



Cultura de aprendizaje compartido en los centros escolares.

Situación y posibilidades en España

Rosel Bolivar; Antonio Bolivar. rosel_br@hotmail.com

Resumen:

Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, compartiendo su saber hacer práctico sobre los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida. No obstante, en los centros escolares españoles domina una cultura de solipsismo docente, falta de colaboración y trabajo en equipo, como ha documentado la investigación y los informes internacionales (TALIS). Para diagnosticar los grados de cultura de aprendizaje compartido hemos adaptado y validado uno de los mejores instrumentos existentes (el cuestionario "Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R") y aplicado a una muestra representativa en Andalucía. Recogemos algunos de los resultados referidos a esta dimensión. Finalmente discutimos los resultados y señalamos implicaciones y líneas de acción.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje Profesional, responsabilidad colectiva, liderazgo distribuido, aprendizaje compartido.

1. Objetivos o propósitos:

Presentamos parte de los resultados de una investigación, realizada como tesis doctoral, en el marco de un Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Si bien los objetivos de la investigación son más amplios, en esta comunicación pretendemos:

1. Constatar en el marco de informes internacionales, particularmente de la OCDE (TALIS y PISA), el bajo grado de trabajo compartido y comunidad profesional de aprendizaje del profesorado español.
2. Aportar algunos de los datos referidos a esta dimensión de la investigación que hemos llevado a cabo, con la adaptación y aplicación a una muestra representativa del PLCA-R
3. Señalar implicaciones para la mejora: políticas y procesos que contribuyen a incrementar el desarrollo de la organización como comunidad

En España en el ejercicio de la profesión docente, particularmente en Secundaria, continúa perviviendo una tradición de "esplendido aislamiento", muy lejos de una colaboración profesional (Lavié, 2004). Su contraste con otros modos de

Organizado por:





organización y ejercicio profesional, así como las líneas más prometedoras de mejora escolar, posibilitan señalar vías para el cambio. Contribuir a promover esta línea de investigación que, a su vez, potencie formas más colaborativas de trabajo docente, justifica esta aportación al Congreso.

2. Marco teórico:

Nuestra investigación se inscribe dentro de la propuesta actual de organizar la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (Professional Learning Community), con una cultura de liderazgo distribuido (Bolívar, 2014), que construye su capacidad conjunta de mejora como una responsabilidad compartida (Whalan, 2012).

Un corpus creciente de investigación y experiencias evidencia que entender la escuela como una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que incide significativamente en la mejora de los resultados de la escuela (Hord & Sommers, 2008, DuFour et al., 2008). Esto requiere construir una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, práctica pública y trabajo en colaboración, que contribuya a incrementar el “capital profesional” de cada escuela (Hargreaves y Fullan, 2014).

La investigación internacional (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje. El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. 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.

3. Metodología:

Combinamos una doble metodología para describir la situación en los centros españoles de la cultura escolar dominante:

1. Análisis secundario de datos, procedentes de los informes internacionales, que posibilitan una comparación en relación con otros países.
2. Empleo de uno de los cuestionarios más potentes sobre el tema, que hemos aplicado en centros públicos andaluces.

Organizado por:





4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Los más recientes *informes internacionales* (PISA, 2012; TALIS, 2013) ponen de manifiesto que, en general, domina una práctica docente solitaria, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas en un diálogo profesional. No siendo el objetivo principal de PISA esta cuestión, de modo indirecto, a través del cuestionario a directores, entre otros datos, se evidencia que sólo un 10% de los alumnos acuden a escuelas en las que los directores informan de que los docentes más expertos observan (supervisan) las lecciones de los más jóvenes (en el conjunto de la OCDE lo hace un 69%). Igualmente, en el caso español, sólo el 22% de los alumnos asisten a Institutos en los que los profesores se revisan mutuamente la programación, los instrumentos de evaluación o las lecciones mismas (en la OCDE lo hace el 60%). En tercer lugar, sólo el 26% de los alumnos asisten a Institutos cuyo director afirma que existe algún tipo de asesoramiento (*mentoring*) a los docentes para mejorar su docencia (en la OCDE sucede en los centros del 72% del alumnado).

Ya en el primer Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje 2008, España, junto a Portugal, presentaban los índices más bajos (menor del 20%) de entre todos los países de “desarrollo profesional cooperativo” (Vieluf, 2012; OCDE, 2013). Posteriormente, en el Segundo Estudio TALIS (OECD, 2014), se vuelve a reafirmar el individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el centro de trabajo. Así en su “Nota sobre el país” (OCDE, 2014) afirma:

“Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)” (p. 1).

