

CREACIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

*The creation of professional communities at elementary
and high schools*

*La création de communautés professionnelles
dans les établissements scolaires*

Quintina MARTÍN-MORENO CERRILLO
Catedrática de Universidad. UNED

BIBLID [0212-5374 (2005) 23; 197-215]

Ref. Bibl. QUINTINA MARTÍN-MORENO CERRILLO. Creación de comunidades profesionales en los centros educativos. *Enseñanza*, 23, 2005, 197-215.

RESUMEN: En este artículo se analiza cómo el desarrollo de una comunidad profesional está unido inseparablemente al cambio de la cultura organizativa y a la consecución de un clima positivo que promueva, a través de un nuevo enfoque del liderazgo escolar, el replanteamiento profesional, la asunción por parte del profesorado de los riesgos que comporta toda innovación y el trabajo colaborativo.

No son muchas las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la creación de comunidades profesionales en los centros educativos y sobre el desarrollo profesional del docente en el propio establecimiento escolar; algunas se analizan en el presente trabajo; son valiosas, pero insuficientes. En consecuencia, es preciso realizar nuevos trabajos en este ámbito.

Palabras clave: desarrollo profesional del docente, cultura organizativa, comunidad profesional, clima institucional, liderazgo escolar.

SUMMARY: The present article analyses why the change of the organizational culture and the creation of a positive school climate that cause –through a new approach to the school leadership– the restructuration of the professional activities, the assumptions of risks of innovations and the collaborative work are necessary when developing a professional community.

There are no many researches about the creation of professional communities at both elementary and high schools, as well as those performed about the teachers' professional development inside the school building; several of these researches are analysed in this article; they are valuable, but insufficient. Therefore, it is necessary to carry out new research projects in this field.

Key words: teachers' professional development, organizational culture, professional community, school climate, school leadership.

RÉSUMÉ: Le but de cet article est d'analyser comment le développement d'une communauté professionnelle est lié inséparablement au changement de la culture organisationnelle et à l'obtention d'un climat positif qui permette, à travers d'une nouvelle approche du rôle du directeur scolaire, la restructuration des activités professionnelles, l'acceptation par les professeurs des risques de l'innovation et du travail collaboratif.

Il n'y a pas beaucoup de recherches faites jusqu' à présent sur la création de communautés professionnelles dans les établissements scolaires et sur le développement professionnel de l'enseignant dans l'établissement scolaire même; certains de ces recherches sont analysées dans cet article; elles sont de grande valeur, mais insuffisantes. Donc, il faut réaliser de nouveaux travaux dans ce domaine.

Mots clef: développement professionnel de l'enseignant, culture organisationnelle, communauté professionnelle, climat institutionnel, rôle du directeur scolaire.

Los centros educativos están experimentando cambios significativos, lo que conduce a que el profesorado necesite replantearse su trabajo teniendo en cuenta las actuales estructuras y funciones, y el clima y cultura institucionales en los que se llevan a cabo. Esto a su vez demanda un cambio en las relaciones profesionales de los docentes, que se encamina a la creación de comunidades profesionales en los centros educativos.

La labor docente se va haciendo cada vez más compleja en los centros escolares debido a que es creciente la heterogeneidad del alumnado, no sólo respecto a su rendimiento académico, sino también en cuanto a su cultura de origen y valores. No obstante, todavía existen centros educativos que se limitan a repetir prácticas profesionales que en ocasiones incluso resultan obsoletas y en los cuales los cambios que van introduciendo para dar respuesta a la nueva situación son sólo cosméticos. Son centros en los que habitualmente no se tiene en cuenta, porque

apenas se conoce (debido al aislamiento profesional en el que suele trabajar cada docente), la experiencia profesional y los conocimientos de los compañeros.

El profesorado habitualmente tiene dificultad para distanciarse de su labor cotidiana y reflexionar sobre su práctica, sistematizándola, exponiéndola ante sus colegas, debatiéndola con ellos y difundiendo los resultados de las experiencias innovadoras que hayan alcanzado éxito.

