

Documento académico

# Capacidades institucionales para la autoevaluación

**Transformando el país con  
una educación de calidad**



Documento académico

**Consejo Directivo Ad Hoc**

Carolina Barrios Valdivia, Presidenta  
Fabiola León-Velarde Servetto  
Jorge Mori Valenzuela

**Secretaría Técnica**

Haydee Chacón Cabanillas

**Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva**

Ángela Reymer Morales, Directora  
Luis Alberto Velásquez Cárdenas, Coordinador  
Gaby Balcázar Medina, Coordinadora

Documento del Sineace elaborado por  
Dr. Antonio Bolívar

Lima, junio de 2020

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**

Av. República de Panamá N.º 3659-3663, San Isidro, Lima-Perú

Teléfonos: (+51 1) 637-1122, anexo 133

E-mail: [cir@sineace.gob.pe](mailto:cir@sineace.gob.pe) / [www.sineace.gob.pe](http://www.sineace.gob.pe)

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.  
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

**DOCUMENTO ACADÉMICO**

# **Capacidades institucionales para la autoevaluación**



## ÍNDICE

1. La autoevaluación institucional en la agenda pública de las políticas de mejora.....	3
1.1. El nuevo papel de las Instituciones Educativas en las políticas de mejora.....	5
1.2. Nueva gobernanza en la educación: Autoevaluación y evaluaciones externas.....	6
2. Necesidad de construir capacidades a nivel de cada IE para la mejora.....	8
2.1. Capacidades institucionales ¿Qué son?.....	11
2.2. Estrategias para lograrlo.....	13
2.3. Qué capacidades.....	14
2.4. Condiciones para las capacidades institucionales.....	18
3. Hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje.....	20
4. Referencias.....	24

## 1. La autoevaluación institucional en la agenda pública de las políticas de mejora

La investigación internacional sobre el cambio educativo en conjunto, y la propia experiencia práctica, están convencidas de que las reformas externas no cambian las escuelas, ni tampoco las evaluaciones por presión externa mediante estándares mejoran las escuelas. Por eso, como señala Hargreaves (2020: 188): “el debate internacional sobre la evaluación está evolucionando de la evaluación para el aprendizaje *versus* la rendición de cuentas externas, a la evaluación para el aprendizaje y el bienestar vs. la responsabilidad interna de los responsables del sistema de garantizar el progreso”. Es, pues, en este marco, donde queremos posicionar en la agenda pública la *transcendencia de la autoevaluación institucional*. No se trata tanto de transferir dicha responsabilidad a los propios agentes e instituciones, cuanto de proveer de *capacidades y condiciones* para llevarlas a cabo.

Una autoevaluación institucional, no se sostiene en el tiempo, si no cuenta –como condición– con un sentido de comunidad profesional de aprendizaje, comprometida con la mejora de la propia institución (Bolívar, 2014). Comunidad que no está dada, sino que habrá que ir construyendo mediante el desarrollo de un conjunto de *capacidades institucionales*. Ambas (autoevaluación institucional y comunidad de aprendizaje) se implican –o se potencian– mutuamente. No obstante, para que sea una realidad, deben contar con un conjunto de *condiciones* que faciliten la administración educativa y la dirección escolar: entre otros, tiempos y espacios reconocidos para su aprendizaje y desarrollo. Por último, como se ha puesto de manifiesto con el confinamiento y cierre de los edificios escolares, el *capital profesional* de los docentes se ve ampliado con el *capital social* de la comunidad local y familiar.

Una escuela si no tiene previamente dispositivos internos para su autorrevisión, tendrá dificultades para sacar partido a cualquier informe de evaluación externa, que –además– será percibida, con actitud defensiva, como un intento de controlar su funcionamiento y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora. Por eso, si el rendimiento de cuentas está interesado en la mejora debe preocuparse,

previamente, por desarrollar mecanismos de evaluación interna o autoevaluación, no para sustituirla sino para hacerla más eficaz (Elmore, 2010).

Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2019: 226), “si las escuelas no tienen la capacidad para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para una mejora continua sostenible que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin esta capacidad interna de cambio, cualquier propuesta externa o de innovación fácilmente quedará marginalizada”. Conviene, pues, favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, incrementando la *capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura postmoderna, se aduce, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000). Como señala Harris (2012):

“La búsqueda del Santo Grial de la mejora escolar y educativa está a simple vista. Es la poderosa fuerza de la *construcción de capacidades profesionales* dentro de las escuelas y entre ellas. Es poco probable que se pueda consolidar una mejora escolar y educativa si no se cuenta con la capacidad individual y colectiva para mejorar las salas de clase, a todos los docentes y a todas las escuelas. No hay que buscar más lejos. Reside en la construcción de capacidades profesionales colectivas”. (pp. 18-19)

De acuerdo con una reciente revisión sobre el tema (Hopkins, 2017), en las políticas de mejora, estaríamos en una cuarta fase centrada en “Construir capacidad a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo”. Como señala Hopkins,

“durante esta fase, el énfasis en trabajo en redes (incluidas las comunidades profesionales de aprendizaje) se complementa con un creciente enfoque en el liderazgo” (p. 31). “En esta fase se muestran evidencias sobre el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el papel que desempeñan en la creación de capacidades”. (p. 33)

Por eso, más allá de implementar determinados programas, un

cambio sostenible depende de que las escuelas construyan su “capacidad interna para el aprendizaje” del conjunto de miembros de la comunidad escolar, a nivel personal, interpersonal y organizativo, con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos.

