

LIDERAZGO EDUCATIVO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA TRANSFORMAR UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

EDUCATIONAL LEADERSHIP OF SCHOOL BOARDS TO TRANSFORM THE SCHOOL CENTRES IN LEARNING COMMUNITIES

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

Maestro de Educación Primaria. Educador Social

Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía

RESUMEN

En nuestras instituciones educativas la práctica docente está caracterizada por un individualismo y una balcanización absurdos que deja de lado el aprendizaje cooperativo, dialógico o en grupo. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Parte de la premisa de que la Comunidad Educativa posee recursos, instituciones, agentes... que es preciso identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo de los centros y únicamente esta unión puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación. El papel de los equipos directivos en este proceso es fundamental.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, voluntariado, aprendizaje dialógico, liderazgo.

ABSTRACT

The teaching practice in our schools is mostly characterised by an absurd individualism and a *balkanization* that marginalise cooperative, dialogic and group learning. Learning Communities is a project to transform schools by overcoming school failure and solving conflicts. It starts from the premise that educational communities embody resources, institutions and agents that need to be identified, valued and involved in the school project. Only by gathering all these forces is how we can make both education and lifelong learning feasible for us all. The main aim is learning rather than educating and the role of school boards is essential in this process.

Key words: Learning Communities, volunteering, learning dialogue, leadership.

1. INTRODUCCIÓN

El papel y las tareas de los equipos directivos en los centros educativos son fundamentales. Existe una relación clara entre la buena organización y funcionamiento de un centro educativo y una efectiva dirección en el mismo. Siempre que hablamos de una efectiva dirección de un centro educativo no podemos tampoco dejar de hablar del tipo de liderazgo que se lleva a cabo. Bolman (2004, p. 141) señala que el liderazgo es un aspecto fundamental y básico para poder crear, desarrollar y mantener una comunidad de aprendizaje profesional. Así mismo, Mulford (2006) estudia las conclusiones de la investigación de Leitwood (2004, p. 24) en las que se señala que “el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos”. De aquí podemos sacar la conclusión de que un líder en la figura del equipo directivo de un centro educativo, contribuye al aprendizaje del alumnado indirectamente, a través de su influencia en otras personas como puede ser el profesorado, familiares o voluntariado que participan en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje o a través de los aspectos característicos de su organización como las normas y reglas que marca, formación que se imparte en la institución, gestión burocrática y/o administrativa que se lleva a cabo en el centro educativo... En otras palabras, el liderazgo es esencial en el aspecto organizativo de toda institución, que luego se irradia a los aspectos principales de la organización educativa -enseñar y aprender-. Otros autores como González (2003) y Pareja Fernández de la Reguera (2005) también lo consideran un elemento clave en la mejora y un indicador de calidad educativa. De este modo, podemos afirmar que la mejora y calidad en las organizaciones educativas vienen en gran medida de la mano del liderazgo. Para poder llevar a cabo el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en un centro educativo necesitamos de esa capacidad de liderazgo y que los equipos directivos lleven a cabo todas las fases de transformación del centro, ya que, como veremos, tienen mucha responsabilidad en cada una de ellas.

2. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

Las Comunidades de Aprendizaje han sido definidas como proyectos educativos dirigidos a la transformación social y cultural de un centro escolar y de su entorno (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En este sentido, son proyectos que tienen el objetivo de enfrentar las desigualdades educativas y sociales que han surgido como consecuencia de las dinámicas propias de la sociedad de la información (Ferranda y Flecha, 2008). Así, las Comunidades de Aprendizaje son una propuesta para resolver los problemas de fracaso, absentismo, segregación y conflicto escolar. Por lo tanto, se tratan de una alternativa dirigida a la inclusión educativa y social.

Como proyectos que tienen la finalidad de contribuir a la resolución de los problemas sociales que caracterizan a las sociedades actuales, las Comunidades de Aprendizaje se proponen darles respuesta a través de la comunicación y del uso del lenguaje, así como de la integración de los elementos del entorno en los procesos de enseñanza (Rubio, 2005). De esta manera, se trata de una propuesta con un enfoque incluyente en el que además de la relación maestro-alumno, se considera la participación del resto de agentes educativos que inciden en la formación de los estudiantes, ya sean las familias o el resto de la comunidad en la que se inserta la escuela.

Al tener como base una dimensión participativa, las Comunidades de Aprendizaje promueven una educación de calidad a través de la apertura a todos los espacios del entorno social, por lo que fomentan procesos democráticos de diálogo entre las diferentes personas, organizaciones y centros que pueden ser de distintas culturas y religiones (García, Lastikka y Petreñas, 2013). De este modo, es una propuesta con implicaciones en la construcción de nuevas formas de organización social, propiciando la formación de ciudadanos más activos y críticos, y más interesados en lo que sucede a su alrededor y en el mundo.