Los docentes españoles trabajan a puerta cerrada, no hay espacios y tiempos para observar o compartir en directo la práctica profesional y el saber hacer, donde dos docentes puedan trabajar conjuntamente. En su estudio sobre TALIS 2013, Egidio et al. (2014: 53) muestran que el índice menos valorado se denomina “colaboración profesional”, recibiendo la puntuación más baja (6 sobre 14). Este índice es definido por observar la clase de otros profesores y hacer comentarios, impartir clases en equipo con otros profesores en el aula, participar en actividades conjuntas con otras clases y grupos de edades diferentes y participar en actividades conjuntas de aprendizaje profesional.

Vinculado a lo anterior, el estudio destaca la necesidad de *impulsar la autonomía de los centros y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos* para mejorar la calidad de la enseñanza. Sólo el 33% trabaja en centros donde el director cree que

Organizado por:





existe una considerable responsabilidad en la toma de decisiones sobre los contenidos, frente al 65% del promedio de países participantes en TALIS. Más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo un liderazgo pedagógico. Esto les impide diseñar un entorno seguro y propicio para el aprendizaje y asegurar que los esfuerzos de los docentes se centran en la enseñanza y en su propia mejora de cara a la enseñanza (el promedio OCDE es del 22%). La autonomía de los centros en la gestión de recursos en España es también limitada al compararse con los de los países más desarrollados (27 % en España frente al 75% de los profesores de la OCDE).

De modo complementario, contrastamos estos datos con los *resultados de nuestra investigación*. Contamos con diversos instrumentos para diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje en una organización (Bolívar-Ruano, 2013), que – en las últimas décadas– se ha entendido como “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. A partir de las dimensiones identificadas por Hord (1997), Olivier & Hipp (2010) han desarrollado un instrumento que, sucesivamente revisado, ha dado lugar al *Professional Learning Community Assessment-Revised, PLCA-R*, que hemos adaptado y validado al contexto español. Sin entrar aquí en el proceso de adaptación y validación, vamos a describir algunos de los resultados más significativos sobre la cultura de aprendizaje y responsabilidad compartidos.

Como instrumento de diagnóstico para describir la situación actual de los centros públicos andaluces encuestados tras elegir la muestra mediante muestreo aleatorio simple, en la obtuvimos un total de 812 participantes entre equipo directivo y docentes de centros de Primaria (n= 439) y Secundaria (n = 373).

TABLA Nº 1

Tipo de centros encuestados

TRABAJA EN:	N	%
C.E.I.P	439	54,1
I.E.S	373	45,9
Total	812	100,0

Están representados centros de todas las provincias, unas (Málaga, Sevilla) con mayor número que otras (Huelva, Jaén), según un muestreo aleatorio simple. Según la Tabla 1. los participantes trabajan en CEIPs (54´1%) y en IES (45´9%). Con respecto al contexto destacamos que en su mayoría son centros que se ubican en ciudades (36´2%) y capitales (34´5%) como ilustra la Tabla nº2.

TABLA Nº 2.

Organizado por:





Contexto de los centros encuestados

Ubicación del centro	N	%
Área rural (<1000) habitantes	33	4,1
Pueblo pequeño (1001-5000)	205	25,2
Ciudad (5001-30000)	294	36,2
Capital (Mas de 30001)	280	34,5
Total	812	100,0

Según los resultados obtenidos de los centros de Andalucía, tras las pruebas de normalidad pertinentes, nos encontramos que existen diferencias significativas entre las dimensiones: Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1), Práctica personal compartida (D2), Visión y valores compartidos (D3), Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica (D4), Condiciones de apoyo: relaciones (D5) y Condiciones de apoyo: estructura (D6) y tipo de centro (Primaria o Secundaria). Observando los estadísticos descriptivos (*Tabla 3*) la media es negativa en liderazgo compartido (D1) en CEIP, los directores de los centros parecen que no hacen participes al profesorado de las decisiones de la escuela, aunque por el contrario existe mayor aprendizaje colectivo entre el profesorado (D4), práctica personal compartida (D2) y condiciones de apoyo (D5/D6), lo que viene a confirmar que el trabajo cooperativo funciona mejor en centros de educación Infantil y Primaria, donde suele existir una mayor responsabilidad compartida. En los centros de Educación Secundaria el liderazgo compartido y liderazgo de apoyo toma mayor peso aunque se detectan medias negativas para el resto de dimensiones; lo que nos hace pensar, tal y como los informes internacionales han apuntado, que el individualismo y solipsismo en la práctica docente es una realidad en los centros andaluces encuestados, en Secundaria la mejora y el compromiso está lejos de alcanzar niveles aceptables.