### 1.1. El nuevo papel de las Instituciones Educativas en las políticas de mejora

Entre otros retos, tras la pandemia y cierre de las Instituciones Educativas, en Perú como en los demás países, seguimos con mayor compromiso aún, en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, como el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS) plantea en el horizonte de Educación 2030 de la UNESCO. Fruto del trabajo acumulado en las últimas décadas sobre el cambio educativo y sobre el papel de las reformas externas para transformar la realidad de las instituciones educativas, este objetivo no se va a conseguir, aparte de contar con otros factores estructurales y externos de apoyo, sin una *nueva gobernanza* de la educación, que incluye un liderazgo pedagógico de los equipos directivos y un seguimiento y evaluación basada en la evidencia de mejora. Desde luego, la política central sigue ocupando un lugar relevante, pero en el *interfaz* entre la nueva gobernanza y la responsabilidad por la mejora, se sitúan las Instituciones Educativas, articuladas por la dirección escolar, “que tienen que convertirse en líderes pedagógicos capaces de promover el desarrollo profesional de sus profesores, y de transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, en las que se recompensa a los profesores por buscar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (Unesco, 2018: 13).

Esto resitúa a las Instituciones Educativas en la calidad y mejora de la educación. Si todo el alumnado debe tener asegurado el éxito educativo en la escolaridad obligatoria, esto el sistema ya no puede hacerlo de modo uniforme. Por tanto, la vía de salida es que los centros tengan *capacidad institucional propia* para tomar las decisiones oportunas y, en una especie de contrato-programa, den cuenta de los resultados obtenidos. Sin abandonar, pues, el papel central que las políticas educativas deben seguir desempeñando, el *núcleo del cambio educativo se desplaza a las propias instituciones* que, para ejercerlo, precisan su propio desarrollo y construcción de capacidades. De ahí que, en la última década, dentro de los nuevos modos de gobernanza y de responsabilización, se haya convertido en una tendencia común configurar las organizaciones educativas con *una cultura de*

*aprendizaje.*

Muchas reformas estructurales externas se han intentado, algunas de ellas bienintencionadas y con buenos diseños, pero no han logrado transformar, o lo han hecho escasamente, la “gramática básica” de la escuela: cómo están organizadas las instituciones educativas y cómo aprenden los alumnos. De ahí la apuesta actual por otros modos de gobernanza: de una tradición histórica centralizada a una estrategia, en la que cada institución educativa se convierte en el *núcleo y unidad base* de mejora. Pero esto se precisa, entre otros, una *autonomía* de cada escuela, que debe estar articulada por un *liderazgo* de los equipos directivos. Ambas (autonomía y liderazgo) se subordinan a la responsabilización de la mejora de la situación de partida (UNESCO, 2018).

## 1.2. Nueva gobernanza en la educación: Autoevaluación y evaluaciones externas

De este modo, la dirección de las instituciones educativas y su capacidad para dinamizar las Instituciones Educativas (IEs) forman parte de un proceso más amplio sobre el modo de *gobernanza de las Instituciones Educativas y del sistema educativo*. Sin duda, como está constatado (Bolívar, 2012), un modo de organizar la educación menos burocrático, o dependiente de lo que indique una administración centralizada, contribuye a capacitar a las instituciones educativas para su propio aprendizaje y desarrollo. Las IEs han de tener capacidad para definir y aplicar proyectos educativos diferenciados orientados al éxito escolar de todo su alumnado, para lo que adoptarán estrategias propias y contextualizadas, de las que tendrán que dar cuentas sobre el grado en que han contribuido a mejorar la situación de partida (responsabilidad por los resultados). De este modo se imbrican las autoevaluaciones y las evaluaciones externas. Al respecto, la *toma de decisiones basadas en datos* es la base de la autoevaluación y se convierte en el lugar donde se complementan las evaluaciones externas y la autoevaluación.

La autonomía de las Instituciones Educativas se relaciona con una transparencia pública por la mejora, vinculada con su articulación por unos equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo. De este modo, la autonomía escolar se enmarca actualmente en un proceso más amplio de *reconfiguración de los modos de regulación* de las políticas educativas, con una nueva “gobernanza”. La cuestión última es si, de hecho, estamos pasando

de una reglamentación de la educación (con un control a priori y escasa preocupación por los resultados) a una *regulación institucional de la educación*: una amplia autonomía en el desarrollo de los procesos y, a cambio, un creciente control de los resultados, entendidos en sentido amplio.

Potenciar la construcción de proyectos educativos institucionales propios, que respondan de modo flexible a sus contextos, no supone que la política educativa no tenga un papel clave que jugar estimulando las dinámicas endógenas de cada IE, por su apoyo decidido para que cada institución escolar construya su propia capacidad de desarrollo y mejora. Romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolablemente, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del centro es algo costoso, dado que, en ocasiones, la propia estructura institucional lo impide. Esta persistencia de un “espléndido aislamiento”, donde directivos y docentes conviven cómodamente con esta cultura de ámbitos y espacios separados, que no deben ser invadidos, impide un liderazgo pedagógico y una acción educativa común. Pero si la primera responsabilidad de los centros escolares es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula.