Las experiencias que se han llevado a cabo con base en esta perspectiva educativa caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje como una respuesta eficiente y equitativa a los cambios y los nuevos retos sociales que presenta la sociedad de la información (Díez y Flecha, 2010), por lo que se concibe como una metodología educativa diferente a las propias de las sociedades industriales mediante la cual se proponen formas de trabajo con la diversidad, la heterogeneidad de las organizaciones intervinientes y las distintas realidades de los contextos en los que se insertan. En éstas se propicia la relación dialógica en la que se incluyen principalmente a aquellos que han sido excluidos de la organización escolar tradicional.

Como una propuesta alternativa de educación, las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por preponderar la participación, así como el convencimiento de las personas sobre la relevancia de contar con un proyecto en común que beneficia a todos los involucrados. En consecuencia, se basan en la validez de los argumentos de todos y todas sin importar su estatus social o nivel académico (Ortega y Puigdemívol, 2004). Asimismo, los valores como la cooperación y la solidaridad forman una parte fundamental, ya que facilitan el diálogo y, por consiguiente, el aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2015).

Las Comunidades de Aprendizaje se basan en relaciones horizontales en las que todas las personas involucradas son consideradas en el diseño, la conducción y el desarrollo del proyecto educativo. Por lo tanto, conforman una perspectiva holística de la educación donde no solamente tienen relevancia los procesos dentro del aula en una relación unidireccional entre el profesor y los alumnos, sino que se busca la calidad educativa mediante relaciones múltiples de comunicación en diferentes sentidos.

Así, puede definirse a las Comunidades de Aprendizaje como propuestas de educación alternativas a los modelos tradicionales, las cuales tienen el propósito de transformar una realidad de exclusión por una en la que todos participan y se sienten reconocidos. Su característica principal es el logro de una educación de calidad en la que todos aprenden a través del diálogo, y en la que tanto el profesorado como el alumnado, sus familias y las diversas organizaciones de la sociedad se involucran para alcanzar un objetivo en común: el éxito educativo.

3. TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

¿Y AHORA QUÉ?

Los índices de rendimiento y abandono escolar en el Estado Español, así como los problemas que se han detectado en cuanto a la convivencia escolar plantean la necesidad de modificar las estructuras de los centros educativos, con la finalidad de construir esquemas más incluyentes que tomen en cuenta las necesidades del alumnado y actúen a partir de sus intereses y referentes tanto sociales como culturales. En este sentido, la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje ha sido efectiva para transformar las formas de funcionamiento tradicionales de las escuelas hacia dinámicas que propician la participación, la cooperación, el apoyo mutuo y la creación de entornos favorables al aprendizaje con base en un trabajo corresponsable entre los agentes escolares como sociales. No obstante, la transformación de un modelo tradicional a una Comunidad de Aprendizaje requiere de un proceso que comprende seis fases en las que el papel de los equipos directivos de los centros educativos es fundamental y en las que su papel de líderes debe hacerse patente ante todo en la primera parte del proyecto: 1) sensibilización, 2) toma de decisiones, 3) sueño, 4) selección de prioridades, 5) planificación y 6) consolidación del proyecto, los cuales se explican a continuación.

3.1 Fase de sensibilización

Esta fase comprende sesiones de formación continua (aproximadamente de 30 horas) en las que se explica y se discuten las características de la sociedad de la información y sus implicaciones para las relaciones humanas. Se destacan aquellas competencias que son indispensables para que niñas y niños se desarrollen en este contexto (Flecha y Puigvert, 2015). En dichas sesiones intervienen todos los actores sociales involucrados en el proceso educativo, quienes analizan el contexto social de los procesos educativos actuales, así como los desarrollos teóricos contemporáneos dentro de las Ciencias Sociales, en los que se destacan

aquellas concepciones hegemónicas que rigen el mundo occidental y sus consecuencias para el resto de las perspectivas culturales en el mundo.

De acuerdo con Flecha y Puigvert (2015), las 30 horas de formación que se proponen son intensivas y en un corto periodo, por lo que deben estar enfocadas en aclarar los conocimientos que son necesarios para que niñas y niños se desenvuelvan en la sociedad actualmente. Para lograr exitosamente esta fase, los autores proponen los siguientes requisitos mínimos:

- Un acuerdo del 90% del Claustro sobre la transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje.
- Un acuerdo del Equipo Directivo sobre esta misma necesidad.
- La aprobación del Consejo Escolar.
- La aprobación mayoritaria por parte de los consejos u organizaciones de familia.
- La decisión por parte de la Dirección General correspondiente para que brinde al centro escolar la autonomía requerida para implementar las estrategias y lograr su transformación.