Hoy más que nunca se detecta la necesidad de una nueva socialización de la práctica, que estimule a los docentes a apreciar el potencial de la interrelación profesional y que conduzca al establecimiento de una verdadera responsabilidad compartida. En este contexto se hace necesaria la emergencia de comunidades profesionales en los centros educativos. Se trata de sustituir varios grupos de intereses por varios grupos con un interés común. Una nueva organización del trabajo en la que el enfoque «de equipo», cooperativo, sea fundamental.

El desarrollo de una comunidad profesional está unido inseparablemente al cambio de la cultura organizativa, a la consecución de un clima positivo que promueva, a través de un nuevo enfoque del liderazgo escolar, el replanteamiento profesional, la asunción por parte del profesorado de los riesgos que comporta toda innovación y el trabajo colaborativo.

CULTURA ESCOLAR Y CLIMA ESCOLAR

La mejora del centro educativo se tiende a promover a través de la mejora del clima escolar y/o de la cultura escolar. Se considera de forma generalizada que la mejora de la conducta y del rendimiento académico del alumnado requiere cambios en estos constructos.

El clima escolar y la cultura escolar son acepciones que se utilizan para referirse a conjuntos de factores que pueden favorecer o dificultar (según su signo sea positivo o negativo) la labor de los centros educativos. Estos términos se usan para describir el ambiente que rodea al alumnado, al profesorado y al resto de los profesionales de un establecimiento escolar.

Con frecuencia se utilizan indistintamente los términos *cultura escolar* y *clima escolar*. Se suelen identificar con «la atmósfera» del centro educativo y se considera deseable una atmósfera escolar que estimule la comunicación, la interacción, la participación en la toma de decisiones, el mutuo apoyo entre los integrantes del centro y la alta moral y expectativas académicas. Estas características suelen atribuirse a un buen clima escolar o a una buena cultura escolar.

No hay consenso en la bibliografía especializada acerca del significado de los términos *clima escolar* y *cultura escolar*. Ambos términos designan un conjunto intangible de variables, no suficientemente establecido, que afectan a las conductas y al aprendizaje en los centros educativos. De ahí que la atención se centre en ellos cuando se desea mejorar las conductas escolares y estimular el aprendizaje del alumnado y la reflexión sobre la práctica del profesorado.

Los conceptos cultura escolar y clima escolar se utilizan tanto como conceptos sinónimos, como interrelacionados, e incluso, como conceptos con variable nivel de inclusión, puesto que, en ocasiones, se incluye el concepto clima escolar en el de cultura escolar y viceversa. En efecto, aunque se tiende a considerar la cultura escolar como un término que designa un concepto de mayor amplitud que clima escolar (de tal forma que este último estaría integrado en aquélla), no es infrecuente que entre los componentes que se atribuyen al clima escolar se incluya la cultura escolar.

Petersen y Deal (1998) no distinguen entre los dos conceptos. El clima constituye la atmósfera social de un centro educativo, de forma tal que sirve para definir cómo se sienten sus integrantes. Un clima positivo es aquel en el cual los integrantes del centro educativo se sienten aceptados, seguros, valorados.

McBrien y Brandt (1997) consideran que los términos cultura y el clima escolares frecuentemente se pueden identificar, entendiendo que son términos que se refieren a la suma de valores, prácticas y estructuras organizativas escolares que llevan al centro educativo a funcionar y reaccionar de manera concreta. No obstante, para estos autores, aunque los dos términos son a menudo intercambiables, el clima escolar se refiere fundamentalmente a los efectos de la escuela en el alumnado, mientras que la cultura escolar se refiere fundamentalmente a las vías en las que el profesorado y otros miembros del *staff* trabajan juntos. Las prácticas de enseñanza, la diversidad y las relaciones entre el equipo directivo, el profesorado, alumnado y los padres del alumnado contribuyen al clima escolar.

