



Revisión bibliográfica

**El liderazgo y la facilitación de
comunidades de aprendizaje en el
mundo hispanohablante**



Elvira Barrios

Mónica Torres

Carmen Sanchidrián

Málaga, 2023

ÍNDICE

Introducción 3

1. Comprensión y establecimiento de CPA 5

2. Visión sobre la indagación y la reflexión 6

3. Apoyo general a las CPA y diferenciación de los roles de ayuda 8

4. Dificultades a las que se enfrentan quienes ostentan las funciones de ayuda y soluciones reportadas 10

5. Roles de ayuda y contribución dentro del entorno escolar 10

6. Otros aspectos sobre los que informan los trabajos 11

7. Conclusiones para el liderazgo y la facilitación de CPA desde una perspectiva indagadora y reflexiva 12

Referencias 12

Introducción

El siguiente documento informa sobre fuentes bibliográficas donde se aborda el tema de la facilitación o el liderazgo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), comunidades de práctica, equipos de profesores, etc. en estudios realizados en España y en países latinoamericanos de habla hispana. Para la búsqueda de literatura relevante se utilizaron dos bases de datos (Web of Sciences y Scopus) y el buscador Google Scholar. El hecho de que se encontraran menos de siete estudios con un enfoque central o periférico sobre este tema nos llevó a ampliar la búsqueda a fuentes latinoamericanas. De las ocho fuentes incluidas, siete son artículos publicados en revistas académicas o en actas de congresos. Este informe también incluye un manual destinado a proporcionar una guía clara sobre cómo establecer y sostener CPA de directores escolares publicado por una agencia estatal (Ministerio de Educación de Ecuador).

Para el informe se han utilizado las fuentes que se detallan abajo: seis abordan explícitamente las CPA (Flores-Fahara et al., 2021; Krichesky, 2017; Luna Cortés & Cano Ruiz, 2018; Margalef & Roblin, 2016; Mellado Hernández, et al., 2020; Ministerio de Educación, 2021); una se refiere a "comunidades de práctica" (Barrero Fernández et al., 2020) y otra, a "comunidades de aprendizaje" (Margalef García, 2011). Junto a la fuente, se aporta una información contextual básica para facilitar la comprensión de la situación en la que se realizó el estudio o el documento (en el caso del manual mencionado).

Artículos académicos

Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>

Información contextual: Este estudio de caso "tuvo como objetivo analizar las acciones de un asesor regional como líder intermedio para el desarrollo de comunidades de práctica profesional dentro de su área. El propósito del estudio de caso era determinar la visión general de este modelo de actuación desde la perspectiva de sus interlocutores (profesores, líderes escolares, familias y supervisor) y extraer lecciones integrales de este conocimiento". (p. 1). Se afirma que el sistema escolar cuenta con servicios de apoyo que pueden asumir el papel de colegas críticos y líderes intermedios. También se menciona que la inspección y los servicios de apoyo también podrían actuar como líderes intermedios. El estudio explora el trabajo de un asesor en cuatro escuelas de una zona de bajo nivel socioeconómico y cultural. El asesor decide implicarse en el desarrollo profesional de los profesores y facilitarlo, y realiza actividades encaminadas a crear comunidades de aprendizaje o "redes de colegialidad o comunidades de aprendizaje".

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C.C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>

Información contextual: Este estudio analiza el proceso de conformación de dos CPA integradas por docentes y directivos de escuelas primarias públicas de la ciudad de Monterrey, en México, con el objetivo de impulsar procesos de mejora escolar a través del modelo organizativo. Se analizan las diferencias y similitudes de cada uno de ellas en términos de tamaño, composición social, personas que participan en las CPA y el papel que desempeñan los directores/líderes. El equipo de investigación participó como facilitador de las CPA.

Krichesky, G. J. (2017). El desafío de Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un estudio de casos sobre dirección escolar. En F. J. Murillo, *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 33-36). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME

Información contextual: El objetivo de este estudio de investigación (estudio de caso) consistió en identificar, describir y comprender las prácticas de liderazgo vinculadas al desarrollo de CPA en dos centros educativos de Madrid en los que se promovía el aprendizaje colaborativo a través de la experimentación y la reflexión colectiva. El estudio pretendía responder a las siguientes preguntas de investigación

- ¿Qué prácticas de liderazgo fomentan la colaboración entre compañeros?
- ¿Cómo promueven los directores el aprendizaje colectivo entre los profesores?
- ¿Qué impacto tiene un director en las modalidades de aprendizaje colaborativo resultantes?