Como vemos, todos los agentes escolares deben estar de acuerdo con llevar a cabo el proyecto y todo esto se conseguirá fundamentalmente gracias al apoyo de los equipos directivos y en su interés por comenzar esta fase de formación que constituye la base del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su centro.

La experiencia de la escuela de personas adultas de La Verneda, la Comunidad de Aprendizaje de referencia en España, llevó a cabo aproximadamente en un mes las siguientes actividades en esta fase:

- Sesiones iniciales de trabajo con diferentes agentes (equipo directivo, profesorado, familias, miembros de entidades sociales, estudiantes) de la comunidad escolar.
- Análisis de la documentación sobre las características de los proyectos de las Comunidades de Aprendizaje, una vez concluidas las sesiones informativas.
- Difusión a la comunidad educativa sobre las conclusiones a las que se llegaron.

Otras actividades a considerar en las sesiones de sensibilización son recoger notas de ideas que se expongan en los debates, así como sugerencias, dudas o temas no resueltos; crear medios de enlace para que las personas puedan enterarse de lo que se expone en las sesiones, las aportaciones que se han hecho y los temas que se han abordado; recopilar en el penúltimo día las dudas, sugerencias, reflexiones o temas pendientes a resolver para tratar en la última sesión (Comunidades de Aprendizaje, 2016). En la *Tabla 1* se sintetizan los criterios para realizar esta fase.

Tabla 1. Criterios para llevar a cabo la sensibilización.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2016).

Duración	30 horas de manera intensiva. También existe la posibilidad de hacer 20 de sesiones presenciales más 10 en las que el Claustro lee el libro “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” para tener conocimiento sobre las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje. Se recomienda debatir la lectura antes de la realización de las sesiones presenciales.
Asistentes	De manera imprescindible debe estar presente todo el Claustro y de manera opcional pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa, familiares y otros profesionales.
Otros participantes	Es importante la participación de una persona que sea parte de una Comunidad de Aprendizaje exitosa, con la finalidad de recuperar sus aportaciones desde la práctica y enriquecer de esta manera el proceso de transformación del centro educativo.
Figura de coordinación	Una persona encargada de recopilar los intereses, percepciones y dudas que surjan durante el proceso. Con ello, se posibilita la continuidad de las sesiones, siendo la persona coordinadora quien funciona de enlace entre todas las personas que participan durante las sesiones.

Con base en la preparación que implica el proceso de sensibilización y cuando las personas implicadas en el centro escolar cuentan con la información necesaria, entonces pueden pasar a la fase de decidir si se desea o no transformar el centro en una Comunidad de Aprendizaje.

Aunque la participación de todos los agentes educativos es posible, en esta fase la formación del claustro es imprescindible, puesto que conforman el primer grupo de personas que coordinará la transición de la escuela hacia la Comunidad de Aprendizaje donde deberá de estar el equipo directivo como primer dinamizador y como apoyo a las iniciativas que se planteen. Esta formación implica las siguientes tareas (Elboj et al., 2002):

- Organización del profesorado y del centro; funcionamiento de la escuela como una Comunidad de Aprendizaje; prioridades actuales en el proceso educativo y las prioridades que se habría que establecer de acuerdo con las características de una Comunidad de Aprendizaje.
- Atención a la diversidad y necesidades de los diferentes colectivos que forman parte del centro educativo.

- Análisis de la formación que se está impartiendo en el centro escolar, desde el currículo hasta las estrategias educativas.
- Identificación de quiénes son los que asisten a la escuela.
- Análisis del horario, si éste se adapta a las necesidades del alumnado y sus familias.
- Reconocimiento de que la formación es el resultado de múltiples interacciones, así como de responsabilidades compartidas.
- Análisis de la relación que se establece con los padres y las madres, la participación que tienen dentro de las actividades de la escuela y la implicación en la educación de sus hijas e hijos. Asimismo, se analiza la organización de la asociación de madres y padres, su funcionamiento y dinámica.
- Análisis del papel del voluntariado, sus posibilidades y aportes en el proceso educativo, así como su relación con el claustro.
- Reflexión sobre el profesorado como intelectuales transformadores.