Se tiende a considerar la cultura como un atributo psicológico, mientras que el clima sería un atributo institucional. Ambos constructos conforman la personalidad de cada organización. Bulach utiliza la analogía del iceberg para explicar la diferencia entre clima y cultura, de tal forma que la parte del iceberg que se ve sobre el agua no podría existir sin la parte que no se puede ver porque se encuentra debajo del agua. Las variables que conforman el clima se pueden «ver», mientras que las variables de la cultura no pueden ser vistas y, como sucede en el caso del iceberg, el clima no puede existir sin el sistema subyacente de valores y creencias que constituyen la cultura.

Los conceptos de clima escolar y cultura escolar se sitúan en el continuo definido entre el extremo de la excelencia (excelente clima escolar, excelente cultura escolar) y el extremo del desastre (desastroso clima escolar, desastrosa cultura escolar). Ambos requieren especial atención del equipo directivo y del resto de los profesionales de los centros educativos en los procesos de cambio institucional, ambos resultan afectados por el tamaño del centro escolar (las investigaciones vienen poniendo de manifiesto la existencia de un clima escolar más positivo o de una cultura escolar más positiva en los centros educativos de pequeño tamaño) y ambos promueven o dificultan, según el caso, el desarrollo profesional del docente.

Un punto de diferenciación es el que se aprecia entre identidad y ambiente. Cabe entender que la cultura escolar proporciona su propia identidad a cada centro educativo. Refleja las asunciones, los símbolos, las creencias, los valores, los

mitos, los ritos y ceremonias institucionales, etc., constituyendo un proceso interactivo en el cual los símbolos, las asunciones..., a su vez, refuerzan los valores, los mitos... Estas variables impregnan la organización escolar y crean el marco de expectativas para las conductas deseables en el alumnado y profesorado.

La cultura escolar va surgiendo a través la historia del centro escolar, que configura unas pautas vividas como permanentes por sus miembros («así es como hacemos las cosas en este centro educativo»), aunque en la práctica no lo son tanto porque van siendo sucesivamente modificadas por el proceso evolutivo que sigue la cultura de todo establecimiento escolar.

El análisis de variables escolares tales como costumbres, mitos, ceremonias, rituales, tradiciones..., puede proporcionar claves para programar cambios culturales sin que se produzcan consecuencias no deseadas de los mismos. Este tipo de análisis puede evitar, por ejemplo, que se descubra, una vez que se haya reducido el tiempo entre clase y clase, que los minutos disponibles entre clases eran importantes para la interacción entre el profesorado y/o el alumnado del centro.

EL CLIMA ESCOLAR: UN CONSTRUCTO DIFUSO

El clima afecta a todas las personas implicadas en el centro educativo: alumnado, profesorado y los restantes profesionales, padres/madres y comunidad escolar. La consecución de un clima escolar positivo tiene que ser un objetivo prioritario para el centro educativo, en tanto contribuye a elevar la satisfacción escolar y profesional, y a mejorar el rendimiento académico y docente.

Se suele definir el clima escolar como la atmósfera social de un entorno de aprendizaje en el cual el alumnado participa en diferentes experiencias, dependiendo de las planificaciones establecidas por el profesorado y el equipo directivo. Moss divide el clima escolar en tres categorías:

- *Relaciones*: interacción con los iguales y apoyo del profesorado.
- *Desarrollo personal*: evolución de la personalidad de todos los miembros que interactúan.
- *Sistema de manteniendo y cambio*: lo que incluye las normas, la claridad de las reglas y el carácter más o menos estricto con el que el profesorado aplica las reglas.

Advierte que, aunque los tipos específicos de ambientes educativos dependen en parte de los tipos de personas que los integran y de los objetivos establecidos, al describir, comparar, evaluar y modificar los entornos educativos, es preciso enfocarse en las tres variables indicadas: en el sistema de relaciones, en el desarrollo personal y en el sistema de mantenimiento y cambio.

Con relación a la implicación de las familias, cabe decir que los centros educativos con un clima positivo:

- Permiten a las familias participar y desarrollar relaciones con el equipo directivo, el profesorado y con otras familias.
- Contribuyen al desarrollo personal de los padres en términos de su conocimiento de la evolución de sus hijos, de sus habilidades como padres, así como también a fortalecer su propia autoestima.