Todo esto remite, como vías prometedoras de calidad educativa, a combinar adecuadamente los impulsos externos de apoyo con la construcción de capacidades profesionales colectivas, la “implicación profesional” y la autoevaluación institucional como compromiso público. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace así –como ya se ha resaltado– depender de la *labor conjunta de toda la escuela*. En su lugar, movilizar la *capacidad interna de cambio* (de la escuela como organización, de los grupos y de los individuos) para regenerar *internamente* la mejora de la educación. Importa, por eso, organizar las escuelas para generar *capacidad profesional colectiva* dentro de las escuelas y entre ellas. El motor del cambio ha de estar en la colaboración, apoyo mutuo y confianza en el personal.

En consecuencia, prácticamente, la autonomía escolar cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas, en conjunción con su entorno local, puedan

construir su propio *espacio de desarrollo*, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto contratado con la administración o comunidad. Sólo de este modo, el desarrollo interno de las escuelas puede ser un camino que permita reconstruir y mejorar la educación (Bolívar, 2012).

Vinculado a lo anterior, igualmente, dado que todas las IEs no se encuentran ni en la misma situación ni con el mismo grado de desarrollo organizativo, la *autonomía ha de ser diferencial*, posibilitando diversos niveles de ejercicio, como ha defendido Joao Barroso (2004) para el caso portugués. Uniendo ambas dimensiones, no se debiera declarar que todos los centros tienen autonomía; más bien, se abre la posibilidad (y se induce para que se adhieran) de que las instituciones educativas, en función de determinados objetivos, en una especie de *contrato-programa*, establezcan y consensuen la autonomía que precisan, junto a los recursos, para lograr incrementar el éxito educativo de su alumnado. Como concluye en esta dimensión un informe de la OCDE (Schleicher, 2012): “los líderes escolares pueden marcar una diferencia en la escuela y en el desempeño de los estudiantes si pueden contar con autonomía para tomar decisiones importantes. Para hacerlo con eficacia, necesitan ser capaces de adaptar el currículum a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los docentes, y participar en la supervisión docente, la evaluación y el desarrollo profesional” (p. 29).

Las IEs, como servicio público, debieran rendir cuentas de la mejora conseguida en aplicación de su proyecto educativo o plan estratégico, no tanto a estándares externos homogéneos o descontextualizados. En lugar de esperar cambios estructurales, es mejor concentrarse en capacitar con las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden. Estos cambios ya demandarán qué cambios estructurales son precisos (Elmore, 2010). Aquí está la principal labor de una dirección escolar responsable.

## 2. Necesidad de construir capacidades a nivel de cada IE para la mejora

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica

una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond (2001):

“a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad”. (p. 42)

Son lecciones aprendidas que, para lograrlo, no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. “Construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación.

La construcción de capacidad colectiva de la escuela no se hace en el vacío, sino para incrementar la mejora de la escuela, que debe evidenciarse en los resultados. Por eso Fullan et al. (2006) ha llamado la atención sobre la necesidad de combinar “la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados” (*capacity building with a focus on results*). Más específicamente comenta:

“Los distritos y estados deben integrar la presión y el apoyo para que todo el mundo dentro del sistema se involucre en serio en el desarrollo de capacidades con un enfoque en los resultados. Construir capacidades es lo que descuidan la mayoría de los responsables políticos. Construir capacidades implica el uso de estrategias que aumenten la eficacia colectiva en todos los niveles del sistema en el desarrollo y movilización de conocimientos, recursos y motivación, todos los cuales son necesarios para elevar el nivel y cerrar la brecha de aprendizaje de los estudiantes en todo el sistema”. (p. 88)

Construir capacidad no es un fin en sí mismo, es preciso ligarlo explícitamente a los resultados. El foco es la mejora de los resultados, pero primero es capacitar para llegar –después– a conseguirlos. Parece evidente que conseguir mejores realizaciones sólo puede acontecer cuando el profesorado desarrolla nuevas capacidades. Desde estos factores confluyentes, como se señalaba antes, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de toda la escuela*. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.

De este modo, actualmente nos preocupa, en lugar de limitarnos a gestionar, cómo *generar la capacidad de mejora* en las propias escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos, para regenerar internamente la mejora de la educación, de modo que sea sostenible en el tiempo. Esto supone, como ya había puesto de manifiesto toda la literatura sobre “organizaciones que aprenden”, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender; por lo que conviene centrar los esfuerzos en la *capacidad interna de la escuela para mejorar*. Como señala Harris (2012: 109), “sin una construcción de capacidades deliberada, resuelta y focalizada, es probable que cualquier intento de implementación fracase, dejando tras de sí la retórica más que la realidad del cambio”.

“Construir capacidades” requiere generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, para mejorar su *capacidad profesional docente*. Igualmente se necesita de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela. Como reseñábamos antes, una de las líneas actuales más potentes de mejora de la escuela es “construir capacidad a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo” (Hopkins, 2017).