Esta formación también se enfoca en plantear posibles escenarios que resultarían de la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje. Aunque no se trata de establecer propuestas concretas, se plantean pautas generales del funcionamiento del centro desde la perspectiva del nuevo modelo, su organización y las características que tendría el proceso educativo (Elboj et al., 2002). Al finalizar, se redacta un documento que sistematiza los análisis realizados y presenta las conclusiones a las que se llegaron.

3.2 Fase de toma de decisiones

En esta fase se consolidan los acuerdos establecidos para la toma de decisiones. Por ello, la mayor parte de la comunidad escolar debe de estar de acuerdo en emprender la transición de un modelo tradicional hacia la Comunidad de Aprendizaje. En este momento, el consenso o la votación es sumamente importante, ya que de esto depende la viabilidad del proyecto (Padrós, Duque y Molina, 2011).

Al respecto, García, Lastikka y Petreñas (2013) apuntan que una de las claves para la transformación de las escuelas en Comunidades de Aprendizaje es la incorporación de las familias, actores sociales, profesorado y personal no docente en la toma de decisiones. En esta fase se abren espacios para la expresión de opiniones y el establecimiento de consensos sobre qué tiene que aprender el alumnado, qué cosas hay que hacer para que aprenda más, qué actividades extraescolares se pueden llevar a cabo, así como otros aspectos como el horario del centro. Así, se genera un sentimiento de pertenencia a un proyecto de creación conjunta en el que todas y todos sienten un territorio propio en el que todas las personas pueden convivir.

De este modo, la fase de toma de decisiones hace una llamada a la participación (García, Lastikka y Peñeñas, 2013) en la que la escuela abre sus puertas para que las familias se involucren en las acciones que impactan en la educación de sus hijas e hijos, así como en los acontecimientos cotidianos. En este sentido, se promueve la mejora de las relaciones y del clima del centro educativo.

En esta etapa, la decisión sobre la transformación del centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje supone un debate en el que todas las personas de la comunidad están implicadas. Al respecto, es importante tomar en cuenta que el claustro debe acordar llevar a cabo el proyecto, el Equipo Directivo debe estar de acuerdo con esa decisión. Posteriormente, el proyecto debe ser aprobado por el Consejo Escolar y las familias deben aprobar de manera mayoritaria la propuesta y su realización. Por lo tanto, todas las entidades de barrio, los agentes sociales, las asociaciones y el resto de personas involucradas en el proceso educativo deben estar implicados en el proyecto. Igualmente, se debe contar con el apoyo de la administración educativa (Comunidades de Aprendizaje, 2016).

Para que un proyecto de Comunidad de Aprendizaje sea exitoso debe contar con la aprobación de todas las personas involucradas. En este sentido, no se trata de una propuesta que se decide verticalmente a partir de las intenciones de unas cuantas personas, sino que requiere del convencimiento de todos los implicados, los cuales tendrán un papel activo en su desarrollo un poder en la transformación del centro desde sus propios ámbitos de competencia.

De acuerdo con algunos autores (Elboj et al., 2002), la duración aproximada de esta fase es de un mes, la cual está centrada en un intenso debate de lo que significa el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje dentro de cada uno de los sectores que conforman el centro educativo. El objetivo principal es interiorizar la información recibida en la fase anterior para delinear áreas de trabajo futuras.

Como se ha mencionado, en la toma de decisiones se involucra toda la comunidad educativa que a través del debate acuerdan realizar la transformación del centro. Los acuerdos, para que tengan validez, deben cumplir con las siguientes condiciones (Elboj et al., 2002):

- El 90% del Claustro debe estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- El Equipo Directivo debe avalar dicho acuerdo.
- El proyecto debe ser respaldado por el Consejo Escolar.
- La asociación de madres y padres (AMPA) debe aprobar de manera mayoritaria la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje.
- Deben estar implicados el resto de agentes de la comunidad como entidades y agentes sociales.

- La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, brindando la autonomía pedagógica y financiera suficiente para su puesta en práctica.

Concluida esta fase es posible entonces la construcción del perfil ideal del centro educativo que se desea, así como de las dinámicas que la comunidad quiere desarrollar dentro del mismo. La responsabilidad y el compromiso que cada sector asume desde este momento serán aspectos sustanciales para llegar hasta la consolidación del proyecto.

3.3 Fase de sueño

Una vez trabajadas las fases anteriores, los especialistas plantean la fase de sueño (Flecha y Puigvert, 2015), la cual consiste en la elaboración conjunta de las pautas sobre los aprendizajes deseables para niñas y niños. El trabajo en esta fase se basa en el diálogo y están implicados el profesorado, las familias, el alumnado, el personal no docente, los profesionales de lo social, así como las asociaciones y entidades del entorno.