La homogeneidad en la filosofía educativa entre el centro educativo y la familia favorece la dinámica del clima escolar. Un clima escolar positivo estimula a las familias a ser una parte integral en la toma de decisiones en los temas que afectan a la educación de sus hijos.

El clima escolar se suele identificar con el ambiente físico, social y académico del establecimiento docente («un clima seguro y positivo») y se tiende a considerar que el clima escolar cambia con más facilidad que la cultura escolar. El clima escolar establece las condiciones positivas o negativas para la realización de las actividades escolares hasta el punto de que se suele diferenciar entre un buen o mal clima de aprendizaje en el aula en particular y/o en el centro escolar en general. El clima escolar se considera susceptible de cambios en menor espacio de tiempo que la cultura escolar.

La evolución del concepto de clima escolar positivo en unos centros educativos que, como los actuales, están preocupados por la violencia escolar, se dirige a subrayar la creación de un entorno de seguridad física y psicológica en el que la prevención de los conflictos y la resolución cooperativa de los mismos ocupe un lugar destacado.

La creación de un clima escolar de seguridad se considera esencial para la prevención de la violencia escolar, al tiempo que se pretende implicar al alumnado en la creación y apoyo a una cultura escolar de respeto y seguridad.

Por todo ello, el término clima escolar cada vez se enfoca en mayor medida en torno a la seguridad física y psicológica del centro educativo, de tal forma que tiende a girar en torno a las dimensiones de disciplina, orden y la resolución constructiva de conflictos entre el «staff», entre el alumnado y entre «staff» y el alumnado.

DIFICULTADES PARA CREACIÓN DE UN CLIMA ESCOLAR POSITIVO

La creación de un clima escolar positivo suele encontrar en muchos centros educativos dos dificultades básicas: el cambio frecuente del profesorado y el excesivo tamaño del centro. El alumnado de los centros educativos en los que se da alguna de estas circunstancias suele obtener puntuaciones más bajas en las pruebas estandarizadas de rendimiento escolar.

El cambio frecuente del profesorado tiende a afectar de forma negativa al clima escolar y, consiguientemente, a la planificación del currículum, a la cultura colaborativa del centro y al desarrollo profesional del docente.

Una investigación sobre los efectos en el centro educativo del cambio frecuente del profesorado de la educación primaria ha sido realizada por Guin (2004)

obteniendo datos relativos al rendimiento del alumnado y al clima escolar. Los resultados han puesto de manifiesto el influjo del cambio frecuente del profesorado de un centro educativo en los siguientes aspectos:

- Necesidad de revisar la planificación escolar y el proceso de desarrollo de la misma.
- Pérdida de la experiencia consolidada por el profesorado que se ha marchado del centro educativo.
- Reducción de tiempo disponible del profesorado para trabajar con su alumnado porque necesita destinar espacios temporales para ayudar a las nuevas incorporaciones de profesorado.
- Repetición de las experiencias de desarrollo profesional en el centro con las nuevas incorporaciones.
- Mayor frecuencia de afirmaciones por parte del docente de que se encuentra con menos energía profesional e incluso profesionalmente «quemado» (*burnout*).

No obstante, hay que llamar la atención hacia el hecho de que no siempre el cambio de profesorado constituye una experiencia negativa en los centros escolares, sino que en ocasiones puede suponer un factor de estímulo para la innovación, especialmente en aquellos establecimientos docentes que tienen fuertemente establecida una práctica profesional muy rutinizada.

Respecto al tamaño del centro escolar, hay que señalar que la delimitación entre un centro educativo pequeño y otro grande no se ha establecido de forma concreta. Se suele considerar que un centro de educación primaria es grande a partir de una matrícula de 400 estudiantes, lo que se eleva a 700 en el caso de los centros de educación secundaria.

Se considera que los centros educativos de pequeño tamaño están en posición ventajosa para la creación de un clima positivo, dada la mayor frecuencia de interacciones entre sus integrantes, lo que permite además que el alumnado con problemas sea detectado y reciba ayuda con mayor rapidez.