TABLA Nº 3

Análisis de inferencias por tipo de centro encuestado

Tipo de centro:		D1	D2	D3	D4	D5	D6
C.E.I.P	X	-,132	,148	,161	,030	,087	,208
	DT	,984	,906	,896	1,000	,918	,923
I.E.S.	X	,156	-,170	-,186	-,033	-,107	-,241
	DT	,999	1,075	1,080	1,000	1,078	1,032

Nota: X=media; DT=desviación típica.

Organizado por:





En referencia al número de alumnos por centro encuestado, detectamos diferencias significativas según el número de alumnos considerado, podemos apreciar que los centros de menos de 601 alumnos el Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1) y, Aprendizaje colectivo entre el profesorado y su aplicación en la práctica (D4) alcanza valores positivos (*Tabla 4*) en centros donde hay más alumnado el aprendizaje colectivo obtiene valores negativos por la falta de espacio y tiempo como apuntábamos anteriormente donde la retroalimentación no tiene cabida.

TABLA Nº 4

Análisis de inferencias por número de alumnos de centro encuestado

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

Nota: X=media; DT=desviación típica.

En nuestra investigación participaron en los centros encuestados: equipo directivo, coordinación pedagógica y profesorado (*Tabla 5*). Podemos apreciar diferencias significativas para Liderazgo compartido y liderazgo de apoyo (D1), donde casualmente los equipos directivos y coordinación pedagógica obtienen medias positivas, no ocurre lo mismo si los que contestan son los docentes. Esto sugiere que la forma de entender y ejercer el liderazgo no se percibe de la misma forma dependiendo de quién conteste, puede que la preparación para ejercer el liderazgo pedagógico no sea la más adecuada cuando la escuela no lo percibe del mismo modo que el equipo educativo, donde el empoderamiento, la cultura de la responsabilidad y el compromiso no son considerados como la clave de la mejora.

TABLA Nº 5

Análisis de inferencias por cargo/función en el centro encuestado

Contesta como:		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Equipo directivo	X	,649	-,071	-,167	-,205	-,015	,053
	DT	,677	,957	1,098	,892	,882	1,106
Coordinación pedagógica	X	,192	-,164	-,148	,143	,043	-,099
	DT	,846	1,038	1,010	,935	1,042	,977

Organizado por:





Profesorado	X	-,237	,062	,077	,032	,004	,007
	DT	1,021	1,001	,963	1,045	1,019	,972

Nota: X=media; DT=desviación típica.

5. Resultados y/o conclusiones

Configurar la escuela como una *organización abierta al aprendizaje* exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos formen parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un liderazgo pedagógico distribuido en una cultura profesional más colaborativa, para que pueda llevarse a cabo la autoevaluación, organizar las escuelas de modo que sea forzado trabajar en colaboración (Thoonen et al., 2012). A su vez, implica *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los centros escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere.

Situar el foco de mejora en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo es una base robusta clave para el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. La investigación ha constatado que las escuelas con un mayor grado de desarrollo como comunidad suelen obtener mejores resultados en el aprendizaje.

En segundo lugar, tras el diagnóstico, nos preocupa ¿qué se puede hacer para promover los procesos de aprendizaje profesional, incrementando el trabajo comunitario en las escuelas? Para transformar las culturas de las escuelas se han de *rediseñar* los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. “Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido” Hargreaves y Fullan (2014: 135).

Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido exige cambios en las estructuras organizativas (tiempos, estructuras y relaciones) y, consecuentemente, en la cultura escolar, como prerrequisitos para ir configurando la escuela como CPA (Escudero, 2011). El asunto clave es qué hacer para alterar la llamada “gramática básica” de la organización escolar que, en las actuales condiciones, impide el trabajo conjunto. Sin embargo, según hemos argumentado anteriormente, es una vía prometedora que marca por dónde hay que ir para la

Organizado por:





mejora de la educación. Se trata, pues, de cómo partiendo de “aquí” se pueden ir dando pasos seguros para llegar “allí”. Hay suficiente literatura y experiencia prácticas para orientar cómo hacerlo.

6. Bibliografía

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.

Bolivar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.

Bolívar-Ruano, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 62/1 (15/05/13), 12 pp.

Dufour, R.; Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

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

Egido, I.; López-Martín, E.; Manso, J. y Valle, J. (2014). Factores determinantes de la autoeficacia docente en los países de la Unión Europea. En *TALIS 2013 Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje: informe español (análisis secundario)* (pp. 13-37). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

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

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Organizado por:





Huffman, J. y Hipp, K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Lavie, J.M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 439-454.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2013). Fomento de las comunidades de aprendizaje entre el profesorado. *Teaching in Focus*, núm. 4 (junio). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

OCDE (2014). *Resultados de TALIS 2013. Nota sobre el país. España*. Paris: OECD Publishing.

Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29-41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education

Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Thoonen, E.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.

Vieluf S., et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

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

Organizado por:

