



# EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

## EVALUATION OF THE PROCESS OF TRANSFORMATION OF THE SCHOOL INTO PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>

**Federico Malpica Basurto**  
Instituto Escalae, España.

[fmalpica@escalae.org](mailto:fmalpica@escalae.org)

<https://orcid.org/0000-0002-7149-9836>

**Pedro Navareño Pinadero**  
Instituto Escalae, España.

[pnavareno@escalae.org](mailto:pnavareno@escalae.org)

<https://orcid.org/0000-0001-8035-0091>

**Ruth Clarena Martínez Mesa**  
Instituto Escalae, España.

[rmartinez@escalae.org](mailto:rmartinez@escalae.org)

<https://orcid.org/0000-0003-4069-6826>

**Recibido: octubre 31, 2022 - Aceptado: noviembre 23, 2022**

### Resumen

La profesión docente ya no puede entenderse sin un trabajo colegiado que permita, a los profesionales, no solo ser buenos aplicadores de recetas individuales sino, sobre todo, sentirse seguros para desarrollar estrategias metodológicas comunes, probar nuevas prácticas colectivas y ser reconocido por ellas. Esta concepción supone la transformación de la cultura profesional docente imperante, para llegar a acuerdos constantes sobre lo que debe aprenderse en cada entidad educativa, y, en consecuencia, cuándo y cómo debe enseñarse y evaluarse lo aprendido, sobre los comportamientos de las personas, así como el tipo de experiencias institucionales para estimular el aprendizaje deseado.

Considerando a la entidad educativa como un sistema complejo, el modelo de transformación educativa positiva, en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), permite la intervención en todas estas dimensiones de manera conjunta, con el propósito de llevarla eventualmente a su punto de inflexión, mediante un enfoque altamente participativo de reflexión sobre la práctica y colaboración entre iguales, para generar estructuras de trabajo

autónomas que sustenten la transformación a largo plazo. El trabajo de campo, realizado mediante la metodología de casos, y la posterior triangulación de la documentación de los proyectos, encuestas en línea y entrevistas, ha permitido concluir la importancia de la alineación de las prácticas docentes y directivas, y el grado de madurez de la organización educativa, en cuanto a las creencias de sus miembros, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre los agentes educativos, así como la organización y gestión, en los procesos de transformación de educativa positiva.

**Palabras clave:** transformación educativa; desarrollo profesional docente; comunidades profesionales de aprendizaje; innovación educativa; gestión del conocimiento.

## Abstract

The teaching profession can no longer be understood without collegiate work, which allows professionals not only to be good individual recipe applicators but, above all, to feel safe to develop common methodological strategies, try out new collective practices and be recognized for them. This conception supposes the transformation of the prevailing professional teaching culture, to reach constant agreements on what should be learned in each educational entity, and, consequently, when, and how, what has been learned should be taught and evaluated, on the behaviour of educational agents, as well as the type of institutional experiences to stimulate the desired learning.

Considering the educational entity as a complex system, the model of positive educational transformation in professional learning communities (PLC), allows an intervention in all these dimensions jointly, with the purpose of eventually taking it to its inflection point, through a highly participatory approach of reflection on practice and collaboration among equals to generate autonomous work structures that sustain long-term transformation. The field work carried out using the case methodology, and the subsequent triangulation of project documentation, online surveys and interviews, has allowed us to conclude on the importance of aligning teaching and management practices, and the degree of maturity of the educational organization in terms of the beliefs of its members, the technical-pedagogical variables, the internal culture, the leadership, the communication between the educational agents, as well as the organization and management, in the processes of positive educational transformation.

**Keywords:** Educational Transformation; Teachers' Professional Development; Professional Learning Communities; Educational Innovation; Knowledge Management.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Actualmente nos encontramos en un parteaguas en educación. Si, como afirman Fullan y Hargreaves (2014, p. 180), «los movimientos exitosos ocurren cuando la insatisfacción y las inquietudes respecto del sistema vigente alcanzan un punto de ruptura», ciertamente nos hallamos ya en este momento crítico, y en la necesidad de desarrollar nuevos movimientos más exitosos y de calidad, sobre todo motivados por el aprendizaje que se pide

<sup>1</sup> 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*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

producir a las entidades educativas –a nivel local, nacional e internacional–, que ya no es solo la comprensión de unos cuantos conocimientos disciplinares y datos memorizados que sepan reproducir los estudiantes, si no, sobre todo, qué saben hacer con lo que saben.

Este enfoque competencial de los propósitos educativos y formativos, está provocando una verdadera revolución en la educación, ya que significa cambiar totalmente el enfoque y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, también el perfil de los profesionales que actúan en las aulas. Pero, ¿a qué se debe este cambio en concreto? Básicamente, está suscitado por tres razones: 1) es una cuestión de tiempo, relacionado con lo que tarda cada persona en llegar a ser competente; 2) por un motivo técnico-pedagógico, es decir, por los estímulos que requiere recibir una persona para desarrollar sus capacidades y ganar en competencia, y 3) por la necesidad de gestionar la experiencia, el talento y el conocimiento colectivo que va adquiriendo la entidad educativa a lo largo de los años.

De acuerdo con la primera cuestión, los currículos a nivel internacional describen los aprendizajes fundamentales, finalidades educativas o perfiles de salida/egreso del alumnado en términos competenciales y, en su gran mayoría, de aprendizajes transversales (inter y metadisciplinarios). Y, ¿cuánto tarda una persona en desarrollar aprendizajes como «ser buen comunicador», «ser una persona emprendedora», «ser comprometido socialmente», «ser un ciudadano digitalmente competente», etcétera? Estas competencias necesitan de años para desarrollarse y, por tanto, en una organización interna actual, donde cada docente tiene a un mismo grupo de alumnos por un periodo que no va más allá de dos años, en la gran mayoría de los casos, no es factible pensar que alguien pueda hacer la diferencia individualmente (a pesar de la proliferación de premios individuales que se otorgan hoy día en educación). Solo por este motivo, ya no es factible pensar en la profesión docente como una actividad solo individual, sino que necesariamente los docentes de un programa formativo, sea de educación básica, postobligatoria o superior, deben ser capaces de trabajar conjuntamente y de acordar criterios comunes para estimular, de forma coordinada, el aprendizaje de sus estudiantes en pro de unas finalidades educativas en concreto.

La segunda cuestión, es que desde el punto de vista técnico-pedagógico, las ciencias del aprendizaje indican que la formación de competencias requiere del desarrollo gradual de la comprensión, pero también del dominio procedimental y de la interiorización de comportamientos estables, coherentes con dicha competencia, para resolver problemas complejos de la vida de forma autónoma (Zabala y Arnau, 2014) lo que, en general, no es factible desarrollar en una sola clase o un solo curso académico (es cierto que otro tipo de aprendizajes más disciplinares si es factible enseñarlos en un periodo académico por parte de un docente, pero hoy día representan solamente una parte de la formación requerida).

Y como tercera cuestión, el propio desarrollo de competencias de los profesionales de la educación, para adaptarse a la realidad del aula y de un entorno social cambiante, debe asegurar que el conocimiento que estos adquieren genere entendimiento, pero también aprovechamiento de los recursos intelectuales en la acción (Roget, À. D., 2019; Gómez, Á., 2010; Rodríguez-Gómez, D., 2009; Barney, 2004; Wernerfelt, 1984) y que tenga la capacidad de ser renovado mediante el aprendizaje continuo, puesto a disposición para ser utilizado por otros (Gairín Sallán, J., y Rodríguez Gómez, D., 2012; Brooking, 1997; Davenport, 1998; Nonaka y Takeouchi, 1995). En este sentido, las propias entidades educativas y sus actores: alumnado, familias, docentes y equipo directivo, como generadoras natas de conocimiento, se han de convertir en sujetos de aprendizaje, en constructoras y preservadoras de conocimiento, comenzando por identificarlo, teniendo la capacidad de medir, analizar y explotar el capital pedagógico que poseen, para compartirlo y ponerlo a su servicio. Se trata de realizar una aplicación eficaz del conocimiento para generar innovación, como base fundamental de la ventaja competitiva y la diferenciación del proyecto educativo propio (Rodríguez-Gómez, D., y Sallán, 2015; Muñoz, 2014; Martínez, 2011 y 2006; Bueno, 2000; Nonaka, 1995).

Por tanto, lograr el desarrollo de una cultura profesional colectiva, o de un «profesionalismo colaborativo» (Hagreaves y O'Connor, 2018), es una conquista a la cual debería aspirar toda entidad que quiera mejorar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e innovar en la práctica educativa.

## MARCO TEÓRICO

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, supone el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como de una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros (Schön, 1992). También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. «Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso» (Gairín, 2015, p. 18). Por tanto, la comunidad profesional de aprendizaje (en adelante CPA) es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que desean conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida.

En este sentido, es indispensable destacar la necesidad que tiene una entidad educativa, como organización, de superar el individualismo para transformarse en una comunidad de práctica (Gairín Sallán, J., 2015; Omidvar, O., y Kislov, R., 2014; Lave, J., y Wenger, E., 2004; Wenger, 2010; Stamps, D., 2009), que propicie el desarrollo de capital profesional (Miranda, P. D., 2020; Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O., 2020; Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F., 2018; Fullan y Hargreaves, 2014), concibiendo el aprendizaje docente como un proceso de participación social, y para comprender en toda su extensión el sentido de la acción educadora como intervención colegiada, construida desde las miradas curriculares y disciplinares o áreas de conocimientos, como una visión cada vez más integrada, que supere la división artificial de asignaturas y materias, que tradicionalmente han venido rigiendo la educación formal, como si de compartimentos estancos del saber se tratara. Un ejemplo de este enfoque, cada vez más común, es la experimentación de buenas prácticas con proyectos integrados de carácter interdisciplinar y con agrupamientos de clases, que aglutinan a un gran número de estudiantes y varios profesores, por ejemplo, en las estrategias de co-docencia (Fernández Enguita, 2020).

De ahí la importancia de avanzar en una visión integrada del currículum, las competencias y las áreas de aprendizaje, que también se refleje en la organización escolar y en una práctica docente, apoyada en una CPA, con cada equipo que la integran y de los proyectos desarrollados al estudiar nuevas formas de cumplir, cada vez mejor, con sus finalidades del aprendizaje. Esto impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a reflexionar cómo hacer para compartirla con sus colegas. Cuando se llegan a acuerdos sobre nuevas prácticas, estos se prueban y, si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, piensan constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común (Peralta-Arroyo, M., 2021; Malpica Basurto, 2018).

Para observar el efecto multiplicador y sistémico del desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje, en una entidad educativa, identificamos seis dimensiones que juegan un rol fundamental en cualquier proceso de transformación educativa y que se desarrollan al implementar estas estructuras de trabajo autónomo entre iguales. Estas dimensiones pueden

ayudar o frenar cualquier intento de mejora, cambio o innovación educativa, porque actúan sobre las condiciones que, finalmente, posibilitan que estas nuevas prácticas se consoliden en la organización. Nos referimos a las siguientes:

1. *Creencias*: visualización, compromiso y disposición de los recursos para el cambio, en función de unas mismas finalidades del aprendizaje.
2. *Variables técnico-pedagógicas*: innovación pedagógica, metodologías, orientación y evaluación de competencias docentes, consistentes con las finalidades del aprendizaje pretendidas.
3. *Cultura interna*: misión, visión y valores establecidos y compartidos por la comunidad educativa. Cultura y clima del centro, participativo y abierto a la transformación, con valores comunes entre sus miembros. Cultura de reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo.
4. *Liderazgo*: Equipo que impulsa el proyecto de transformación, en el marco de un liderazgo distribuido y transformador, proporcionando apoyo, espacios y tiempo requeridos para que los docentes puedan autoorganizarse, apropiarse de sus procesos de desarrollo y mejorar la práctica educativa.
5. *Relación entre agentes educativos*: sistema de comunicación persuasiva, interna y externa, del proyecto educativo. Relación sólida y permanente con las familias, así como con el entorno (agentes sociales, instituciones, etcétera).
6. *Gestión y organización*: plan estratégico para lograr la visión compartida de transformación educativa; criterios de adecuación de la organización a las finalidades de aprendizaje pretendidas; grupos de trabajo para la transformación; estructura de gobierno eficaz y al servicio del aprendizaje que se desea conseguir.

Si entendemos la entidad educativa como un sistema complejo (Elías, M. E., 2015; Ramírez, 1999) y, por tanto, reconocemos la importancia de conocer no solo el funcionamiento de las partes, sino las relaciones entre sí, entonces podemos llegar a la conclusión de que es imprescindible intervenir en todas estas seis variables del sistema, de manera conjunta (caudal) y durante el tiempo suficiente (persistencia) para llevar a una organización a su Punto de Inflexión (Scheffer, 2009), a partir del cual se transforma la propia naturaleza del sistema y ya no es posible volver atrás, consolidando e institucionalizando los cambios pretendidos. Esta es la verdadera «transformación», es decir, que dicha organización educativa, como sistema, tome una forma diferente de la que tenía anteriormente.

Como sabemos, intervenir en una variable de manera puntual, produce efectos inesperados y cambios superficiales que tienden a desaparecer. Por el contrario, una intervención educativa efectiva y transformadora abarcando estas seis variables, durante la implementación y en ciclos de mejora continua (Sparks, 2018), como es el caso de las comunidades profesionales de aprendizaje, permite generar estructuras de trabajo que promueven procesos cíclicos o iteraciones, destinados a ayudar para el establecimiento de metas, así como maneras de mejorar y evaluar los cambios.

Así, las entidades educativas trabajan proactivamente para la mejora, en lugar de llevar a cabo únicamente actos aleatorios o reactivos de mejora. En la presente investigación, hemos querido comprobar los efectos que produce en las entidades educativas, como sistemas complejos, el desarrollo de este modelo de intervención, así como la capacidad de las propias instituciones para conseguir cuotas de madurez organizativa de acuerdo con dichas estructuras de trabajo.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación, nos interesaba mucho utilizar una perspectiva metodológica que tuviera en cuenta, como uno de sus pilares más importantes, el hecho de que el conocimiento no es, en ningún caso, patrimonio de las personas «expertas», pues sabemos que la veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales dependen, en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Más allá de la visión constructivista y dialógica de la creación de saber, nos interesaba centrarnos en el aspecto intersubjetivo de la creación de conocimiento: todo lo que forma parte de nuestro saber educativo, organizativo, pedagógico y didáctico, es producto de la labor y el trabajo de generaciones y generaciones de personas que, en el pasado, realizaron aportaciones que han acabado formando parte del conocimiento que hoy día tenemos del mundo que nos rodea. Estas aportaciones, en ningún caso, son producto de una sola persona. Al contrario: son resultado de muchas personas que, mediante el diálogo, la discusión, la reflexión, el intercambio de ideas con base en argumentos y evidencias, han justificado y demostrado sus afirmaciones y han pasado a formar parte de nuestra visión del mundo. Esta es la base sobre la cual queríamos fundamentar la investigación presente, para ser coherentes con el propio objeto de estudio, que son las comunidades profesionales de aprendizaje, fundamentadas en el diálogo, la aportación de evidencias y los acuerdos fundamentados entre pares. Es por ello por lo que hemos seleccionado la metodología comunicativa crítica como enfoque de la investigación (Sordé, T., y Ojala, M., 2010; González, A. G., y Díez-Palomar, J., 2009; Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A., 2009).

En cuanto a la representatividad de la muestra del total de los acompañamientos realizados por el Instituto Escalae, en sus diez años de existencia, no se han representado todas las instituciones, pero hemos confiado en que encontraríamos problemas comunes a la investigación que nos ocupa, y en que podríamos aprender mucho sobre la naturaleza, proceso y resultados de la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje, para la transformación educativa positiva. Podemos decir que en este estudio de caso «el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia» (Stake, 1998, p. 18).

Por último, las estrategias seguidas para asegurar la credibilidad de los datos han sido: estancia prolongada en los proyectos; corroboración estructural y adecuación referencial, todo ello concretado en un sistema de triangulación (de facilitadores, proyectos y sujetos). Dicha metodología de contrastación, desde el marco fenomenológico interpretativo que tiene esta investigación, le proporciona validez interna al comprobar la equivalencia entre los datos de la investigación y la realidad que tratan de representar. Este criterio se refiere a los significados que los datos y fenómenos observados tienen para los actores sociales que los protagonizan. Como concluye De la Torre (1998, p. 150): «este es el criterio más importante en la investigación interpretativa». Por tanto, la triangulación se convierte en el conjunto de procedimientos más importantes y poderosos de contrastación, permitiendo, gracias a su multifuncionalidad, reforzar la confirmabilidad (objetividad) y la dependencia (fiabilidad) de los datos.

Asimismo, para asegurar la fiabilidad de los datos, hemos seleccionado y adaptado un instrumento que ya había sido validado científicamente con anterioridad, para recoger los datos sobre la madurez de las CPA. En concreto se trata del cuestionario de Olivier y Hipp (2010), que permite conocer el grado en que una entidad educativa puede considerarse como una CPA, además de otros aspectos relacionados con el proceso de

transformación educativa positiva, realizado en el marco del análisis sistémico de origen y desarrollo propios (creencias, variables técnico-pedagógicas, cultura interna, liderazgo, relación entre agentes educativos, así como la organización y gestión).

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos que se exponen a continuación son fruto de un largo y riguroso proceso centrado en la recogida, el análisis y la exposición de resultados. Para ello se aplicó una encuesta estandarizada en línea, con más de 1.900 respuestas, y de una cincuentena de entrevistas semiestructuradas, realizadas a una muestra de docentes y directivos de las entidades participantes en la investigación, quienes posibilitaron la triangulación de la información.

Con el propósito de categorizar los datos recogidos para desarrollar una explicación de la experiencia por parte de sus protagonistas, tanto la encuesta como la entrevista se han agrupado en cuatro perspectivas o ángulos, que permiten analizar la implementación de la metodología de transformación en comunidades profesionales de aprendizaje a lo largo del tiempo:

1. *Retrospectiva*: Conocer cuál era la situación de la organización educativa al inicio del proceso y cuáles las expectativas en aquel momento.
2. *Introspectiva*: Determinar qué aspectos personales e inter-personales han formado parte de este proceso de transformación educativa en CPA.
3. *Extrospectiva*: Reconocer cuál ha sido el impacto del acompañamiento recibido, el alcance de las dinámicas, los ejercicios, las herramientas tecnológicas, los contenidos y apoyos.
4. *Prospectiva*: Entender cuál es la madurez de la organización educativa hoy y cuáles son las expectativas que tienen en adelante.

Una vez recogida la información, dedicamos un largo período de tiempo, no solo al análisis de los resultados que expresan las percepciones de los docentes y directivos participantes en el proceso de acompañamiento para su transformación en CPA, sino también, y, sobre todo, hemos aplicado todo el rigor necesario para ordenar y exponer los datos obtenidos, de manera que cada lector también realice su propio análisis.

## ENTREVISTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de realizar las entrevistas era conocer la percepción de una muestra de directivos y docentes sobre el proceso de transformación vivido, desde su rol profesional, para avanzar hacia una CPA, así como ofrecer mayor profundidad y contexto en las respuestas obtenidas con la encuesta, para mejorar el análisis de los datos y las conclusiones de la investigación.

Como criterio general se pedía que hubiese docentes y directivos de diferentes niveles, años de experiencia y especialidades. Por tanto, la participación y la muestra fue definida por las instituciones. Además, se pedía que, a ser posible, participasen tanto los profesionales que estaban altamente implicados en el proyecto (que lo veían de modo muy positivo), como aquellos otros que se mostraban más reticentes al cambio, porque así tendríamos una visión más completa de la realidad.

La distribución de participantes en la entrevista *online* es la siguiente:

**Tabla 1**

País	Entidad educativa	Directivos	Docentes	Total
Ecuador	Campoverde	2	3	5
España	Británico	0	3	3
	Sopeña	1	3	4
México	Monteverde	2	4	6
	Mier y Pesado	2	3	5
Perú	Ministerio de Educación	10	14	24
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>3</b>	

Se expone, a continuación, cada pregunta agrupada en las cuatro perspectivas de análisis y una descripción de los aspectos más destacados, en función de las respuestas obtenidas.

## ENCUESTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de las encuestas es el de conocer la percepción y opinión de los profesionales participantes en el proceso de transformación positiva de su entidad educativa: «hacia una comunidad profesional de aprendizaje», mediante el acompañamiento del Instituto Escalae, desde las cuatro perspectivas mencionadas: retrospectiva, introspectiva, extrospectiva y prospectiva.

Se invitó al universo de entidades educativas asesoradas por el Instituto Escalae, siendo la participación voluntaria; por tanto, las opiniones recogidas refieren exclusivamente a docentes y directivos que han trabajado bajo la orientación de facilitadores que les acompañan en la implementación del modelo de asesoramiento que lleva a cabo esta organización.

Y, además, debe tenerse en cuenta que el tiempo del acompañamiento no ha sido el mismo en todos los casos, por lo que el nivel de madurez alcanzado en el desarrollo del proceso de transformación en CPA puede variar en función, precisamente, del período de tiempo en que vienen implementando el modelo propuesto, y que, en todos los casos, se vio alterado por la irrupción de la pandemia.

Las siguientes son las entidades educativas participantes y número de participantes en la encuesta *online*:

Tabla 2

País	Entidad Educativa	Participantes
Costa Rica	Colegio Metodista	7
Ecuador	Liceo Campoverde	24
España	Colegios de los Escolapios Emaús	32
	Colegio Británico Aragón	16
	Federación de Ikastolas, País Vasco	10
	Escola Sopenya Barcelona	9
	Centro EE Pont del Dragó	6
México	Fundación Mier y Pesado	183
	Colegio Monteverde	31
Perú	Ministerio de Educación del Perú	1604
<b>TOTAL</b>		<b>1922</b>

Para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, se presentan los datos en dos formatos. Por una parte, dentro del informe general de la investigación, se ofrece una valoración general de los resultados, organizados en cuatro perspectivas de análisis, según la implementación temporal de la transformación educativa: 1) retrospectiva; 2) introspectiva; 3) extrospectiva, y 4) prospectiva.

Además, de conocer «¿cuánto hemos avanzado como comunidad profesional de aprendizaje?», las diferentes respuestas a dicha cuestión se analizan agrupadas en las seis dimensiones de la transformación educativa positiva, según el modelo del Instituto Escalae, que permite llegar a conclusiones específicas sobre aquellos aspectos de la CPA que juegan un papel determinante en los procesos de cambio.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos señalar como resultado del análisis y estudio de las encuestas y las entrevistas realizadas, en primer término, el grado de madurez en el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje como vehículo para la transformación educativa, el cual ha resultado consistente en la muestra de entidades educativas, aun teniendo en cuenta que analizamos entidades cuyo punto de partida inicial, en cuanto a su transformación educativa, era variado. Además, en la muestra analizamos entidades públicas y privadas, de diferentes países y, por tanto, con contextos socioeconómicos y educativos muy diversos. Incluso, así, la desviación estándar relativa de las seis dimensiones en que se agruparon los datos mostró, en todos los casos, un porcentaje menor al 10%.

Esto nos permite concluir que, desde la perspectiva de los miembros de las entidades educativas, la aplicación de la metodología de transformación educativa, a partir de la comunidad profesional de aprendizaje, consigue alinear las prácticas docentes y directivas, y hacer madurar la organización educativa en cuanto a las creencias de sus miembros, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre los agentes educativos, así como la organización y gestión, independientemente de su contexto o de su situación inicial.

Una aplicación de dicha metodología, que vaya entre 2 y 5 años (tiempo en el que se encuentran las entidades educativas analizadas), permite obtener valores de madurez medios-altos, en que los aspectos no iniciados se ubican entre un 3% y un 7%, y los aspectos que se comienzan a trabajar, entre un 22% y un 26%. En cambio, los aspectos que van madurando, se ubican en promedios de entre un 33% y un 35%, y los aspectos que se realizan completamente, entre un 32% y un 40%.