En cuanto a los efectos, se ha detectado un clima más positivo en los centros educativos de pequeño tamaño, que en los de gran tamaño. Por ejemplo, en una investigación realizada por Cotton (1996) se ha puesto de manifiesto que, en general, en los centros educativos pequeños:

- La actitud del alumnado hacia las actividades escolares es más positiva, siendo menor el porcentaje de estudiantes que «hacen novillos», que en los centros educativos grandes.
- Asimismo, la conducta social del alumnado es más positiva (menor número de situaciones disruptivas y menor gravedad de los problemas de disciplina, de violencia escolar, de engaño y robo, de consumo de drogas, etc.).

- Las relaciones interpersonales entre el alumnado, el profesorado y el equipo directivo tienden a ser más positivas y menos impersonales, que en los centros grandes. Asimismo, suele ser más elevado el grado de participación de los padres.
- El rendimiento académico del alumnado es igual o superior al de los centros de gran tamaño. El alumnado suele hacerse cargo de un mayor nivel de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, dado que un mayor número de actividades escolares suele tener un carácter experiencial y contextualizado en el entorno. El grupo-aula es generalmente más pequeño y el horario más flexible.

Resultados como los expuestos están llevando a configurar los centros educativos de gran tamaño a través de la fórmula organizativa de «pequeños centros escolares dentro de un gran centro escolar». En el momento actual no se han configurado muchos centros de este tipo y apenas se han realizado análisis sobre los mismos, por lo que no se dispone de suficientes datos para pronunciarse sobre la incidencia de esta fórmula organizativa en la creación de un clima escolar positivo.

Es evidente que la configuración «pequeños centros escolares dentro de un gran centro escolar» proporciona el marco para que surja, como mínimo, una comunidad profesional en cada uno de los centros pequeños, lo que contribuye a la especificidad de las mismas respecto a la cultura y clima escolares de su ámbito de actuación directa.

INTERRELACIÓN ENTRE LA CULTURA Y LA VISIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Cultura y visión institucionales son dos conceptos interrelacionados, de tal forma que el cambio más significativo de una cultura escolar se produce cuando surge una fuerte visión institucional en el centro educativo, al desarrollar conjuntamente –la dirección y el resto de los profesionales– nuevas normas, valores, opiniones que son importantes para la mejora de la institución sintetizada en la visión.

Se dice que un centro educativo tiene una visión institucional cuando sus integrantes han llegado a un acuerdo explícito sobre las metas, objetivos y valores que tienen que guiar su conducta. La existencia de una visión supone un desafío que estimula a todo el centro educativo hacia su consecución, dado que toda visión conlleva una tensión entre la situación actual y la situación ideal, impulsando a todos los implicados colaborar en la reducción de la distancia entre ambas.

La visión no surge de un acto determinado, sino que se desarrolla a través de un proceso, es evolutiva. Requiere una combinación continua de reflexión/debate y acción/evaluación.

La combinación de reflexión y debate es una condición necesaria, pero no suficiente para la creación de una visión institucional, puesto que sin la acción y evaluación consiguientes la visión queda anclada en un análisis sin fin, atrapada en discusiones interminables, que impiden que el centro educativo se comprometa a

actuar en función de la visión. La visión no será tal, si no se realiza a través de estrategias y programas.

De forma similar, la combinación de acción y evaluación es una condición necesaria, pero no suficiente para la creación de una visión institucional, puesto que por muy motivadora que resulte la propuesta de una visión, si los integrantes del centro educativo inician acciones encaminadas a su realización sin pasar por la correspondiente fase de reflexión y debate, que les permita verificar si todos ellos hacen la misma interpretación de la visión o si, por el contrario, se detectan ambigüedades o se manifiestan desacuerdos entre ellos, el resultado de la acción puede quedar muy alejado de la visión propuesta y no dar lugar a ninguna mejora institucional.

La propuesta de una visión para el centro educativo exige que la dirección escolar impulse la creación de una cultura organizativa encaminada al cambio para la mejora, que tiene que estimular los siguientes aspectos:

- La motivación para el cambio.
- La asunción de los riesgos que conlleva toda innovación.
- La búsqueda de solución a los problemas que surjan.
- El reconocimiento de los éxitos.