Las escuelas construyen su “capacidad interna para el aprendizaje” a nivel personal, interpersonal y organizativo, con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos. La construcción de capacidades

implica que la gente aproveche la oportunidad para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces. Lo que define a una comunidad profesional es que está centrada en el aprendizaje, y en el mejor saber hacer para lograrlo. Hace tiempo, Louise Stoll la definió como la capacidad para comprometer en (y sostener) el aprendizaje continuo de los docentes y la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En suma, hacer de la escuela *una organización para el aprendizaje*. De los alumnos y alumnas, por supuesto; pero ahora añadimos, esto no se podrá dar del todo bien si, al tiempo, no es un contexto adecuado para el aprendizaje y crecimiento profesional de su profesorado.

## 2.1. Capacidades institucionales ¿Qué son?

Fullan y Quinn (2015: 6) las definen como “las habilidades, competencias y conocimientos que los individuos y grupos necesitan con el fin de ser eficaces en el cumplimiento de sus objetivos”. Se trata de un conjunto de estrategias deliberadas y coherentes, realizadas a nivel de toda institución educativa (IE) para influir positivamente en el conocimiento, las habilidades, y las prioridades de los individuos y de la propia IE como un colectivo, para poder implementar conjuntamente las mejoras determinadas en la Autoevaluación. El concepto de capacidad es holístico e integra diversas dimensiones: motivación, habilidades, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, infraestructura de apoyo. En un buen y documentado estudio, que integra estas múltiples dimensiones, Martín-Gallego (2016) las define como el:

“Conjunto de conocimientos, prácticas, actitudes y aptitudes construidos conjuntamente y con la participación activa de los integrantes de una organización, en el marco de un proceso reflexivo que privilegia el aprendizaje colaborativo para generar acciones de cambio que permitan afrontar situaciones, cumplir metas y objetivos, solucionar problemas y favorecer tanto el desarrollo individual como institucional”. (p. 158)

Haber generado dicha capacidad suele estar en la base del éxito de una escuela. De este modo, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Para su construcción se

deben, pues, crear y mantener las condiciones, cultura y estructuras necesarias, facilitar el aprendizaje y asegurar las relaciones y sinergia entre las partes. Como aparece en la anterior conceptualización es multifacético, supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto. Stoll et al. (2006) lo vinculan a mejora escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un “complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo...(que) da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo” (p. 221). Entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas, crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes. De modo más preciso, Louise Stoll (2009) la ha definido como:

La capacidad para comprometer en (y sostener) el aprendizaje continuo de los docentes y la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, influenciada por los profesores individuales dentro de una escuela; el contexto social y estructural; y el contexto externo. (p. 116)

La *capacidad de la escuela* puede ser entendida como la competencia colectiva de la escuela para llevar a cabo una mejora de los resultados. Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* (“change’s internal capacity”) de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Uno de los puntos de partida compartido en la literatura actual sobre el cambio y la mejora: “los cambios sostenibles dependen de un proceso continuo de aprendizaje de los individuos, individual y colectivamente, y por las organizaciones y redes y en la conexión de las diferentes comunidades de aprendizaje. La capacidad tiene el poder de ayudar o entorpecer el cambio y el desarrollo” (Stoll, 2013, 564-5). Se distinguen tres capacidades básicas interrelacionadas:

— *Capacidad Personal*. Comprende la capacidad de los individuos para construir, reconstruir (revisar, ajustar) y aplicar el conocimiento de forma activa y reflexiva, haciendo uso de los datos para tomar decisiones de mejora.

- *Capacidad colectiva* de un grupo o colectivo de (re) construir y aplicar conocimiento. Esto presupone una visión compartida del aprendizaje y del papel del docente. Implica también prácticas compartidas entre los profesores.
- *Capacidad organizacional*. Condiciones culturales y estructurales que apoyen el desarrollo de las capacidades personales e interpersonales. Un liderazgo que apoye, estimule y comparta es también un aspecto importante de esta capacidad de organización.

De hecho, resaltar la importancia de la construcción de capacidades es un medio de generar y sostener la mejora escolar. Los cambios educativos han de posibilitar la construcción de la capacidad de cambio (*‘capacity-building’*) de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que se comprometen para cambiar. Si las escuelas no tienen capacidad interna para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos de modo sostenible. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador fácilmente quedará marginalizado.

Por eso se requieren generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela. Igualmente, como ha puesto de manifiesto la investigación (Bolívar, 2019), se precisa de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela.

## 2.2. Estrategias para lograrlo

Construir capacidad en las escuelas implica, también, *una nueva comprensión del liderazgo*. Como señala Hattie (2017), un liderazgo pedagógico “está más centrado en la calidad y el impacto de la enseñanza en la escuela, y en construir un clima de confianza y seguridad en el que los profesores puedan buscar y discutir esta evidencia del impacto” (p. 201). Los equipos directivos, con capacidad de liderazgo pedagógico, desempeñan una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Como destaca el “Marco del Buen Desempeño del Directivo” de Perú, los directivos

pueden “construir escuela” integrando a los diferentes actores educativos en un proyecto conjunto de acción. La construcción de capacidades tiene su base principal en la dirección escolar y, particularmente, en la distribución del liderazgo entre el personal del *staff*, orquestando los esfuerzos de mejora, en lugar de la gestión individual. Hacer escuelas capacitadas exige un liderazgo múltiple y compartido del profesorado.