Sin embargo, si analizamos los diferentes ítems, encontramos algunos con un grado de madurez extraordinario, con valores entre el 41% y el 57% que se realizan completamente. Así, podemos concluir que los 10 aspectos con mayor grado de avance y, por tanto, donde la metodología presentada ha logrado una mayor incidencia, son los siguientes:

1. Las relaciones entre los docentes y los estudiantes se basan en el respeto y la confianza (57%).
2. Los docentes de la entidad educativa están comprometidos en la aplicación de estrategias y programas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes (45%).
3. Existe una cultura de confianza y respeto que permite asumir riesgos (45%).
4. Los docentes mantienen, entre sí, diálogos respetuosos sobre la práctica pedagógica en los que se consideran los distintos puntos de vista (45%).
5. Las decisiones que se toman están en consonancia con los valores y objetivos institucionales (44%).
6. Las relaciones entre los docentes permiten el análisis honesto y respetuoso de la información para mejorar los procesos de aprendizaje (43%).
7. Existen buenas relaciones profesionales entre los docentes, que reflejan un compromiso con la mejora de la entidad educativa (43%).
8. El desarrollo profesional se centra en los procesos de aprendizaje (42%).
9. Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participan los docentes de las distintas áreas y niveles (42%).
10. Los docentes y la comunidad educativa demuestran un esfuerzo constante y común para promover el cambio en la cultura de la entidad educativa (41%).

Como se observa, estos diez aspectos aluden al enfoque de la mejora e innovación con base en referentes claros y basados en los aprendizajes que se quieren obtener, así como al clima de trabajo que se logra conseguir, donde docentes y directores mantienen relaciones interpersonales propicias para el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Esto concuerda con las entrevistas, ya que un buen número de docentes y directivos manifestó que, al inicio de la puesta en práctica de las actividades relacionadas con el proyecto, hubo una importante resistencia y que se necesitó ir poco a poco, comprobando los beneficios que el trabajo colegiado aportaba para su práctica diaria y que, al percibirlo,

fue cuando empezaron a mejorar los niveles de participación e implicación de los docentes, especialmente de quienes habían ofrecido más resistencia.

También consideraron que hubo un antes y un después, al iniciar el trabajo de planificación didáctica en grupo, al experimentar el trabajo colegiado como CPA, a partir de una experiencia de buenas prácticas, en las que se aprendió de un modo más eficaz que lo realizado hasta el momento, al seguir y experimentar una metodología de formación interna en comunidad profesional de aprendizaje.

Por último, un gran número de entrevistados situaron como hechos que más impacto habían tenido en su desempeño profesional, «el proceso de acompañamiento con orientaciones generales» para contextualizar las acciones pedagógicas en cada caso, las reuniones colegiadas y clínicas, el compartir experiencias al comprender que el aprendizaje es permanente y puede ser entre iguales (docentes). En segundo lugar, señalaron como un antes y un después, la experiencia de elaborar la pauta de trabajo común (PTC)<sup>2</sup>, acompañada por las capacitaciones en estrategias y metodologías activas, el trabajo en equipo, cooperativo, en el empleo de herramientas tecnológicas, etcétera.

Así como hemos encontrado algunos ítems con un grado de desarrollo extraordinario que pueden correlacionarse con el impacto que supuso el trabajo a partir de la metodología planteada, también hallamos algunos aspectos con un grado de resistencia para avanzar extraordinario, situados entre un 6% y un 25% que no se realizan hasta el momento. Entre estos, los 10 que podemos concluir como más destacados son los siguientes:

1. Existen facilidades económicas disponibles para el desarrollo profesional (25%).
2. Los directivos actúan democráticamente, compartiendo el poder y la autoridad con los docentes (10%).
3. Los directivos distribuyen responsabilidades e incentivos para fomentar acciones innovadoras relacionadas a la mejora de los aprendizajes (10%).
4. Los docentes disponen de la tecnología y los materiales apropiados para la práctica docente (10%).
5. Los docentes comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la entidad educativa (9%).
6. Los docentes revisan colaborativamente el trabajo de los estudiantes para mejorar y compartir sus prácticas docentes (8%).
7. El horario escolar posibilita y promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida (7%).
8. Los docentes analizan conjuntamente los trabajos de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje (7%).
9. Los docentes proporcionan retroalimentación a otros docentes sobre sus prácticas pedagógicas (7%).
10. Los docentes participan activamente en la discusión y toma de decisiones sobre asuntos escolares relevantes (6%).

<sup>2</sup> Una «Pauta de Trabajo Común» es un documento técnico que permite, a un colectivo docente, acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de proporcionarle consistencia al proceso de enseñanza, en función del aprendizaje que se desea conseguir.

Aquí observamos que los aspectos que más cuesta mover, utilizando la metodología propuesta, son los relacionados con los recursos (horarios, tiempos, espacios, materiales, tecnología para el trabajo conjunto) que es necesario poner al alcance de los docentes y sus prácticas, si realmente se quiere generar un cambio de cultura y desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje.

En este sentido, la toma de decisiones del equipo directivo es clave para generar dichos planes e impulsarlos, pero los datos muestran que algunos de los aspectos que cuestan más trabajar son los relacionados con el liderazgo vertical y de control, ejercido por diversos equipos directivos. Su poca capacidad para distribuir el liderazgo entre los docentes también impide hacer planes de adecuación de centro para que los docentes puedan autogestionarse, ayudarse y aprender unos con otros.

Esta cultura vertical también se traslada a los docentes que no sienten la necesidad de compartir la información de los estudiantes ni de su práctica con otros iguales, porque parece algo poco natural y extraño de realizar. De esta forma, estos 10 aspectos están relacionados entre sí, con un origen en el modelo de dirección escolar, por lo que concluimos que la metodología de transformación educativa, basada en comunidades profesionales de aprendizaje, solo funciona si existe un convencimiento profundo y un impulso incondicional del equipo directivo con estos procesos.

## CONCLUSIONES

### ***1. Impacto en la innovación y la mejora del desempeño profesional de los protagonistas***

El impacto en la innovación y mejora del desempeño profesional, consecuencia de la transformación de las entidades educativas en CPA, exige seguir un camino compartido y conocido por la comunidad educativa y todos sus miembros, que construya objetivos y metas que ofrezcan seguridad, que clarifiquen el camino a seguir, para orientar las acciones que permitan el desarrollo de los proyectos institucionales. Asimismo, debe existir cierto equilibrio entre los apoyos y las orientaciones que provengan de fuera, como el procurar que, desde dentro, en la organización, se desarrolle un liderazgo compartido y distribuido que, finalmente, será el que aglutine y cree la sinergia suficiente para dar cada paso en la dirección correcta, hasta superar el punto de inflexión que consolide las estructuras de trabajo desarrolladas.