Luna Cortés, G., & Cano Ruiz, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 18(77), 165-181.

Información contextual: Un grupo de docentes de telesecundaria, modalidad de enseñanza que combina la enseñanza a distancia y presencial, ubicado en el estado de Veracruz en México, se propuso innovar en sus prácticas cotidianas con el liderazgo de su director, quien asumió el papel de líder pedagógico. El director diseñó un proyecto de innovación que abordaba los retos de la escuela. En consecuencia, se partió de las dificultades de los profesores. El objetivo de este proyecto de innovación era poner en marcha una CPA entre el profesorado, asistido por consultorías colaborativas con el fin de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes.

Margalef García, L. (2011). Fomentando la Innovación de Profesores y Alumnos con el Apoyo de las Comunidades de Aprendizaje Docente. *CEP Journal* 1(1), 133-152.

Información contextual: Este estudio de caso presenta los resultados preliminares de seis "Equipos de Innovación Docente", es decir, comunidades de aprendizaje que se crearon en la Universidad de Alcalá (España) con el objetivo de promover la implantación de procesos de innovación curricular a través de procesos de aprendizaje colaborativo. Se realizó un estudio de caso compuesto por seis Equipos de Innovación Docente y se analizaron los factores y limitaciones de las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional y la innovación. Cuatro de los seis grupos estaban formados por profesores de la misma área disciplinar: dos de ciencias de la salud, uno de ciencias sociales y uno de ingeniería. Otros dos grupos interdisciplinares estaban formados por profesores de distintas áreas disciplinares.

Las preguntas de la investigación fueron las siguientes

- ¿Qué etapas o fases atraviesan los Equipos de Innovación?
- ¿Qué factores favorecen la implicación del equipo en la innovación?
- ¿Cuál es el papel del facilitador? ¿Qué estrategias se utilizan para fomentar la reflexión del equipo y favorecer su desarrollo?
- ¿Qué relaciones se establecen entre los miembros del equipo y entre el equipo y el facilitador?

Margalef, L., & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>

Información contextual: El estudio aquí reportado (un enfoque de estudio de caso múltiple de cuatro casos) tuvo lugar en el contexto de un programa de desarrollo docente que se ejecuta en una

universidad pública en España desde 2006. Una característica clave de este programa fue el establecimiento de CPA en toda la universidad con los objetivos finales de (a) facilitar el aprendizaje del profesorado y (b) mejorar la calidad de la enseñanza a través del diseño colaborativo y la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras. El presente estudio se propuso responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué roles y tareas adoptan los facilitadores a lo largo del desarrollo de las CPA?
- ¿Qué estrategias utilizan los facilitadores para apoyar el aprendizaje de los profesores en las CPA?
- ¿Qué desafíos afrontan los facilitadores en su trabajo con los CPA?

Mellado Hernández, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena Kenigs, O.A., & Villagra Bravo, M.P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>

Información contextual: Este estudio de casos múltiples describe la estrategia de apoyo a diez redes de líderes escolares (N = 139) en Chile, y su impacto en el desarrollo de sus habilidades de gestión escolar, prácticas de liderazgo y cultura de aprendizaje. Estos líderes fueron apoyados por "amigos críticos" de un Centro de Liderazgo Educativo durante dos años y medio. Las preguntas de investigación son:

- ¿Qué efectos tiene el acompañamiento de un "amigo crítico" en el desarrollo de capacidades, prácticas y cultura de colaboración en redes de líderes escolares?
- ¿Qué condiciones deben garantizarse para promover el aprendizaje en línea? Y
- ¿Cómo puede un asesor externo fomentar el aprendizaje en red?

Manual

Ministerio de Educación. (2021). *Manual para crear y acompañar COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE (CPA) de equipos directivos*. Ministerio de Educación. República del Ecuador.