En cuanto al origen de la visión, se observa que ésta puede surgir tanto de arriba-hacia-abajo (propuesta de la visión por parte de la dirección del centro educativo), como de abajo-hacia-arriba (propuesta de la visión por parte de profesionales del centro educativo). Generalmente, el punto inicial de la visión suele partir de la dirección del centro educativo, si está desempeñada por un verdadero líder con creatividad, fuerza y capacidad de persuasión. A partir de ahí, los profesionales que se sientan movidos a compartir dicha visión contribuyen en común a la reflexión/debate sobre la misma y la consiguiente acción/evaluación, dentro de un proceso participativo.

Cuando una visión surge de un conjunto de profesionales del centro educativo, resulta en principio más atractiva por el plus de participación que implica, pero no siempre tiene la fuerza ni la creatividad distintivas de la visión formulada a partir del liderazgo de la figura directiva.

Aunque la visión haya surgido de un conjunto de profesionales del centro educativo, el éxito de la misma requiere que la dirección del mismo se constituya en su principal impulsor. A la figura directiva le corresponde estimular la institucionalización de la visión y favorecer las condiciones para la emergencia de una comunidad profesional comprometida con la misma, mostrando su entusiasmo por la visión y creando una buena disposición hacia ella.

LA INTERDEPENDENCIA PROFESIONAL

Hay varios tipos de grupos profesionales en las escuelas: equipo directivo, equipos de tutoría, equipos de actividades complementarias y extraescolares, equipos interdisciplinarios... La constitución de estos grupos profesionales en

verdaderos equipos de trabajo son el factor más decisivo para un cambio significativo de la cultura y clima escolares del centro porque provocan el cambio de la naturaleza del trabajo escolar en sí mismo.

El profesorado de los centros educativos va siendo cada vez más consciente de la necesidad de eliminar las estructuras rígidas del trabajo docente y llevar a cabo una organización del trabajo en equipo.

Westheimer (1999) relata la anécdota de un director que preguntó a su profesorado qué es lo que más deseaba cambiar en el centro educativo y la respuesta fue que el hecho de que la enseñanza sea una actividad que se hace en el aislamiento, por lo que los docentes se ven poco unos a otros y no trabajan en conexión directa con otros adultos.

Las reformas educativas hace tres décadas que han modificado la situación al implantar cierto grado de organización basada en la escuela (gobierno colegiado, diseño curricular colaborativo...) con el objetivo de responder mejor a las necesidades del alumnado y de contribuir al desarrollo profesional del docente en el propio centro. A pesar de ello, estas reformas han encontrado resistencias al incremento de la comunicación, por lo que no se ha transformado apreciablemente la forma de trabajar del profesorado.

El trabajo docente en los centros educativos se caracteriza por la interdependencia profesional, en tanto en cuanto el trabajo de un profesor influye en el de sus compañeros, al compartir el mismo alumnado en simultaneidad (escuela secundaria) o en sucesividad (escuela primaria y escuela secundaria). Por ello, no deja de sorprender que sólo un pequeño porcentaje de profesores aproveche las posibilidades del trabajo en equipo.

En los centros educativos actuales existen variadas estructuras para la participación del profesorado: el consejo escolar, el claustro del profesorado, la comisión de coordinación pedagógica, etc. Son estructuras para el trabajo colaborativo que avanzan menos de lo deseable en el ámbito de la cooperación, como consecuencia de los dilemas asociados a la interprofesionalidad colaborativa (Martín-Moreno Cerrillo, 2000):

- Consciencia de la interdependencia profesional vs defensa de la autonomía profesional.
- Responsabilidad compartida vs responsabilidad individual.
- Incremento de recursos materiales y humanos (apoyo profesional) vs costos de la colaboración (especialmente el costo de tiempo para el debate, la reflexión y el asesoramiento).
- Cambio para la colaboración vs la seguridad de las prácticas escolares rutinarias de la escuela (especialmente respecto a los métodos y estrategias instructivas).