### ***2. Inicio del trabajo y aplicación del modelo***

Para describir lo que supuso el inicio del trabajo y la aplicación del sistema, así como las dificultades encontradas para desarrollar la propuesta en las entidades educativas, es indispensable indagar para conocer las percepciones que directivos y docentes tienen de las necesidades y funcionamiento de la organización. Pues es notorio que, cuando los profesionales son preguntados por alguien externo a la institución, y se les ofrece el espacio y las condiciones suficientes para expresarse de manera sincera, directivos y docentes expresan tener una percepción muy ajustada y similar de los procesos de transformación y, por tanto, podríamos decir que existe una suerte de consenso implícito que puede ser la base sobre la que se asienten los procesos de transformación educativa.

De ahí la gran trascendencia y necesidad de crear un clima institucional adecuado, consensuar un referente común, expresado en las finalidades del aprendizaje que se quiere conseguir, así como dotarse de los espacios y tiempos suficientes para reflexionar y debatir en la búsqueda de las soluciones que cada institución y cada contexto requiere.

### ***3. Influencia del acompañamiento en la creación y el desarrollo de las CPA***

Se ha comprobado la influencia positiva que tiene el acompañamiento externo –en este caso del Instituto Escalae– como agente facilitador que colabora en la creación y desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Así lo reconocen y se expresa en los resultados de la encuesta y la entrevista; aunque también se precisan algunas exigencias que debe cumplir el acompañamiento, destacando la cercanía y el conocimiento de la cultura de la institución, como característica esencial que permita mantener una relación fluida y de confianza con los miembros de los equipos directivos y con el profesorado en general.

Así pues, se pide que el facilitador realice un acompañamiento o asesoramiento sistemático, cercano, estable y experto, como medio esencial para apoyar y facilitar el proceso de transformación educativa positiva, hasta superar el punto de inflexión y lograr la institucionalización del proceso de innovación. Acompañamiento que permita darle continuidad al proceso de transformación educativa, inclusive si existen cambios de profesionales o responsables.

### ***4. Organización de los tiempos y espacios compartidos para desarrollar las propuestas de mejora e innovación de las entidades educativas***

Según se desprende del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se puede afirmar que establecer o crear espacios, tiempos y soporte para el trabajo colegiado es un requisito esencial para el logro de la transformación en CPA, con mínimas garantías de éxito. A esta petición general, es necesario añadir la demanda sobre la dedicación y el trabajo invertidos para esta transformación, que puedan ser reconocidos a docentes y directivos, ya sea en forma de remuneración, de reconocimiento de formación, de puntos para la carrera docente, etcétera, especialmente como motivación inicial y para la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

Además, en la escuela pública (por ejemplo, en el caso del Ministerio de Educación del Perú, recogido en esta investigación), queda patente la importancia de articular las medidas requeridas para mantener al profesorado el tiempo suficiente, de tal manera que pueda darse continuidad al proyecto a lo largo del tiempo, evitando así realizar una inducción generalizada al proyecto cada inicio de año académico.

### ***5. Toma de decisiones pedagógicas y curriculares desde que se lleva a cabo el acompañamiento e implementación del modelo***

Para avanzar en la forma de tomar decisiones pedagógicas y curriculares por parte de la entidad, se requiere crear un clima positivo y relacional que cuide a cada persona, y considere las aportaciones y sugerencias que se hacen desde todos los sectores –incluidos los estudiantes y sus familias–, para desarrollar el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo en el logro de las finalidades educativas.

Uno de los grandes cambios que debe operarse en el interior de las entidades educativas, es el desarrollo de un sistema de democracia interna de responsabilidad compartida, que oriente la acción y la participación de la comunidad educativa, como una condición para el éxito de los procesos de innovación y transformación educativa. Para ese fin, es importante poner en práctica la escucha permanente y activa hacia los miembros de la comunidad educativa, con el fin de saber qué sienten y cómo viven el cambio, y así, poder mantener un diálogo abierto y sincero que permita conocer la realidad del proceso para tomar las decisiones más adecuadas, y realizar los ajustes que en cada momento sean pertinentes.

### ***6. Propuestas de trabajo en CPA, a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad educativa***

Los resultados del proceso de transformación, indican que la propuesta de trabajo, como comunidad profesional de aprendizaje, impacta positivamente en cuanto a los niveles de implicación y participación de los docentes en la vida de la entidad.

Ello se produce como consecuencia de comprobar que sus aportaciones en las reuniones colegiadas se tienen en cuenta y se reflejan en los planes de acción institucionales, ya que son producto de los acuerdos tomados de manera colaborativa y a partir de un diálogo igualitario, donde lo importante son los argumentos, el consenso y el acuerdo que busca el bien común, más allá de victorias individuales. En ese sentido, la metodología para el desarrollo de pautas de trabajo común (PTC), comprueba ser medular para este fin.

Por otro lado, la consideración personal de los miembros de la comunidad, su bienestar emocional y las relaciones interpersonales, son definitivas para la implicación y participación en los procesos de transformación de las instituciones educativas.

Igualmente, del análisis de las respuestas se comprueba que es imprescindible que los colegas se conozcan, no solo profesionalmente, sino también personalmente, pues ello genera lazos de afecto y reconocimiento entre las personas, facilitando la creación de confianza y respeto, tan necesarios para que exista un clima positivo de trabajo efectivo que desarrolle y aproveche el capital profesional de cada institución.

### ***7. Implementación de la CPA sobre el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada***

Las decisiones sobre cómo ha afectado la implementación de la CPA sobre el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, como tarea colegiada, es un objetivo esencial para el trabajo realizado. Superar la tradición de convertir las entidades educativas y la práctica docente en un ejercicio de aplicación de normas y contenidos diseñados desde agentes y organismos exógenos –que convierten a los docentes en simples aplicadores, sin realizar una reflexión crítica sobre el sentido del qué y cómo enseñar y evaluar–, es una necesidad sentida que, tanto en la encuesta como en las entrevistas, se ha hecho patente, tanto implícita como explícitamente, por parte de los profesionales participantes.