Construir capacidad se refiere, pues, crear condiciones y proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que haya establecidos dispositivos que pueden proporcionar las condiciones que inciten a la mejora continua de modo colectivo. Cultivar la dimensión colectiva es la más relevante, dado que incrementar el “*capital social*” de una escuela, es el mejor modo para incrementar su “*capital profesional*” (Hargreaves y Fullan, 2014). Construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad. La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces. En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás.

### 2.3. Qué capacidades

El SINEACE ha elaborado un *Marco de Referencia* (La Autoevaluación Institucional para la mejora de la calidad de la educación), basado tanto en una revisión actual de la mejor literatura internacional sobre el tema, así como en la experiencia adquirida en la última década en Perú, con cuyos planteamientos generales –en conjunto– coincido, al margen de algunas especificaciones que realizaré. Se reconoce, no obstante, que deben ser versátiles, dada la heterogeneidad de Instituciones Educativas y contextos socioeducativos.

La colaboración docente ha sido identificada como uno de los más importantes dispositivos para mejorar los aprendizajes de los alumnos, estableciendo culturas de mejora continua. Este conjunto de capacidades, al tiempo que son colectivas o compartidas (institucionales), solo pueden serlo

si están asumidas individualmente. Por tanto, la cara colectiva supone la competencia individual.

- *Aprendizaje continuo: Reflexión-autorregulación.* Una organización aprende cuando cuenta con procesos para obtener y emplear, mediante el juicio reflexivo, conocimientos e informaciones; procesarlas adecuadamente para autorregularse. El cambio educativo, más que implementar propuestas externas, es un proceso de aprendizaje de la propia institución. Es la reflexión colegiada sobre la propia praxis (lo que estamos haciendo), contrastado con otras informaciones externas, la que posibilita una autorregulación. Esto ayuda a desarrollar habilidades de juicio y conduce a una mayor consistencia entre los profesionales de la enseñanza. La información sobre cómo está funcionando lo que hacemos se utiliza, mediante un juicio colectivo, para apoyar la mejora continua. La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo.
- *Responsabilidad colectiva:* El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todos los docentes actúen en la misma dirección, dentro y fuera de cada institución educativa y de cada aula, en otros niveles, en otras materias y dentro de la comunidad por el aprendizaje de los alumnos. En este caso, subraya Hargreaves (2020: 190), en contrapartida, como exigencia mutua, una *responsabilidad personal* de tomar la iniciativa de ayudar a un colega o hacer un cambio, apoyar a un estudiante o colega. La responsabilidad colectiva o compartida se asienta sobre una *interdependencia profesional* que posibilite abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no; el intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela.

Contamos con muchas evidencias sobre cómo la calidad del profesor en el aula es la mayor influencia en las adquisiciones de los alumnos (Hattie, 2017), pero -al final- nos importa el “efecto escuela”, de toda la escuela, por lo que su calidad y buenos aprendizajes de los alumnos es una

responsabilidad colectiva o compartida, dentro de una escuela que funciona como comunidad profesional con un liderazgo distribuido. La capacidad organizativa de una escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes está influida por el modo como responsabilidad colectiva forme parte de la cultura de la escuela. Aquí es donde se inscribe la autoevaluación o evaluación interna: los profesores se comprometen en un diálogo colaborativo sobre lo que pasa en la escuela y cómo mejorarlo entre todos, porque se comparten propósitos en la educación de los alumnos.

- *Gestión de la información y el conocimiento: Generación de evidencia para la innovación.* Desde el marco de las “organizaciones que aprenden”, sabemos que una organización se desarrolla y mejora cuando es capaz de gestionar el conocimiento, es decir, “el uso eficaz y dinámico que se hace para informar las decisiones y guiar las acciones de una organización” (Bolívar, 2000: 159). Estos datos, procedentes de agencias externas o generados por la propia escuela, se convierten en una estrategia de mejora de la gestión de las instituciones escolares. Procesar los datos para convertirlos en información útil, diseminarlos y tomar las decisiones oportunas, supone contar con esta capacidad institucional

Las instituciones educativas, como organizaciones que persiguen la mejora continua, tienen que contar con la competencia de generar evidencias, basadas en procesos sistemáticos de aprendizaje, cambio y adaptación a las demandas del medio. Como señalan Parra y Matus (2016: 216): “Dada la continuidad de los procesos de mejora, la información que agencias externas le entregan a las escuelas se asume como evidencia que les permite a los actores educativos identificar cuáles son las brechas existentes entre los objetivos propuestos y los resultados generados por estas”. Esto posibilita identificar los problemas, las causas que los generan e implementar las acciones oportunas. En este marco de gestión educativa la información cobra un rol fundamental, constituyéndose en la base del aprendizaje organizacional. En un buen y documentado trabajo sobre el tema (Silva y Martín-Gallego, 2019) recogen un conjunto de estrategias que contribuyen a la gestión sistemática e intencional del conocimiento orientada a la mejora institucional, tanto para la construcción intersubjetiva de conocimientos como para la validación de los mismos desde la

perspectiva de los actores involucrados: las comunidades de práctica, los intercambios, las investigaciones, las evaluaciones, las sistematizaciones de experiencias y las alianzas colaborativas.