En todo caso, el trabajo colaborativo no constituye la panacea, puesto que, aunque se trabaje horizontalmente, y a pesar de la interdependencia profesional, el trabajo en equipo no sustituye una baja competencia individual del profesorado;

sólo puede contribuir a paliarla en parte, si algunos miembros del equipo tienen una competencia profesional elevada.

El modelo diseñado para las organizaciones por Hackman y Oldham (cit. Crow y Pounder, 2000) establece que un grupo eficaz de trabajo es aquel en el cual:

- Los resultados alcanzan o superan los estándares de la organización en calidad y cantidad.
- Las necesidades de sus integrantes están más satisfechas que frustradas.
- Su proceso social mantiene o supera la capacidad de sus miembros para trabajar juntos en tareas sucesivas (que el grupo no se «quemara» a sí mismo).

A pesar de ello, parece que al profesorado le cuesta mucho organizar el trabajo en torno a la responsabilidad compartida en el desarrollo curricular, la coordinación de horarios, las tutorías del alumnado, la comunicación con los padres... La razón que se suele dar es que la fuerza de las «normas» de igualitarismo en los centros educativos, con frecuencia no deseable, disuade un alto rendimiento individual del profesorado.

Una comunidad profesional sitúa la responsabilidad de resultados en los miembros que la integran, incrementa el rendimiento de sus componentes al hacerlos más conscientes de la interdependencia que tiene el trabajo que llevan a cabo, facilitándose de este modo que el profesorado desempeñe realmente el rol de facilitador del aprendizaje, en lugar de limitarse a ser un agente transmisor de la información.

EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CENTRO

El desarrollo profesional del docente, que viene recibiendo un especial impulso desde la década de los 90, ha puesto de manifiesto que la amplitud, naturaleza y profundidad de las experiencias de aprendizaje del profesorado en el propio centro (basadas en su práctica y en estrategias de trabajo colaborativo, contextualizado, autorreflexivo y actualizado) es bastante reducida.

El entorno de trabajo del profesorado es multidimensional y variado; en su seno se pueden distinguir dos facetas:

1. *Académica*. Se trata de su bagaje profesional teórico y práctico, que le capacita para la docencia de las materias y para su participación en la organización del centro escolar. La estructura del centro escolar influye en el desempeño profesional.
2. *Cultural*. Todo centro educativo socializa a sus integrantes en sus normas, valores, creencias, etc. La cultura institucional influye en la motivación profesional.

Es en el aula donde el profesorado aplica los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su formación. A través de la acción directa el docente adquiere su experiencia profesional más personal, frecuentemente de forma aislada y, a

menudo, lamentablemente, rutinizando su conducta. La tendencia al aislamiento docente en los centros educativos está limitando los tipos de actividades de aprendizaje profesional.

Se sabe poco acerca de cómo los profesores llevan a cabo su desarrollo profesional en el centro y fuera del centro (a través de cursos externos). Una investigación de Scriber (1999) se propuso averiguar:

- Qué motiva a los profesores a buscar el desarrollo profesional.
- Cuáles son las vías a través de las cuales el profesorado tienen la experiencia de su propio desarrollo profesional.
- Cómo influye el contexto profesional del profesor en su desarrollo profesional.
- En qué medida la cultura escolar y la estructura de la escuela influyen en la motivación del profesor.

Esta investigación se llevó a cabo mediante un estudio multiemplazamiento con tres niveles de análisis:

- Profesorado de educación secundaria seleccionado por su reputación de buenos enseñantes, de los que obtuvo datos a través de documentación, entrevistas y observaciones, que analizó a través del método de las comparaciones sucesivas.
- Entrevistas a directores y administradores con responsabilidad en el desarrollo profesional.
- Observadores de doce situaciones de desarrollo profesional (concretamente, conferencias) y reuniones de profesorado.

