas ellas muestran grandes similitudes y elementos en común, presentamos las aportaciones de diferentes autores al referirse a las comunidades de aprendizaje como procedimientos de formación.

– *Círculos de Aprendizaje*

Son grupos pequeños de aprendices que se apoyan mutuamente para aprender juntos, que pueden hacer grandes mejoras en la calidad de la enseñanza. Los profesores pueden formar círculos de aprendizaje apoyándose en seis condiciones clave que promueven comunidades de aprendices saludables y desarrollo profesional con éxito: 1) construir una comunidad con otros aprendices, 2) construir conocimiento a través de la experiencia personal, 3) apoyar a los otros aprendices en sus prácticas reflexivas, 4) documentar las reflexiones sobre las experiencias personales, 5) evaluar las expectativas de los profesores, y 6) mejorar la cultura del aula. (Collay y otros, 1998).

– *Comunidades de Aprendizaje Dinámicas*

Ofrecen un enfoque alternativo al tradicional sistema de formación de profesores. Son grupos de personas que forman una comunidad de aprendizaje caracterizadas, generalmente, por autoridad y poder compartido, compromiso a generar y compartir nuevo conocimiento, actividades de aprendizaje flexibles y negociadas, miembros autónomos, altos niveles de interacción y metas o proyectos compartidos. Como rasgos positivos de estas comunidades, se entienden la capacidad de adaptarse y evolucionar, la

creatividad e innovación, la superación de las limitaciones tradicionales, la apreciación de gran diversidad de perspectivas múltiples e implicación de los miembros en el diagnóstico y la dirección de las necesidades de aprendizaje de los grupos. Sin embargo, la ineficacia a corto plazo y la dificultad de previsibilidad pueden ser serias desventajas. Se observan tres escenarios donde tales comunidades están empezando a enraizar: aprendiendo en el lugar de trabajo, a través de la cultura académica y en grupos de discusión a través de Internet. Observando estos grupos, se identifican siete pasos comunes a las comunidades de aprendizaje dinámicas: 1) articular la necesidad de aprendizaje; 2) buscar ayuda en un formato de grupo; 3) comprometerse en las consultas de apoyo; 4) evaluar el aprendizaje; 5) compartir la solución con el grupo; 6) archivar referencias para futuras ocasiones, y 7) repetir el proceso como apoyo al aprendizaje (Wilson y Ryder, 1996).

– *Grupos de Amigos Críticos*

Se basa en tres supuestos: a) proporciona la mejor forma para que los miembros de la escuela efectúen los cambios requeridos por las nuevas expectativas de la enseñanza; b) las comunidades profesionales de aprendizaje se pueden crear y mantener deliberadamente por los miembros de dentro y entre escuelas, c) formando y apoyando se puede reducir la fragilidad de las estructuras colegiales.

Constituyen pequeños grupos en que los participantes se comprometen a trabajar y gestionar metas autodefinidas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de la variabilidad que puede existir entre los grupos, se han hallado las siguientes características comunes de desarrollo: se los consideran como un lugar