Lo más significativo en este ámbito ha sido que los cambios en la forma de tomar decisiones son muy lentos, que sienten que se está pasando de una toma de decisiones curriculares individuales a realizarla de manera colegiada, pero que aún queda mucho camino por recorrer. Se ha visto un avance en la madurez como CPA, sobre

todo en los ítems relacionados con los ejercicios concretos de la metodología propuesta a las entidades educativas (pautas de trabajo común, sesiones clínicas, observaciones cruzadas entre iguales y evaluaciones formativas docentes 360°). También se ha comprobado que la reflexión colectiva para la socialización del perfil de salida/egreso y las formaciones específicas, surgidas del autodiagnóstico inicial, les situó sobre lo que merece la pena ser enseñado y aprendido. Además, la elaboración y puesta en práctica de las pautas de trabajo común (PTC), con su correspondiente seguimiento a través de rúbricas, les sirvió para darse cuenta e identificar las consecuencias de las acciones didácticas dentro del aula, siendo las sesiones de acompañamiento entre iguales un espacio para la reflexión y la retroalimentación sobre la práctica relevante para el desarrollo profesional docente.

### ***8. Nivel de madurez en el desarrollo de la CPA e impacto en la comunidad***

La transformación de una entidad educativa exige cambios en todos los procesos y en todos los miembros de la comunidad educativa. A partir del análisis de los resultados, hemos comprobado que la comunidad profesional de aprendizaje es un vehículo que hace madurar a la entidad educativa, tanto a nivel de procesos como de personas (en las creencias, en las variables técnico-pedagógicas, en la cultura interna, en el liderazgo, en la relación entre agentes educativos y la organización/gestión interna).

Se observa un avance significativo en la forma de organizar tiempos y espacios compartidos, toma de decisiones pedagógicas y curriculares, participación e implicación de los docentes en su propio desarrollo profesional, así como en un cambio efectivo y visible en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Aunque también se constata que los cambios en los procesos son consecuencia de los cambios en las personas y que, por esa razón, es vital cuidar de cada uno de los miembros que integran la comunidad. Lo importante para que se produzca la transformación –incluso en contextos poco propensos o con ciertas dificultades–, es que se siga la lógica de un proceso coherente y riguroso, que parta de la sensibilización y una información completa a todos los miembros de la comunidad educativa de los pasos a seguir, a corto, medio y largo plazo, recordando periódicamente los referentes que sirven de punto de partida (finalidades del aprendizaje que se desean conseguir), así como los objetivos estratégicos que se persiguen.

### ***9. Expectativas presentes y futuras con la aplicación del modelo de CPA***

Institucionalizar los pequeños avances de manera sistemática es la forma ideal de ir haciendo realidad las expectativas presentes y es, también, lo que permitirá sentar las bases para las futuras mejoras, en busca de consolidar un modelo de organización que facilite la implicación y el trabajo colaborativo de todos sus miembros. En una gran mayoría, las entidades participantes y sus miembros, manifiestan que por más que existan dudas y dificultades en el camino, lo verdaderamente trascendental es transformar el modo de trabajo aislado, por otro más colegiado, basado en los principios de una CPA. Ello puede observarse de una lectura implícita y explícita, tanto en las encuestas como en las entrevistas, cuando los docentes y directivos, sienten y consideran que el proceso seguido es altamente significativo y positivo para su entidad y para cada docente, puesto que el desarrollo profesional de los educadores es un requisito básico para lograr la innovación sistemática y sostenible en una organización educativa.

## **10. Mejoras y cambios en la propuesta de acompañamiento para la implementación del modelo**

Para mejorar la propuesta de acompañamiento e implementación del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje, es indispensable contar con más recursos, guías y apoyos en cada paso del proceso, que dibujen mejor el proceso desde un inicio, con una formación propedéutica, así como cuidar de una forma más constante la activación de la consciencia sobre los objetivos finales de todo el trabajo realizado, en términos de aprendizajes a conseguir en el alumnado.

El trabajo por hacer, por tanto, es el de abonar la tierra, facilitar la incorporación de nutrientes de los equipos directivos y docentes que les permitan avanzar, que les ayuden a ser conscientes y apropiarse de sus propias finalidades educativas, así como a generar el impulso suficiente para emprender su transformación con base en ese fin común.

En general, la investigación nos ha aportado datos e información relevante sobre la capacidad de transformación educativa positiva cuando se trabaja en Comunidad Profesional de Aprendizaje, pero también nos ha permitido identificar los elementos que se constituyen en áreas de mejora sobre este modelo de intervención, ya que no han alcanzado una madurez adecuada o se ha visto la dificultad para hacerlas avanzar. En este sentido, se evidencia una falta de madurez en la capacidad de decidir de manera colaborativa y en la reflexión compartida entre profesionales, para la mejora de la práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva.

En relación con el liderazgo que caracteriza a las entidades educativas, sigue siendo vertical, aunque con una tendencia hacia la horizontalidad, y como se mencionaba en el análisis de las dimensiones, los equipos directivos aún no están dispuestos a delegar responsabilidades e incentivos para fomentar la innovación relacionada con la mejora de los aprendizajes. En cuanto a la comunicación entre agentes educativos, aún está en proceso de madurez, por lo que respecta a la toma de decisiones en reuniones en las que participan profesionales de diferentes áreas y niveles, así como en la comunicación con toda la comunidad educativa y su implicación en el desarrollo de actividades que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Relativo a la dimensión de organización y gestión, existe una tendencia hacia la madurez en relación con el hecho de compartir la práctica, mejorar y aprender entre los profesionales, a la vez que optimizar los procesos de aprendizaje. En cambio, queda mucho camino por recorrer en lo relativo a los recursos económicos o tecnológicos, para el desarrollo profesional y la disponibilidad de tecnología y materiales apropiados para la práctica docente. Por el contrario, se observa que se van reconociendo los logros de los profesionales y se comunican habitualmente, al igual que va mejorando la calidad de la relación entre los profesionales en un clima de confianza y respeto mutuo.