Por nuestra parte, a partir de la investigación, un principio evidenciado por la psicología, desde Bandura, es que cuando los maestros comparten la creencia de que a través de sus *acciones colectivas* pueden influir positivamente en los resultados de los estudiantes, el rendimiento de los estudiantes aumenta. Por eso, proponemos como competencia institucional, muy estudiada y asentada (Donohoo, 2018; Donohoo, Hattie & Eells, R.2018):

- *Eficacia colectiva*: expresada en creencias compartidas y deliberadamente reforzadas sobre el principio de que pueden influir, a través de su acción colectiva, positivamente en los resultados de los estudiantes, incluidos aquellos que están desconectados y/o en desventaja expresada. Todos los estudiantes pueden aprender más de lo que piensan y que otros aprenden, y que todos pueden y deben tener éxito del personal de en creencias compartidas.

Las creencias sobre la eficacia son muy poderosas porque guían las acciones de los docentes. Cuando los docentes comparten un sentido de alta eficacia muestran un mayor esfuerzo y persistencia, una voluntad de probar nuevos enfoques de enseñanza, establecer metas más desafiantes y atender más de cerca las necesidades de los estudiantes que requieren apoyo complementario. De ahí que fomentar la eficacia colectiva de los docentes debe estar entre las prioridades en los esfuerzos estratégicos planificados en todas las Instituciones Educativas.

Según ha documentado la investigación (Donohoo, 2017) se pueden identificar seis condiciones propicias para que florezca la eficacia colectiva: 1. *Influencia activa del docente*: Grado en que los maestros tienen la oportunidad de participar en decisiones importantes en toda la escuela. 2. *Consenso de objetivos*: Alcanzar un consenso sobre los objetivos no solo aumenta la eficacia colectiva, sino que también tiene un impacto directo y medible en el rendimiento de los estudiantes 3. *Conocimiento de los docentes sobre el trabajo de los demás*: los docentes adquieren confianza en la capacidad de sus compañeros para impactar el aprendizaje de los estudiantes cuando tienen un conocimiento más íntimo sobre la práctica de los demás. 4. *Cohesión entre el personal*: grado en que los docentes están de

acuerdo entre sí en cuestiones educativas relevantes. 5. *Capacidad de respuesta del liderazgo*: los líderes receptivos muestran preocupación y respeto por su personal y protegen a los docentes de problemas que restan valor a su tiempo de enseñanza y enfoque. 6. *Sistemas de intervención efectivos*, que ayudan a asegurar que todos los estudiantes tengan éxito.

Contamos –como instrumento– con un reciente cuestionario para medir las condiciones favorables para una eficacia docente colectiva (Donohoo, O’Leary & Hattie, 2020), que debidamente adaptado puede ser empleado para valorar el grado en cada Institución Educativa y, en función de dicho diagnóstico, determinar qué acciones emprender. Además, cuando la eficacia colectiva está presente, el personal está mejor equipado para fomentar un comportamiento positivo en los estudiantes y elevar las expectativas de los estudiantes sobre sí mismos al convencerlos de que pueden salir bien en la escuela.

#### 2.4. Condiciones para las capacidades institucionales

El SINEACE en su *Marco de Referencia*, de modo paralelo a las capacidades institucionales, sitúa un conjunto de condiciones que las pueden posibilitar. En efecto, es una verdad establecida que, en lugar de declararlas, es mejor crear las condiciones organizativas que apoyen, promuevan y fuercen a realizar las prácticas educativas que deseamos. Hacer realidad la autoevaluación institucional “demanda de ciertas condiciones, capacidades institucionales y fases para su implementación” en cada IE, lo que suele requerir de un conjunto de condiciones que la hagan posible: espacios participativos de reflexión colectiva, gestión de un tiempo específico para ello, sin cambios en las condiciones estructurales organizativas (redefinición de roles y condiciones de trabajo), no se van a alterar los modos habituales de hacer.

Haciendo una perífrasis conocida, de entrada, diríamos que condiciones sin capacidades están vacíos o conducen poco lejos; pero capacidades sin condiciones no pueden desarrollarse. En un caso conocido, podemos predicar que los docentes en Secundaria deben colaborar, pero mientras permanezcan espacios y tiempos separados, con responsabilidad individual de cada uno, es poco probable se implemente dicha profesionalidad colaborativa. Si bien las condiciones propicias no hacen que

las cosas sucedan, aumentan la probabilidad de que las cosas salgan como se esperaba.

Las nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo *espacios y tiempos flexibles*, con una versatilidad mayor, en una profunda reestructuración de las estructuras organizativas tradicionales. En caso contrario, las estructuras organizativas absorben las nuevas propuestas, asimilándolas a la cultura escolar establecida. Resulta necesario, pues, reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y condiciones de la organización habitual de las escuelas (Elmore, 2010). Partimos de graves déficits en la organización de la profesión docente, que dan lugar a un individualismo (agravado en Secundaria) que, entre otros, impide aprender de los colegas en el contexto de trabajo y también el ejercicio del liderazgo pedagógico para el aprendizaje. En muchos casos nos encontramos con profesores trabajando con las puertas cerradas, privacidad del aula, sin espacios y tiempos para compartir las buenas prácticas y el saber hacer. Por esto, no basta querer mejorar el capital humano, sin tener en cuenta la organización y el capital social.