Literalmente, esta fase consiste en que las personas sueñen la escuela que desean para niñas y niños (Padrós, Duque y Molina, 2011). Esto se puede realizar mediante sesiones colectivas en el aula, asambleas, reuniones, o bien, crear buzones, carteles o diferentes sistemas para recopilar los deseos que las personas tienen sobre la escuela que quieren. Para aquellas familias que no dominan el idioma vehicular del centro educativo, se pide al alumnado que sea traductor de los deseos de madres y padres. La idea central es sembrar la ilusión en todas las personas que participan en el proceso educativo y sentar las bases para que el sueño de tener la escuela deseada se haga realidad. En la Tabla 2 se presentan las formas en las que puede planificarse las escuelas que todos quieren.

Tabla 2. Actividades dentro de la Fase de sueño.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2016).

Reuniones en grupo	Los agentes de la comunidad educativa como el claustro, las familias, el alumnado y los agentes del entorno construyen el ideal de escuela que tienen en mente. Cada colectivo recopila las características de la escuela deseada de manera separada, para lo cual se organizan sesiones con esta finalidad.
Acuerdos sobre el modelo de centro	Posteriormente, se establecen procedimientos para poner en común lo que cada colectivo sueña con respecto a la escuela que desean tener. El diálogo igualitario es la base de este proceso.
Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje dentro del centro	A través de la participación de todos los implicados en la tarea educativa se concretan los principios para conformar una Comunidad de Aprendizaje en relación con las características del centro en particular, de su entorno y de las personas que lo conforman.

De acuerdo con Flecha y Puigvert (2015), las Comunidades de Aprendizaje no se adaptan a la diversidad, sino que transforman la escuela y el contexto hacia el logro de una utopía construida conjuntamente, dentro de la cual se crean altas expectativas de logro académico para todos los estudiantes, especialmente para aquellos pertenecientes a los sectores en los que tradicionalmente no se ha confiado, y por lo tanto, no se espera un trayectoria académica exitosa, como en el caso del colectivo gitano o el de procedencia árabe. La idea central es el planteamiento de itinerarios educativos exitosos para todas las personas, incluidas las que pertenecen a minorías étnicas o los estudiantes de condiciones socio-culturales desventajadas. Las metas que se establecen en esta fase se convierten en prioridades para los próximos meses o incluso años (Flecha y Puigvert, 2015). Si bien éstas varían dependiendo de cada comunidad, la creación de grupos en los que el alumnado, el profesorado y la comunidad en general interactúen es crucial para la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje.

3.4 Fase de selección de prioridades

Después de las fases anteriores, se identifican las acciones necesarias para lograr la escuela deseada, teniendo en cuenta la situación del centro, sus condiciones y la viabilidad de las propuestas que se van generando (Padrós, Duque y Molina, 2011). Para ello, las ideas que van surgiendo se clasifican en categorías para analizar sus posibilidades y determinar las necesidades a las que atienden. De esta manera, se seleccionan aquellas prioridades que son posibles a corto, mediano y largo plazo. Este proceso involucra los siguientes puntos (Elboj et al., 2002):

- Establecimiento de los cambios inmediatos que se deben realizar para iniciar la transformación del centro. Dichos cambios se acuerdan conjuntamente.
- Decisión sobre las prioridades más próximas.
- Comienzo de las acciones planteadas para las primeras semanas y meses.
- Planteamiento de las prioridades a mediano plazo.
- Estructuración de un plan general a largo plazo.

La idea central es comenzar con los recursos y las condiciones con las que se cuenta actualmente, superando la cultura de la queja (Elboj et al., 2002), de tal manera que el ritmo del cambio no lo determinen la asignación externa de recursos sino la voluntad de las personas implicadas en la transformación del centro. Asimismo, es importante considerar que las capacidades que tienen las personas y sus habilidades para movilizar los recursos necesarios para comenzar con el proyecto.

Para Elboj et al. (2002), el voluntariado en esta etapa tiene un gran valor en tanto que representa una colaboración para llevar a cabo actividades extraescolares o contribuir en otras tareas como las administrativas. En este sentido, no sustituye el trabajo del profesorado o del personal no docente, sino que enriquece las tareas cotidianas de éstos y abre posibilidades para crear enlaces entre el centro escolar y el entorno. Del mismo modo, es una aportación a las tareas cotidianas de la escuela y un fomento a la solidaridad entre todas las personas que conforman la Comunidad de Aprendizaje. La condición básica es que las y los voluntarios se sientan una persona más del equipo y se ilusionen con el proyecto y que, a su vez, el personal del centro les proporcione el apoyo que necesiten.