Información contextual: Este manual está dirigido al personal asesor pedagógico (PAE) (facilitadores) y a los equipos directivos de los centros educativos (directores) (líderes) que participan en una CPA. El énfasis en el PAE radica en su papel clave en la promoción, creación y apoyo de las CPA de los directores. Una vez constituida la CPA, este manual está orientado principalmente a la persona encargada de la coordinación interna, elegida por los miembros de la CPA, que liderará y mantendrá la continuidad de la CPA mientras el PAE sigue acompañando, pero a distancia.

1. Comprensión y establecimiento de CPA

Las CPA en estas fuentes son promovidas por agencias o personal externo (equipos de investigación del Ministerio de Educación del gobierno mexicano, servicios u oficinas universitarias, y por un Ministerio de Educación y un asesor educativo de la autoridad educativa local), o por los directores de los centros. La promoción de estas comunidades de aprendizaje tiene como objetivos

- (a) facilitar el desarrollo profesional del profesorado o de directores o directoras (responsables de centros escolares, equipo directivo);
- (b) mejorar la calidad de la enseñanza mediante la colaboración en el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, la reflexión colectiva o la mejora de las competencias de gestión y liderazgo de los directores o directoras; y

(c) identificar problemas en la escuela y proponer soluciones.

Los estudios relacionados con las CPA, en lugar de justificar por qué las CPA se perciben como una forma adecuada para alcanzar estos objetivos, hacen referencia a los beneficios que reportan los estudios en los que el profesorado o los y las líderes escolares participan en CPA. Por ejemplo, Flores-Fahara et al. (2021) escriben: "Entre las alternativas para promover el trabajo colectivo, así como la participación y el liderazgo docente, las CPA se consideran prometedoras y valiosas para la gestión escolar, ya que se producen reuniones entre docentes motivados por aprender, compartir y difundir el conocimiento resultante de su experiencia y conocimiento tácito, así como la oportunidad de establecer diálogos reflexivos" (p. 5). Además, estos autores caracterizan la colaboración dentro de las CPA como basada en lo que Louis y Kruse (1995) denominan diálogo reflexivo, en el que los profesores mantienen conversaciones e identifican problemas sobre los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje.

Los participantes en CPA son docentes de centros escolares, líderes escolares/directores o directoras y docentes universitarios. En los casos en que se mencionó esta cuestión, la participación en las CPA era voluntaria.

Algunos estudios y el manual hacen referencia al papel, prácticas, experiencias, etc. del facilitador externo de la comunidad (Barrero Fernández et al., 2020; Margalef García, 2011; Margalef & Pareja Roblin, 2016; Mellado Hernández, et al., 2020; Ministerio de Educación, 2021). Los siguientes estudios y el manual exploran los roles, prácticas, experiencias, etc. de los líderes internos en las CPA: Flores-Fahara et al., 2021; Krichesky, 2017; Luna Cortés & Cano Ruiz, 2018; Mellado Hernández, et al., 2020; Ministerio de Educación, 2021.

2. Visión sobre la indagación y la reflexión

Las fuentes revisadas adoptan posturas diversas en cuanto a la explicitud con que abordan las nociones de reflexión e indagación. En general, la reflexión:

- se utiliza para caracterizar el objetivo de la iniciativa de desarrollo profesional (las CPA se reconocen como grupos de docentes que reflexionan sobre su práctica y como una oportunidad para participar en diálogos reflexivos);
- se considera una competencia necesaria para generar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas o problemáticas, tal y como expone Schön (1983);
- se reconoce que se deriva del análisis sistemático de la práctica y que está orientada a la práctica en el sentido de Schön (1998); y
- se considera una forma de promover la innovación (se considera que la innovación a través de las comunidades de aprendizaje contribuye al desarrollo de habilidades para la reflexión sobre las tareas profesionales). Margalef (2011) aborda el impulso institucional para establecer "equipos de innovación docente" como arraigado en "la investigación llevada a cabo por los propios profesores como forma de garantizar un cambio en el habitus tradicional y la búsqueda de un habitus reflexivo que conduzca a la innovación desde "dentro" (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Lieberman, 2003; Ponte, 2002)" (p. 137).

Algunos estudios no abordan su interpretación del concepto de reflexión y/o la indagación (y en algunos estudios no se menciona la noción de indagación). Por ejemplo, Margalef y Pareja Roblin (2016) no se refieren a qué modelo de reflexión asumen, aunque mencionan la indagación profesional reflexiva, entendida como "oportunidades para que los profesores participen en un diálogo reflexivo y compartan y generen conocimiento a través de la interacción" (p. 157) como una de las seis características clave de las CPA identificadas por Stoll et al. (2006). En su estudio también identifican la estimulación de la reflexión como una de las funciones de los facilitadores. Por contra, el término indagación sólo se utiliza

cuando se hace referencia a la bibliografía sobre las CPA y los facilitadores, y cuando se informa de los resultados, pero no se menciona ninguna definición o modelo de indagación.

La descripción más detallada y exhaustiva de cómo se integran la reflexión y la indagación en su modelo de CPA es la que figura en el manual del Ministerio de Educación de Ecuador. Adopta la siguiente visión de la indagación, citando a Pino et al. (2018)

La indagación colaborativa es una modalidad de investigación colectiva y participativa focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La indagación colaborativa, como metodología, ofrece importantes ventajas a la hora de favorecer la articulación de colaboración y aprendizaje en red, puesto que para mejorar e innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debe promover un diálogo que movilice las convicciones de las personas. Estos diálogos se deben traducir en acciones concretas, que vayan desde las redes escolares hasta las aulas y viceversa, para que luego estas sean la base de procesos reflexivos con sentido pedagógico, con enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este camino se transita desde un mejoramiento individual hasta un mejoramiento sistémico. (p. 20)

El manual adopta el ciclo de indagación de Pino et al. (2018), el cual abarca tres fases:

- Fase 1. Retos comunes
- Fase 2. Indagación o acción
- Fase 3. Reflexión y plan de mejora

Ciclo de indagación
adaptado desde Pino et al. (2018)



Fuente: Pino et al. (2018)

(Fuente: Ministerio de Educación, 2021, p. 30)

La reflexión se produce en la primera y en la tercera fase. La primera incluye la formulación de una o más preguntas de indagación. Estas preguntas se discuten dentro de la CPA y luego se refinan para alinearlas con las necesidades específicas, de modo que se refieran a un reto común. Las preguntas de indagación sirven como puntos focales para la investigación, lo que implica la búsqueda en publicaciones especializadas, el compromiso de las partes interesadas de la comunidad educativa o un proceso reflexivo antes de iniciar cualquier plan de mejora/acción. La tercera y última fase consiste en reflexionar sobre los datos de la investigación o sobre los resultados y efectos de la puesta en práctica de la acción. Mediante el intercambio de experiencias y reflexiones se generan nuevos conocimientos. La fase concluye con un plan de mejora. La indagación y la reflexión proporcionan los elementos necesarios para introducir cambios en la escuela.

En cuanto a cómo se fomentó la reflexión, los estudios revisados reflejan una variedad de agentes, estrategias y herramientas:

- a través de preguntas (planteadas por los facilitadores) que servían para dos propósitos complementarios: (a) cuestionar las creencias y prácticas pedagógicas del profesorado y (b) ayudar a los miembros de las CPA a plantearse otras alternativas;
- utilizando lecciones grabadas en vídeo para que los miembros de la CPA debatieran sobre lo sucedido en las clases y las estrategias utilizadas por los docentes con la ayuda de una guía de observación;
- mediante el análisis colectivo de los datos del alumnado (con el objetivo de promover la reflexión empírica sobre la práctica); y,
- mediante la contribución de facilitadores que a) ayudaban a identificar el problema que la comunidad quería comprender y resolver, y b) proporcionaban textos académicos para facilitar la reflexión.

3. Apoyo general a las CPA y diferenciación de los roles de ayuda

Las CPA reciben con mayor frecuencia la ayuda de facilitadores externos proporcionados por autoridades educativas u organismos universitarios, incluidos equipos de investigación. Cuando no hay facilitadores externos, es el director o la directora quien actúa como líder pedagógico y promueve las CPA desde dentro de la institución.

El término facilitador se utiliza en las fuentes escritas en inglés mientras que "asesor" se utiliza en español para nombrar al personal externo que inicia y/o apoya la CPA. Los términos "amigo crítico" o "colega crítico" también se utilizan para referirse al personal de apoyo externo. Director (*headteacher*)/ directivos (*management teams*)/líder escolar (*school leader*) son los términos utilizados para referirse al personal interno que promueve las CPA.