Finalmente, la *confianza relacional*, desde la obra seminal de Bryk y Schneider (2002), se ha ido constituyendo en clave para la mejora. Un ambiente y relaciones de confianza se apoya en el respeto interpersonal, la consideración personal por otros o la integridad personal. Muchas de las actitudes profesionales individualistas se deben a una reiterada falta de confianza entre docentes, de éstos con la dirección y de todos con la administración educativa. La calidad de las relaciones sociales que operan dentro y alrededor de las escuelas es fundamental para su funcionamiento, facilita el desarrollo de los apoyos esenciales (liderazgo, capacidad profesional, centrarse en el aprendizaje, familias) e igualmente que el liderazgo pedagógico pueda ejercerse para empoderar e incrementar el capital profesional de su escuela.

En fin, se trata de plantear un *contexto ecológico* que, pueda generar un profesionalismo colaborativo. En una definición concisa, Hargreaves y O'Connor (2017) afirman:

El profesionalismo basado en la colaboración se refiere a cómo los maestros y otros profesionales de la educación transforman juntos la enseñanza y el aprendizaje para trabajar con todos los estudiantes para desarrollar vidas satisfactorias con significado, propósito y

éxito. Está organizado de acuerdo con un enfoque basado en la evidencia, sin embargo, sin estar basado en datos, a través de una planificación rigurosa, un diálogo profundo y a veces exigente, comentarios francos pero constructivos e indagación colaborativa continua. El trabajo colaborativo de la profesionalidad colaborativa tiene sus raíces en la cultura y la vida de la institución, donde los profesionales de la educación se cuidan y apoyan activamente como colegas que realizan un trabajo exigente juntos y donde colaboran profesionalmente para dar la bienvenida e integrar las diferentes culturas de sus estudiantes, la comunidad y la sociedad, así como las propias. (p. VI)

### 3. Hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje* docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que implica un trabajo en colaboración, centrado en la mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello se precisan de un conjunto de condiciones y capacidades, como un “profesionalismo colaborativo” (Hargreaves y O’Connors, 2017). Pero la escuela como organización no es nada, si no está articulada como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo educativo* o pedagógico de la dirección escolar (Bolívar, 2019).

La construcción de una cultura escolar de aprendizaje se vincula –de una parte– con “Comunidad Profesional de Aprendizaje”; de otra, con un liderazgo compartido y liderazgo docente, en una perspectiva de construcción social del conocimiento y de capital social. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora.

La hipótesis firme en que se sostiene la apuesta es que, si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. La noción de la escuela como *comunidad profesional* representa un cambio fundamental en

la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva colectiva u orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, burocrático y fragmentado. Por lo demás, asignar a una persona la iniciativa de cambio, sin el liderazgo múltiple de otros, impediría que la escuela, como organización, aprenda a desarrollarse. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad. Para estos *liderazgos intermedios*, paralelamente, se requiere que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos en una organización que aprende. Más allá de la gestión (primer orden), inducir un sentido “transformativo” a la acción: construir la capacidad para trabajar en torno a proyectos comunes, haciendo del centro un proyecto colectivo de acción.

*Pensar la escuela como tarea colectiva* es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Para esto, el modelo educativo más coherente y actual es la escuela como “Comunidad Profesional de Aprendizaje”. Actualmente, bajo sus diferentes realizaciones, se ha convertido en una de las estrategias más prometedoras para una mejora escolar sostenida y sustantiva en el desarrollo del “capital profesional” de una escuela (Hargreaves y Fullan, 2014). Hacer de las escuelas unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) integra varias tradiciones: las organizaciones que aprenden, las culturas de colaboración y el profesionalismo docente, otorgando un alto valor al trabajo conjunto de docentes que indagan sobre las mejores prácticas.

La mejora a través de las CPA sólo es posible si el profesorado colabora centrándose en el trabajo real que realizan para *mejorar la enseñanza y el aprendizaje*, lo que supone entrar en la práctica del aula y buscar activamente cambiar la práctica docente. Uno de los mayores impulsores y especialistas establece (DuFour, 2004) tres grandes principios fundamentales de un centro escolar como CPA (Tabla 4).

Tabla 4. *Principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*

# 1: *Asegurar que todos los alumnos y alumnas aprenden.* El modelo de CPA entiende que la misión de la educación no es sólo que los alumnos y alumnas estén escolarizados, sino asegurar que aprenden. Este cambio de enfoque (de la enseñanza al aprendizaje) tiene profundas implicaciones. Cuando el profesorado ve, como un compromiso, *lograr el éxito educativo* de todo el alumnado comienza una dinámica de responsabilidad colectiva para asegurarlo en conjunción con los colegas.

# 2: *Una cultura de colaboración.* Una CPA requiere *trabajar juntos* para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos, creando estructuras que promuevan una cultura de colaboración. Pasar del trabajo individualista, a, establecer un diálogo profesional puede transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje profesional. La colaboración es un proceso sistemático en el que los docentes trabajan juntos para analizar y mejorar su práctica docente.

# 3: *Un enfoque en los resultados.* Una CPA tiene el propósito colectivo de *incrementar los aprendizajes* de su alumnado. Por tanto, una CPA funciona, como modo habitual, en un trabajo conjunto para la mejora de los logros del alumnado. Cada equipo docente participa en un proceso continuo de identificar el nivel actual de rendimiento de los estudiantes, estableciendo un objetivo para mejorar la situación actual y aportar evidencias periódicas del progreso. De ahí también la relevancia de contar con buenos datos e indicadores de progreso.