Otro aspecto que destacan Elboj et al. (2002) es que la flexibilidad es un elemento fundamental para llevar a cabo las acciones que se establecen. Teniendo en cuenta que la prioridad es la interiorización del proyecto, todas las personas deben asumir que las actividades que se realicen se irán adecuando a los objetivos establecidos y los acuerdos determinados. Así, los autores proponen organizar en este punto una comisión encargada de gestionar las propuestas e intervenciones que los diferentes sectores (profesores, familias, alumnado, agentes sociales) van realizando a lo largo del desarrollo de la propuesta.

3.5 Fase de planificación

Una vez que se han clarificado las prioridades, se planifican los objetivos del proyecto (Padrós, Duque y Molina, 2011). Para ello, se crean comisiones encargadas de organizar las acciones para trabajar con las prioridades establecidas, así como para lograr los objetivos determinados. La definición de las funciones de cada comisión debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Comunidades de aprendizaje, 2016):

- Todas las comisiones tienen la misma validez.
- Deben tener una conformación heterogénea.
- En cada una se definen las responsabilidades a asumir.
- Todas y todos están invitados a participar.
- A partir de ellas se planifica y desarrolla la organización del centro educativo.
- Tienen autonomía, capacidad de decisión y son corroboradas en el Consejo Escolar.

En esta fase se configuran y determinan las funciones de cada una de las comisiones que se generan, de tal manera que se delegan las tareas que realizarán cada una. Así, se proponen dos tipos de comisiones básicas (Comunidades de aprendizaje, 2016):

- La *comisión gestora* encargada de coordinar y realizar el seguimiento de las otras comisiones, y es integrada por representantes de la dirección escolar y representantes de cada comisión mixta.
- Las *comisiones mixtas* conformadas de acuerdo con cada una de las prioridades establecidas. Están integradas por conserjes, alumnado, ex alumnado, profesorado, familiares, delegados/as de aulas, asociaciones locales y asesores. De este modo, puede haber comisión de aprendizaje, comisión de voluntariado, comisión de recursos, comisión de infraestructura, etcétera.

La base para la acción de todas las comisiones y su funcionamiento son las prioridades establecidas en la fase anterior, las cuales se han organizado por temas y grupos de trabajo en una comisión previa a la conformación de las comisiones mixtas (Elboj et al., 2002). Las prioridades pueden ser múltiples y pueden estar enfocadas a diversos temas como los recursos informáticos de la escuela, la infraestructura de la biblioteca, la formación del profesorado y los familiares de los estudiantes, los materiales de las aulas, la asistencia del alumnado, las actividades deportivas, las relaciones con los agentes del entorno, la diversidad cultural en la escuela o problemas como el fracaso escolar.

De esta manera, pueden generarse tantas comisiones como temas propuestos. De acuerdo con la prioridad de éstos, la propia escuela prioriza unas comisiones sobre otras (Elboj et al., 2002). Para activar el plan de acción, los autores mencionan que cada comisión es la encargada de elaborar una serie de propuestas viables de realizar en relación con los plazos que cada tema requiere. Igualmente, cada comisión es responsable de identificar los cambios que se necesitan realizar para el logro de las metas planteadas y de gestionar las propuestas que generan.

3.6 Consolidación del proyecto

En esta fase se concretan acciones de seguimiento evaluación y formación continua con la finalidad de consolidar el proyecto de Comunidad de Aprendizaje (Padrós, Duque y Molina, 2011). La valoración de las estrategias, actividades y recursos para la transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje reconoce los avances, así como los aspectos que requieren mejorarse. Un elemento importante a considerar en esta fase es la formación continua de toda la comunidad, tanto en cuestiones pedagógicas como sociales indispensables para la calidad educativa del centro. De este modo, la formación no es vista como proceso dirigido exclusivamente al profesorado, sino que se dirige a todos los agentes involucrados en la tarea educativa.

Así, la consolidación del centro educativo como una Comunidad de Aprendizaje lleva, a su vez, tres fases:

de investigación, de formación y de evaluación (Elboj et al., 2002). La primera consiste en indagar sobre la experiencia que los miembros del centro tienen sobre los nuevos métodos y estrategias educativas, así como los cambios que se han generado con la propuesta que se lleva a cabo. El objetivo es generar conocimiento conjunto para transmitirlo y llevarlo a la práctica. Otro aspecto a considerar es el análisis de la organización de las actividades dentro del aula, con la finalidad de propiciar el aprendizaje dialógico y el empleo de estrategias didácticas más activas y motivadoras. De esta manera, se indaga sobre la experiencia de aprendizaje del alumnado y del resto de los participantes de la comunidad.