En cuanto al apoyo/facilitación de las CPA, se citan estas fuentes: Avgitidou, 2009; Berry & Russell, 2014; Carlson et al., 2018; Gurr & Huerta, 2013; Huerta, 2014; Loughran & Brubaker 2015; Martin & Russell, 2018; McLaughlin & Talbert, 2006; Ponte et al., 2002; Schuck & Russell, 2016; Yin & Zheng, 2018.

Margalef (2011) apoya su visión de la facilitación citando a Ponte et al. (2002, p. 419), quien destaca cinco características del proceso de facilitación:

- *Cíclico*, haciendo que los docentes miren constantemente hacia atrás (¿Qué he hecho?) y hacia adelante (¿Cómo puedo progresar desde aquí?)
- *Explícito*, que aclara lo que hacen los docentes y lo expresa en términos de investigación-acción.
- *Negociado*, convenciendo a los docentes, basándose en argumentos, de la mejor manera de proceder en las circunstancias dadas.
- *Contundente*, hablando continuamente con los docentes sobre la realización de determinadas actividades, así como debatiendo estas actividades con los colegas de forma sistemática y decidida.
- *Crítico*, preguntando a los docentes qué están haciendo y por qué.

3.1. El papel de ayuda externa (es decir, del facilitador)

El papel de facilitador en las fuentes seleccionadas es asumido por el personal que trabaja en la instancia universitaria responsable del desarrollo profesional del profesorado en términos de competencias pedagógicas, un asesor que trabaja para la autoridad educativa y miembros de grupos de investigación en una universidad y en una autoridad escolar.

Los objetivos y las funciones de los facilitadores no se abordan por separado en estas fuentes y el debate gira principalmente en torno a las funciones que adoptan en relación con el apoyo a la CPA.

Las principales funciones asumidas por el "facilitador" externo o el personal de apoyo son las siguientes:

- coordinar el trabajo colectivo de los profesores;
- crear un entorno adecuado para apoyar el desarrollo profesional;
- reforzar la capacidad y la motivación del grupo para generar conocimientos sobre su propia práctica docente:
- investigar las creencias y supuestos de los miembros del colectivo para hacerlos explícitos y generar conflictos cognitivos;
- ofrecer retroalimentación oportuna y proporcionar "otra perspectiva" sobre las prácticas de liderazgo;
- ayudar a identificar el problema que la comunidad quería comprender y resolver;
- establecer fuertes vínculos profesionales con sus miembros;
- facilitar el acceso a recursos y textos académicos pertinentes; y
- crear oportunidades para la reflexión y para establecer conexiones estrechas con el trabajo diario del profesorado.

Específicamente en relación con el sistema escolar español, donde los directores o directoras no tienen normalmente responsabilidad sobre los contratos, salarios, etc. de los profesores, el facilitador en un estudio es bienvenido por los directores como asesor curricular ya que reconocen que no tienen los "conocimientos técnicos necesarios o carecen de ese rol de autoridad que les permita 'obligar' a sus profesores a asumir determinadas propuestas" (Barrero Fernández et al., 2020, p. 8).

La única fuente que hasta el momento incluye información detallada sobre los roles y competencias de los facilitadores es el manual del Ministerio de Educación de Ecuador. En él se establece una primera fase de apoyo a las CPA en las escuelas en la que se introduce a los directores/líderes escolares en los principios y prácticas de las CPA con el fin de prepararlos para promover la colaboración entre CPA de profesores más adelante en sus respectivos centros escolares. Este manual establece competencias claras para el facilitador, materiales, protocolos y fundamentos, así como una guía detallada sobre cómo fomentar las CPA. Ninguna otra fuente menciona las competencias necesarias para un facilitador.

No se proporciona información sobre la formación específica que necesita el personal para convertirse en facilitadores y si alguna vez recibieron alguna formación específica para esta función. Una fuente (Mellado Hernández et al., 2020) informa de que las CPA tuvieron más probabilidades de éxito cuando centraban su trabajo en cuestiones pedagógicas y lograban desarrollar entornos de aprendizaje democráticos y estimulantes, con sólidos principios de confianza y respeto mutuo por el aprendizaje. Sin embargo, el éxito o fracaso de las CPA no se atribuye al facilitador, sino a la propia red de la CPA.