ideal donde los educadores pueden colaborar con colegas; se usa el tiempo de los miembros para fortalecer enfoques de enseñanza y fortalecer la comprensión de cómo aprenden los estudiantes y dirigen preguntas fundamentales acerca de la enseñanza. Los factores que han influido a ayudar o inhibir mayores niveles de desarrollo en los grupos de amigos críticos incluyen la dinámica interna del grupo, la estructura administrativa, la cultura escolar y el acceso a los recursos (Dunne y Honts, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- BASOM, M. R.; YERKES, D. M.: *Modeling Community through Cohort Development.*, 2001, ED451814.
- BRANDT, R.: *Powerful Learning*, 1998, ED420649.
- BROWN, R.: «The Learning Organization: A Model for Educational Change», en *NAMTA-Journal*, 22 (1) (1997), pp. 190-203.
- BURNETTE, B.: «How We Formed Our Community: Lights and Cameras are Optional, but Action Is Essential», en *Journal-of-Staff-Development*, 23 (1) (2002), pp. 51-54.
- CHILDS BOWEN, D.; MOLLER, G.; SCRIVNER, J.: «Principals: Leaders of Leaders», en *NASSP-Bulletin*, 84 (616) (2000), pp. 27-34.
- COCKLIN, B. A.: *Journey of Transition: From Gumly Public to Secondary School*, 1999, ED441629.
- COLLAY, M. y otros: *Learning Circles. Creating Conditions for Professional Development*, 1998, ED424221.
- CONRAD, C. F.; GUNTER, R.: «To Be More Useful: Embracing Interdisciplinary Scholarship and Dialogue», en *New-Directions-for-Higher-Education*, 28 (2), pp. 49-62.
- COOPER, J. L.; ROBINSON, P.: «The Argument for Making Large Classes Seem Small», en *New-Directions-for-Teaching-and-Learning*, 81 (2000), pp. 5-16.
- COTTON, K.: *New Small Learning Communities: Findings from Recent Literature*, 2001, ED459539.
- DUFOUR, R.: «Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities», en *NASSP-Bulletin*, 83 (604) (1999), pp. 12-17.
- «In the Right Context», en *Journal-of-Staff-Development*, 22 (1) (2001), pp. 4-17.
- DUNNE, F.; HONTS, F.: «That Group Really Makes Me Think!», en *Critical Friends Groups and the Development of Reflective Practitioners*, 1998, ED423228.
- FLEMING, G. L.: «Principals and Teachers: Continuous Learners», en *Issues... about-Change*, 7 (2) (1999).
- FRIED, J.: *Steps to Creative Campus Collaboration*. Invited Paper, 1998, ED441196.
- GIBBSON, A.: «Up with Continuous Change», en *TECHNOS*, 7 (3) (1998), pp. 34-36.
- HUFFMAN, J. B.; HIPPI, K. A.; PANKAKE, A. M.; MOLLER, G.: «Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development», en *Journal-of-School-Leadership*, 11(5) (2001), pp. 448-63.
- JENLINK, P. M.; KINNUKAN, W. K.: *Learning Ways of Caring, Learning Ways of Knowing through Communities of Professional Development*, 1999, EJ593005.
- JUSTICE, M. C.; ESPINOZA, S.: *Online Communication—Building Learning Communities*, 1999, ED432309.
- KEARNS, P.: *Lifelong Learning: Implications for VET*. A Discussion Paper, 1999, ED433428.

- KOWCH, E.; SCHWIER, R.: *Building Learning Communities with Technology*, 1997, ED405857.
- LASHWAY, L.: *Creating a Learning Organization*, 1998, ED420897.
- LEO, T. ; COWAN, D.: "Launching Professional Learning Communities: Beginning Action", en *Issues...about-Change*, 8 (1) (2000).
- LOEPP F. L.: «Models of Curriculum Integration», en *Journal-of-Technology-Studies*, 25 (2) (1999), pp. 21-25.
- LONGWORTH, N.: *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*, 1999, ED430091.
- MOORE, S.; SHAW, P.: *The Professional Learning Needs and Perceptions of Secondary School Teachers: Implications for Professional Learning Community*, 2000, ED443793.
- OAKLEY, J. A.: *Voyage of Discovery: What Happens When Inservice Teachers Explore Teaching for Understanding through Collaborative Investigation?*, 2000, ED441764.
- OBLAKOR, F. E.: *Transforming Teaching-Learning To Improve Student Achievement*, 2000, ED452178.
- OUTCALT, C. L.: «ERIC Review: Community College Teaching—Toward Collegiality and Community», en *Community-College-Review*, 28 (2) (2000), pp. 57-70.
- PATTERSON, J. H.: «Resilient Teacher Leaders for Urban Schools: Reflections for Teacher Education», en *Focus-on-Teacher-Education*, 1 (4) (2001).
- PRESTERA, G. E.; MOLLER, L. A.: «Exploiting Opportunities for Knowledge-Building in Asynchronous Distance Learning Environments», en *Quarterly-Review-of-Distance-Education*, 2 (2) (2001), pp. 93-104.
- RYBA, K.; SELBY, L.; KRUGER, L. J.: «Creating Computer-Mediated Communities of Practice in Special Education», en *Special-Services-in-the-Schools*, 17 (1-2) (2001), pp. 59-76.
- SABA, F.: «Student Attrition: How To Keep Your Online Learner Focused», en *Distance-Education-Report*, 4 (14) (2000), pp.1-2.
- SHAUGHNESSY, J.: *Initial Guidelines on Becoming a Learning Community*. OERI Event No. 36, 1998, ED442174.
- STEIN, M. K.; SMITH, M. S.; SILVER, E. A.: «The Development of Professional Developers: Learning To Assist Teachers in New Settings in New Ways», en *Harvard-Educational-Review*, 69 (3) (1999), pp. 237-69.
- TINTO, V.: «Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College», en *NACADA-Journal*, 19 (2) (1999), pp. 5-9.
- WILSON, B.; RYDER, M.: *Dynamic Learning Communities: An Alternative to Designed Instructional Systems*, 1996, ED397847.