Todos estos aspectos tienen un hilo conductor que los relaciona, y que podríamos enmarcar dentro de la gestión del conocimiento, generado a partir de la labor docente y en general de todo el personal de la entidad educativa, lo cual nos han hecho reflexionar y preguntarnos: ¿qué se hace con el conocimiento que generan las entidades educativas?, ¿de qué manera se procesa, cómo se mantiene y nutre?, ¿hasta qué punto se difunde, se comparte y se piensa de forma estratégica, en la ventajas y beneficios colectivos de compartirlo? ■

## Referencias

- Amit, R., & Schoemaker, P. (1993). Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, 14, pp. 33-46.
- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(3), pp. 55-73.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Human Resource Management Practice*. Ashford Colour Press Ltd.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Informe McKinsey, p. 45.
- Barney, J. (2004). Factor Markets: Expectations, Luck and Business Strategy, *Management Science* 32, pp. 1231-1241.
- Brooking, A. (1997). *El Capital Intelectual*. El principal Activo de la Empresas del Tercer Milenio, Barcelona.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), pp. 115-128.
- Burn, J. (1978). *Leadership*. Harper.
- Curry, D., & Caplan, P. (1996). The transfer of innovation: human agency in the pursuit of novelty. *History of Economics Review*, 45, pp. 41-59.
- Davenport, T. H. (1998). Putting the enterprise into the enterprise system. *Harvard Business Review*.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de caso*. Editorial Escuela Española.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14, pp. 532-550.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aiguadé, I., y Soler Gallart, M. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Ed. Graó, p. 92.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), pp. 285-301.
- Fidalgo-Blanco, Á., y Sein-Echaluce, M. L. (2018). *Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa*.
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa segunda época*, 7(10), pp. 15-32.

- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), pp. 183-196.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Morata, p. 180.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*.
- Gairín Sallán, J., y Rodríguez Gómez, D. (2012). El modelo «Acclera» de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de educación*.
- Ghauri, P.N. et al. (1995). *Research methods in business studies: a practical guide*. Prentice Hall: New York.
- Gómez González, Aitor, y Díez-Palomar, Javier (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), pp. 103-118. Recuperado el 28 de noviembre de 2021, de: <https://bit.ly/3pawk4O>
- Gómez, Á. I. P. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), pp. 17-36.
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- González, A. G., y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), pp. 103-118.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018) *Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hart, P. (2006). *How should colleges prepare students to succeed in today's global economy?* Recuperado el 2 de noviembre de 2016, de: <https://bit.ly/3xtT4AF>
- Hiatt, J. M. (2006). *ADKAR, a model for change in business, government and our community*. Prosci Research.
- Kermally, S. (2000). *Cuando economía significa oportunidad: la nueva economía en la era de la información*, Madrid, p. 252.
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, T. (1999) *Manual de Consultoría*, pp. 17-19. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, pp. 1-12.
- Lundvall, B. (1988). *Innovation as interactive process: from user producer interaction to the national systems of innovation*. Tech. Chang. Econ. Theory.

- McKinsey. Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey Company.
- Malpica, F. (2013) *Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*. Editorial Graó.
- Malpica Basurto, F. (2017). La Práctica Reflexiva Fundamentada como Eje para la Innovación y la Calidad en la Educación. En Domingo, A., y Anijovich, R. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*, pp. 65-88. Buenos Aires: Aique Educación.
- Malpica Basurto, F. (2018). *Acompañamiento Integral Educativo: Intervenciones que generan resultados en sistemas complejos*. Editorial Académica Española.
- Martínez Mesa, R., y García Ribas, C. (2011). Gestión del Patrimonio emocional y del conocimiento en las organizaciones. *Revista CEF*, pp. 225-254. Barcelona.
- Martínez Mesa, R. (2006). *Tesis doctoral: El sistema formativo territorial en el marco de la economía del conocimiento. Estudio de caso en Cataluña*. Barcelona.
- Morales-Inga, S., y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y educadores*, 23(1), pp. 91-112.
- Muñoz, J. M. E. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, pp. 101-138.
- Miranda, P. D. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), pp. 107-131.
- Nonaka, Y. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 32, pp. 27-38.
- Nonaka, I., & Takeouchi, H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics for Innovation*. Nueva York.
- Navareño Pinadero, P. (2020). *Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje*. Avances en supervisión educativa. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/issue/view/35>
- 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*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Omidvar, O., & Kislov, R. (2014). The evolution of the communities of practice approach: Toward knowledgeability in a landscape of practice—An interview with Étienne Wenger-Trayner. *Journal of Management Inquiry*, 23(3), pp. 266-275.
- Ontiveros, E. (2000). *La nueva economía. Claves de la razón práctica*.
- Peralta-Arroyo, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje una forma de aprender en equipo. *Polo del Conocimiento*, 6(1), pp. 1020-1033.

- Quesada-Pallarès, C. (2013). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo? Validación del modelo de predicción de la transferencia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, S. (1999). *Perspectivas en la Teoría de Sistemas*. Ed. Siglo XXI.
- Scheffer, M. (2009). *Critical Transitions in Nature and Society*. Princeton University Press.
- Stamps, D. (2009). Communities of practice: learning is social. Training is irrelevant? *In Knowledge and communities* (pp. 53-64). Routledge.
- Rodríguez-Gómez, D., y Sallán, J. G. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), pp. 73-90.
- Rodríguez Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. Tesis doctoral.
- Roget, À. D. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43, pp. 377-391.
- Sparks, S. (2018). A Primer on Continuous School Improvement. *Education Review*, 37(19), p. 15.
- Stake, R. E. (1998). *La investigación del estudio de caso*. Morata.
- Stamps, D. (2009). Communities of practice: learning is social. Training is irrelevant? *In Knowledge and communities* (pp. 53-64). Routledge.
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. *In Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer, London.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities*, 22(5), pp. 57-80.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wernerfelt, B. (1984). A Resource-based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5, pp. 171-180.
- World Bank (1999). *World Development Report 1998/99*. Nueva York: Oxford University Press.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Newbury Park.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Ed. Graó.