3.2. La función de ayuda interna (es decir, del líder)

Los líderes escolares internos en las fuentes seleccionadas eran invariablemente los directores o directoras de los centros. Asumen papeles similares a los que asumen los facilitadores cuando promueven las CPA, pero también otros papeles que parecen estar más directamente relacionados con los retos de la escuela en concreto y su idiosincrasia, y con las posibilidades de desarrollo profesional dentro del sistema escolar. Estas funciones son las siguientes:

- fomentar la reflexión sobre las prácticas docentes;
- promover la colaboración entre el personal docente de la escuela y animar a los profesores a tomar decisiones pedagógicas conjuntamente;
- proporcionar textos u otros materiales pertinentes para el debate y la reflexión;
- estimular la innovación en las prácticas docentes;
- promover el análisis colectivo de los resultados del aprendizaje para efectuar cambios basados en ellos;

- proporcionar apoyo y ayuda al profesorado en la resolución colectiva de problemas;
- promover el desarrollo profesional en el centro escolar mediante la selección de temas vinculados a las iniciativas institucionales;
- aumentar el tiempo y los espacios para las reuniones del profesorado;
- animar al profesorado a participar en actividades de desarrollo orientadas al aprendizaje del alumnado y a temas de interés para áreas del centro que necesitan mejorar;
- apoyar y animar al profesorado a asumir el liderazgo en proyectos escolares e iniciativas innovadoras; y
- promover equipos de docentes que se reúnan y se desarrollen profesionalmente bajo la tutela de colegas más experimentados.

No se proporciona información sobre el papel de formación de los y las líderes en el desarrollo de CPA.

4. Dificultades a las que se enfrentan quienes ostentan las funciones de ayuda y soluciones reportadas

Las fuentes seleccionadas informan de las siguientes dificultades:

- tiempo limitado; se reconoce que participar en el desarrollo colaborativo requiere tiempo para reunirse como grupo y reflexionar; sin embargo, prioridades que compiten entre sí limitan mucho las oportunidades que tienen los facilitadores de reunirse con el grupo y apoyar su aprendizaje;
- ser vistos o actuar como expertos por los miembros de la CPA;
- proporcionar fórmulas y soluciones "prefabricadas" a los problemas; en lugar de hacer eso, el facilitador debe fomentar la comprensión de los problemas y sus posibles alternativas a través de la propia implicación y reflexión de los miembros de la comunidad;
- mantener una postura crítica hacia el trabajo de la CPA, al tiempo que se mantiene un estrecho vínculo con sus miembros; se reconoce que, con el paso del tiempo, es posible que los facilitadores empiecen a perder la perspectiva de "externo" que les permite aportar puntos de vista críticos al grupo; y,
- el escaso valor que los miembros de la CPA atribuyen a las aportaciones teóricas, frente a las experiencias prácticas.

5. Roles de ayuda y contribución dentro del entorno escolar

En el estudio de Flores-Fahara et al. (2021) se pone en duda la necesidad de facilitadores para el éxito de la CPA: "se aprecia que, si bien en la bibliografía se señala como un factor de éxito el liderazgo escolar efectivo en la mejora escolar (Gurr y Day, 2014), en la documentación de estos casos se puede observar que, aunque idóneo, resulta no ser indispensable. En la medida en que los grupos docentes encuentren en el espacio de colaboración un sustento valioso para resolver problemas, la CPA tienen oportunidad de legitimarse como parte de las estructuras de las escuelas." (p. 17). Mellado Hernández et al. (2020) se refieren a la necesidad de lograr "cambios estables en las formas de pensar y de hacer en las organizaciones y sus integrantes" (p. 55) lo que implica que las organizaciones educativas construyan relaciones de confianza y colaboren eficazmente para lograr objetivos comunes de mejora. Este estudio reconoce haberse centrado en el aprendizaje del alumnado como factor responsable del éxito de la CPA. Sin embargo, Luna y Cano (2018) reconocen que los tres meses que duró el proyecto reportado que involucró CPA no fueron suficientes para efectuar cambios en el aprendizaje de los estudiantes: " Como se puede advertir fue complejo identificar el impacto del proyecto en los

aprendizajes de los estudiantes. Este objetivo resultó ambicioso, ya que se reconoce que se requiere de mayor tiempo y un esfuerzo sostenido por parte del colectivo docente para alcanzarlo. " (p. 178).