Por su parte, la fase de formación implica procesos coordinados por la comisión gestora, la cual organiza distintas actividades de acuerdo con las necesidades e inquietudes que surgen en las comisiones mixtas. Del mismo modo, se plantea un plan de formación del profesorado basado en los retos que éste enfrenta en su labor cotidiana y en sus inquietudes, las cuales pueden estar relacionadas con la vinculación con las familias, las estrategias didácticas, entre otras. Esta fase también implica la formación de las familias para incentivar su participación en las actividades involucradas con el centro educativo y su contribución en la educación de niñas y niños a través del trabajo conjunto con la escuela. Esto conlleva al cuestionamiento de las prácticas actuales en los centros de formación docente, el currículo y la evaluación. Los autores proponen la creación de centros encargados de la formación de las familias y de las personas de la comunidad interesadas en formar parte del proyecto educativo.

Por último, la fase de evaluación es entendida como la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a la mejora. En este punto participan todas las personas implicadas en el proyecto, tanto las familias como el alumnado y el profesorado. Asimismo, se propone la realización de evaluaciones paralelas con personas participantes en experiencias similares u otros grupos. La finalidad no es la inspección sino la mejora a partir de la valoración de las prácticas exitosas y de aquellas que se requiere modificar.

4. LIDERAZGO COMPARTIDO: EL CAMINO HACIA EL ÉXITO ESCOLAR EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Cuando pensamos en transformar un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje es imprescindible también pensar en el papel del líder que va a estar al frente de dicha transformación. Son muchos los estudios (Huffman, 2001; Fleming, 1999; Burnette, 2002; DuFour, 1999) que consideran fundamental el papel de los equipos directivos para la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje y que se refieren claramente a diversos aspectos del liderazgo que llevan a cabo en sus centros, que

diferenciarán entre centros educativos fácilmente adaptables para el desarrollo de dichas comunidades o centros nada predispuestos a dicha transformación. Asimismo, en dichos estudios se ve claramente que los centros educativos que cuentan con un equipo directivo que ejerce un *liderazgo compartido* y un *liderazgo pro-activo de equipo directivo y profesores*, junto con el apoyo de la administración educativa correspondiente, tienen más posibilidades para alcanzar una transformación real de ese centro educativo en una verdadera comunidad de aprendizaje. Por tanto, sin ese liderazgo compartido, un centro educativo no podrá convertirse en comunidad de aprendizaje. El equipo directivo no puede actuar de manera individualizada.

Aún tenemos demasiada fe en los líderes como salvadores heroicos individuales en lugar de comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno ... Es el liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión. (Hargreaves y Fullan, 2014, pp. 70-71).

Para que un centro educativo funcione bien se hace imprescindible la presencia de un buen equipo directivo, que no solamente centre sus esfuerzos en llevar a cabo una gestión burocrática del centro, sino que se centre en un verdadero liderazgo pedagógico. En la tabla 3 vemos la diferencia entre ambos aspectos relacionados con la función directiva.

Tabla 3. Papel a desempeñar por la dirección de un centro educativo.

Fuente: Bolívar, 2015, p. 24.

Gestión burocrática y/o administrativa vs Liderazgo pedagógico	
Gestión burocrática y/o administrativa	Liderazgo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Individuo que ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización. • Centrado en tareas administrativas: delegada de la administración, responsable del cumplimiento de la normativa. • Gestión de tareas cotidianas, que consumen el tiempo habitual. • Decisiones jerárquicas (autoridad). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso para ejercer una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto. • Una dinámica colectiva de trabajo: un conjunto de actitudes y relaciones sociales. • Intercambio de conocimientos y habilidades. • Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos.

Una dirección pedagógica o educativa, no limitada a la gestión ni a la posición formal ocupada, que pretenda promover el aprendizaje de la organización, requiere, entre otros aspectos, que «los líderes tengan un papel clave en desarrollar expectativas sobre los resultados de los estudiantes, y en organizar y promover compromiso en oportunidades de aprendizaje profesional» (Timperley, 2008, p. 22). Tal y como vemos en la tabla anterior, los equipos directivos que se centran en llevar un liderazgo pedagógico se centran más

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los ámbitos de la docencia y en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las destrezas y los conocimientos que son relevantes para el liderazgo son aquellos que están conectados con el mejoramiento de la docencia y del desempeño estudiantil o que conducen directamente a él.

... Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales. (Elmore, 2010, pp. 115 y 124).