DuFour (2004, p. 11) afirma que “el modelo de comunidad de aprendizaje profesional es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo”. Hacer de una escuela una comunidad profesional es un proceso, con distintos grados de desarrollo para irse acercando a estos caracteres. Cuando los docentes se comprometen y persisten poniendo en práctica los principios anteriormente descritos los estudiantes aprenden. En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza, donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás. Contribuye a desarrollarla y potenciar el desarrollo organizacional de la escuela, lo que implica empoderar al personal, posibilitando la emergencia de liderazgos intermedios. Se trata de desarrollar el “capital profesional de los docentes, como individuos, como equipo y como profesión” (Hargreaves y

Fullan, 2014: 71).

En la sociedad del siglo XXI la escuela sola no puede responsabilizarse de la educación de los jóvenes. Cada vez más se precisa la conjunción de otros agentes e instancias y, en primer lugar, de las familias. Estas son coeducadoras con la escuela, por lo que se requiere su participación activa. Un amplio cuerpo de literatura documenta la necesidad de que los líderes se preocupen de establecer mayor *corresponsabilización colectiva* con unas relaciones más fluidas con el entorno, la comunidad y, especialmente, con las familias.

Por último, incrementar la dimensión *comunitaria*. Dado el escaso “*stock de capital social*” *comunitario* que suelen contar los centros escolares, como declaran Hargreaves y Fullan (2014): “necesitamos mucho más capital social en nuestras escuelas (de colega a colega), entre éstas y con la comunidad local”. Se requieren acciones paralelas de carácter local, no limitadas al medio escolar, expandir las redes de influencias y oportunidades mediante las interacciones sociales en el interior de cada escuela y entre estas y la comunidad. En fin, como describen estos autores, el principal activo para transformar la enseñanza es el “capital profesional” de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más “capital social” dentro de nuestras escuelas (colega a colega), pero también a través de las escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela.

Para finalizar, con la suspensión de las actividades presenciales de todas las instituciones educativas, justo al comenzar el curso escolar, de modo improvisado se ha vivido la necesidad de coordinar la escuela y las familias. La enseñanza a distancia, igualmente, ha evidenciado el imprescindible (re)encuentro de las familias con la escuela. La cuarentena ha puesto de manifiesto que la institución educativa sola, hoy más que nunca, no puede; estos dos mundos están llamados a trabajar en común (Bolívar, 2006).

*Reconstruir las comunidades escolares para preservar, en primer lugar, el bienestar socio emocional de los estudiantes, familia y docentes.* Más que nunca la situación de emergencia nacional, como una de las lecciones aprendidas, ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer vínculos

comunitarios, para promover el desarrollo socioemocional, que será preciso reforzar. En primer lugar, a nivel local, pero también con redes entre escuelas (equipo directivo, docentes, estudiantes) y actores socioeducativos (familias, comunidad local). Al regreso a las aulas y durante la cuarentena habrá que cuidar el reenganche de los alumnos, la posible falta de motivación en algunos y, especialmente en todo ello, el manejo de las emociones.

## 4. Referencias

- Barroso, J. (setiembre de 2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. Le cas du Portugal. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 55-64. doi:<https://doi.org/10.4000/ries.2486>
- Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Stoll, L. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*(339), 119-146.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*(14), 9-40. doi:<https://orcid.org/0000-0001-8818-5799>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Darling- Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Donohoo, J. (9 de enero de 2017). *Collective Teacher Efficacy: The Effect Size Research and Six Enabling Conditions*. Obtenido de The Learning Exchange: <http://thelearningexchange.ca/collective-teacher-efficacy/>
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. doi:doi:10.1007/s10833-018-9319-2
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44. Obtenido de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar18/vol75/num06/The-Power-of-Collective-Efficacy.aspx>
- Donohoo, J., O'Leary, T. T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147-166. doi:<https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2019-0020>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación. Obtenido de [https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro\\_Elmore.pdf](https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf)
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousands Oaks: Corwin.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2020). La gouvernance “par le milieu” à l’ère de changements politiques complexes. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 83, 185-194. doi:URL : <https://doi.org/10.4000/ries.9441>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connors, M. (2017). Colaborative professionalism [Monografía]. Qatar Foundation: WISE. Obtenido de [https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/rr.12.2017\\_boston.pdf](https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/rr.12.2017_boston.pdf)
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (págs. 17-70). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Martín, J. (2016). *Desarrollo de capacidades y cambio escolar: orientaciones para su comprensión y aplicación*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas. Obtenido de <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Desarrollo%20de%20Capacidades%20-%20Version%20Digital.pdf>
- Parra, V., & Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*(45), 207-250.
- Schleicher, A. (. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Silva, L., & Martín, J. (2019). *La gestión social del conocimiento: Teorías, prácticas y aprendizajes*. Barranquilla: Fundación Promigas. Obtenido de <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Paginas/Aprendizajes-Educativos.aspx>
- Stoll, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*(10), 115-127. doi:<https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>

Stoll, L. (2013). Systemwide Reform Under Pressure: A Global Perspective on Learning and Change. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 564-570.

UNESCO. (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris: Unesco. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>