6. Otros aspectos sobre los que informan los trabajos

6.1. Estrategias utilizadas por los facilitadores (Margalef, 2011; Margalef & Pareja Roblin, 2016)

Se identifican las siguientes estrategias:

Estrategias de trabajo en grupo: Estrategias destinadas a facilitar el trabajo en grupo y las dinámicas de grupo, para crear las condiciones necesarias para el aprendizaje de los docentes.

Estrategias de construcción del conocimiento: Estrategias que pretenden seguir desarrollando el conocimiento pedagógico de los docentes y apoyar la mejora de la práctica. Una estrategia recurrente a este respecto consistía en proporcionar formación específica y/o acceso a bibliografía pertinente y materiales curriculares a modo de ejemplos. Con estos recursos se pretendía ayudar al profesorado a avanzar en su reflexión y a mejorar su práctica.

Estrategias de reflexión: Estrategias relacionadas con la creación de oportunidades para la reflexión individual y colectiva. Los facilitadores lograron esto principalmente mediante la formulación de preguntas que sirvieron para dos propósitos complementarios: (a) desafiar las creencias y prácticas pedagógicas del profesorado y (b) ayudar a los miembros de las CPA a considerar otras alternativas.

Para aquellos grupos que aún se encuentran en el nivel principiante, e incluso en el intermedio, el facilitador desempeña funciones más relacionadas con la coordinación y organización del grupo: identificar los temas sobre los que el grupo va a trabajar, fomentar el intercambio de conocimientos y asesorar en la planificación de las acciones.

No obstante, el papel del facilitador en los grupos que se encuentran en un nivel avanzado cambia y se centra más en tareas relacionadas con la creación de contextos de aprendizaje que estén:

- centrados en el conocimiento: en problemas y prácticas que permitan profundizar en los conocimientos conceptuales del profesorado y en sus habilidades en un dominio de contenido;
- centrados en la comunidad: que impliquen a los miembros de la comunidad en un trabajo colaborativo que se base en los conocimientos de cada uno y en la construcción de nuevas comprensiones y prácticas;
- orientados a la mejora de sus prácticas docentes: y,
- destinados al empleo de una variedad de nuevas estrategias y herramientas en su práctica.

6.2. Características de los líderes escolares (directores) eficaces (Krichesky, 2017)

Se identifican las siguientes características:

Liderazgo confiable: Se reconoce que las dos directoras del estudio de Krichesky (2017) inspiran confianza y, al mismo tiempo, confían en sus docentes. Esto genera un círculo virtuoso de altas expectativas, apoyo y ayuda mutua. Construyen un clima de confianza que anima a los docentes a desprivatizar su práctica, implementar estrategias innovadoras y liderar proyectos.

Liderazgo ejemplar: Ambas directoras modelan la cultura escolar que quieren promover siendo ellas mismas un ejemplo de comportamientos, actitudes y verbalizaciones que ilustran los valores y las acciones que quieren fomentar.

Liderazgo sostenible: Se priorizan las necesidades del centro escolar dentro de los parámetros de lo posible, de modo que los proyectos de mejora sean viables y promuevan el bienestar de los participantes.

7. Conclusiones para el liderazgo y la facilitación de CPA desde una perspectiva indagadora y reflexiva

De los estudios revisados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Las experiencias reportadas en la literatura se centran en los facilitadores de CPA, más que en sus líderes, muy probablemente porque el personal de apoyo externo de procedente de la universidad, del mundo de la investigación y/o de organismos ministeriales tienen las condiciones y competencias para publicar en medios académicos.
- En cuanto a las funciones asumidas por los facilitadores y los líderes, la literatura informa de que la mayoría de las funciones pueden ser asumidas ambas figuras indistintamente. Los líderes, sin embargo, parecen estar más centrados en áreas de mejora específicas de su centro y parecen ser particularmente capaces de conectar la colaboración de la CPA con las preocupaciones de los profesores y las demandas institucionales.
- Con la excepción del manual, que incluye una clara explicación de la interrelación entre la reflexión y la indagación dentro de la colaboración en una CPA, y proporciona una justificación que delinea cómo la reflexión y la indagación contribuyen al establecimiento y éxito de las CPA, las fuentes restantes se abstienen de abordar tanto su conceptualización de la reflexión como la presencia y función de la indagación dentro de la CPA.