El liderazgo compartido del que hablamos se refiere a que “la dirección educativa del centro habría de ser llevada a cabo con los demás miembros cuyo conocimiento y experiencia es fundamental en esa empresa de ir mejorando el funcionamiento educativo del centro. Dicho en otros términos, en la medida en que todos ellos poseen conocimiento y experiencia, el liderazgo no habría de operar de manera jerárquica, sino a través de redes de conocimiento y competencia compartida y complementaria” (Bolívar, 2011, p.268).

Según el papel que desarrolle en el centro educativo el equipo directivo, así serán las características que esa comunidad de aprendizaje tenga. A continuación, podemos ver en la *Figura 1* los atributos que se asocian a una verdadera Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Figura 1. Atributos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Fuente: Bolívar, 2015, p. 25.

ATRIBUTOS DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje. Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender. ▪ Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una tarea conjunta al servicio de la escuela. ▪ Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. ▪ Interdependencia profesional. Abordar de manera conjunta los problemas educativos, el aprendizaje profesional es interdependiente, compartiendo las mejores prácticas. ▪ Procesos de indagación reflexiva. Los datos recogidos u observados se analizan reflexiva y críticamente para la mejora, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje. ▪ Confianza mutua, conflicto y consenso. La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es cómo lo resuelve. ▪ Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas. La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general.

5. CONCLUSIONES

Una vez señalada la importancia de los equipos directivos en las fases de transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje y ver que el tipo de liderazgo más adecuado para su desarrollo es el “compartido”, podemos concluir presentando las estrategias consideradas básicas para ayudar a transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje eficaz por parte de dichos equipos directivos.

De una parte, el equipo directivo debe partir de una visión compartida de las metas que quiere alcanzar para el centro educativo, para ello también debe contar con una especialización profesional, ejercer un liderazgo compartido y/o democrático, efectuar prácticas pro-activas de liderazgo profesorado-equipo directivo, ser capaz de aprender y trabajar en equipo, especialmente con el profesorado de su centro, tratando de basarse en actuaciones sobre prácticas reflexivas a través del aprendizaje dialógico que defiende Comunidades de Aprendizaje. En todas las cuestiones relativas al centro educativo se debe implicar a todos los miembros y agentes educativos para alcanzar dicha visión compartida del centro. No solamente hacerles partícipes de esas iniciativas que surjan, sino que el equipo directivo debe ser capaz de comprometer a todos los miembros del centro educativo en desarrollar e implementar dichas iniciativas. En Comunidades de Aprendizaje nos referimos a aspectos como el de organizar las Actuaciones Educativas de Éxito en todas las aulas del centro, creación de la comisión gestora y comisiones mixtas donde se debe implicar al voluntariado y a los familiares del alumnado... Un equipo directivo de una comunidad de aprendizaje no debe imponer, sino que debe ayudar a la reflexión conjunta, para poder tomar decisiones de manera democrática. El equipo directivo en

especialización y a otorgarles funciones o tareas que lleven al logro de metas educativas y de no sucumbir a la *cultura de la queja* y al deseo generalizado de *quedarse como estamos*; debe crearse en el centro educativo una cultura de colaboración y desarrollar relaciones colegiadas entre los profesores teniendo en cuenta también al voluntariado y familiares como parte de ese éxito educativo del alumnado del centro educativo transformado en comunidad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), pp. 253-275. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/50> [Consulta: 01/12/2017].

- Bolívar, A. (2015). El liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5338> [Consulta: 01/12/2017].
- Bolman, R. (2004). *Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional*. En A. Villa (Coord.), *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. "Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento"* (pp. 129-145). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Burnette, B. (2002). How We Formed Our Community: Lights and Cameras Are Optional, but Action Is Essential. *Journal-of-Staff-Development*, 23(1), 51-54.
- Comunidades de Aprendizaje. (2016). Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/> [Consulta: 01/12/2017].
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Dufour, R. (1999). Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities. *NASSP-Bulletin*, 83(604), 12-17.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile- CAP.
- Ferranda, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 99, 29-35.
- Fleming, G. L. (1999). Principals and Teachers: Continuous Learners. *Issues... about-Change*, 7(2).
- González, M. T. (2003). Liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., y Moller, G. (2001). Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development. *Journal-of-School-Leadership*, 11(5), 448-63.

- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success*. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1),
- Ortega, S., y Puigdellívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 131.
- Padrós, M., Duque, E., y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea INCLUD-ED para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-17.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros. *Temáticos escuela*, 14, pp. 9-10.
- Rubio, A. (2005). Comunidades de aprendizaje en red. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 139.
- Timperley, H. S. (2008). *Teacher professional learning and development*. The Netherlands: International Academy of Education, International Bureau of Education.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Liderazgo educativo de los equipos directivos para transformar un centro en comunidad de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, 18, 81-98.