Referencias

- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and process in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17, 585–600
- Barrero Fernández, B.; Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Berry, M. & Russell, T. (2014) Critical Friends, Collaborators and Community in Self-Study. *Studying Teacher Education*, 10(3), 195-196, DOI: [10.1080/17425964.2014.958283](https://doi.org/10.1080/17425964.2014.958283)
- Carlson, J.; Wyllie, J.; Rahman, M.M., & Voola, R. (2019). Enhancing brand relationship performance through customer participation and value creation in social media brand communities. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 333-341. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.07.008>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Profesores que investigan*. Akal
- Flores-Fahara, M.; Bailey-Moreno, J. & Torres-Arcadia, C.C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Gurr, D. & Day, C. (2014) Thinking about leading schools, in C. Day & D. Gur (Eds), *Leading School Successfully: Stories from the field* (pp. 194-208). Routledge.
- Gurr, D. & Huerta, M. (2013). The Role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084 – 3090.

- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Master's research thesis. The University of Melbourne.
- Krichesky, G. J. (2017). El desafío de Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un estudio de casos sobre dirección escolar. En F. J. Murillo, *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 33-36). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILE
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Loughran, J. J., & Brubaker, N. (2015). Working with a critical friend: A self-study of executive coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), 255 - 271. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1078786>
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- Luna Cortés, G., & Cano Ruiz, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 18(77), 165-181.
- Margalef García, L. (2011). Fomentando la Innovación de Profesores y Alumnos con el Apoyo de las Comunidades de Aprendizaje Docente. *CEP Journal* 1(1), 133-152.
- Margalef, L., & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- Martin, A.M. & Russell, T. (2018). Supervising the teacher education practicum: a self-study with a critical friend. *Studying Teacher Education*, 14(3), 331-342, DOI: [10.1080/17425964.2018.1541286](https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541286)
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. NY: Teachers College Press.
- Mellado Hernández, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena Kenigs, O.A., & Villagra Bravo, M.P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Ministerio de Educación. (2021). *Manual para crear y acompañar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) de equipos directivos*. Ministerio de Educación. República del Ecuador.
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399-422.
- Pino, M., González, Á., & Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: *Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe técnico N° 4-2018. Líderes educativos. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26944.79366>
- Ponte, P. (2002). How Teachers Become Action Researchers and How Teacher Educators Become Their Facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399-422.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Sally Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Schuck, S., & Russell, T. (2016). Self-study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del self-study* (pp. 117-132). OEI.

Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating Professional Learning Communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140-150.

Autoras

Elvira Barrios

Profesora Titular de Didáctica de Lengua Extranjera

Universidad de Málaga (España)

Elvira Barrios es Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Ha enseñado inglés como lengua extranjera en secundaria y en la universidad, y ahora es especialista en formación de profesores de lenguas extranjeras. Sus intereses de investigación y publicaciones se centran en las creencias de los profesores en formación y en ejercicio, los programas de educación bilingüe, los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en la formación inicial de maestros.

Mónica Torres Sánchez

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación

Universidad de Málaga (España)

Mónica Torres es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Sus intereses de investigación incluyen las políticas educativas y las reformas de la educación superior, la formación profesional y la formación del profesorado. Su investigación actual se centra en la transferencia internacional del sistema dual en la formación profesional y su aplicación en la reforma educativa española. Ha participado en varios proyectos de investigación y ha publicado trabajos y artículos en los campos de estudio mencionados.

Carmen Sanchidrián Blanco

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación

Universidad de Málaga (España)

Carmen Sanchidrián Blanco es Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Málaga (España). Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de especialización son la Historia de la educación infantil, la cultura material de la educación y la formación del profesorado. Su investigación actual se centra en las nuevas formas de formación del profesorado y en el aprendizaje basado en la investigación. Dirige un proyecto sobre Historia Pública de la Educación. Ha participado en varios proyectos de investigación y ha publicado numerosos trabajos y artículos en las áreas mencionadas.