Respecto a lo que motiva al profesorado en ejercicio a aprender, ha concluido que los profesores, como el resto de los adultos, están orientados a un objetivo respecto a su aprendizaje. En este objetivo, la investigación ha identificado cuatro factores intrínsecos principales:

1. Las necesidades relativas al conocimiento de los contenidos de su materia o de otras relacionadas.
2. Las deficiencias en habilidades pedagógicas que sean directamente aplicables en la práctica.
3. Los desafíos que le presenta la organización de la clase, especialmente en cuanto a problemas de disciplina.
4. Las lagunas que advierte en cuanto a conocimientos en su vida personal y académica (por ejemplo, insuficiente conocimiento de la utilización de los ordenadores).

Se pusieron de manifiesto además, aunque con menor fuerza, otros dos factores intrínsecos: sentido ético de obligación e interés personal. La investigación detectó también dos factores extrínsecos:

1. Remuneración, si bien hay que señalar que los profesores situados en la posición profesional más elevada evitan «perder» el tiempo en formación porque han llegado a un punto en el cual el tiempo es más importante para ellos que el dinero.
2. Méritos para la promoción.

Con relación a las vías a través de las cuales aprende el profesorado, la investigación ha detectado las siguientes, en el orden en el que se relacionan a continuación: colaboración, búsqueda individual, aprendizaje experiencial, talleres y conferencias, desarrollo profesional basado en el propio centro y enseñanzas regladas.

El profesorado indica que usa poco la colaboración, pero la considera una fuente potencialmente rica de conocimiento relevante contextualizado que se lleva a cabo con diálogos en los cuales uno enseña a otros soluciones prácticas. La colaboración entre profesores se enfoca hacia el desarrollo de estrategias de organización del aula y hacia la mejora de las habilidades pedagógicas. Otros motivos de colaboración que obtienen un lugar menos destacado son: el desarrollo de contenidos y la incidencia de factores sociales.

La búsqueda individual en revistas y libros la utiliza el profesorado para profundizar y ampliar su conocimiento de los contenidos.

El aprendizaje experiencial lo considera el profesorado una fuente de ensayo y error.

Las actividades formales (talleres y conferencias) organizadas por la administración educativa, que se centran generalmente en contenidos pedagógicos, las ve el profesorado como un medio de paliar su aislamiento profesional, al encontrarse con otros profesores con similares problemas.

Los profesores que optan por las enseñanzas regladas (realizar otros estudios en la universidad) manifiestan mayoritariamente que prefieren cursos basados en las disciplinas académicas, en lugar de en las disciplinas pedagógicas. En este contexto, algunos prefieren aprender el contenido directamente del experto y expresan su frustración con los enfoques constructivistas en las actividades de su propio aprendizaje reglado (*vengo a escuchar las ideas del profesor, que es el experto, no las de los otros alumnos*).

En cuanto al foco sobre el que aprende, la investigación ha detectado: pedagogía, organización del aula, reforma educativa y factores sociales relacionados con el contexto urbano.

Respecto a los factores del contexto de trabajo, el profesorado manifiesta que las necesidades y desafíos de su vida cotidiana le motivan a aprender, sólo en el caso de que la figura directiva impulse una cultura de experimentación que no penalice la toma de riesgos.

Finalmente, la cultura escolar y la estructura del centro escolar influyen en la motivación profesional, pero por falta de tiempo, las actividades de colaboración

entre el profesorado y la lectura de materiales profesionales rara vez va más allá de una discusión superficial.

Otros factores del contexto como el aislamiento y el estrés físico y emocional de su trabajo privilegian el desarrollo profesional formal frente al informal, aunque los docentes suelen comentar entre ellos que generalmente el desarrollo formal es ineficaz porque el experto externo no conoce el contexto (*la única persona que puede decirnos algo útil es otro profesor*).

El aislamiento de sus iguales crea paredes invisibles (a las que el profesorado califica de relativamente impenetrables) y limita el valor que la colaboración puede tener en su práctica (*es absurdo lo aislados que podemos estar si no hacemos por hablar con otra gente... rara vez hablo con otros profesores*). El trabajo en equipo y cambios sutiles en la organización del trabajo del profesorado pueden facilitar la colaboración. La estructura de las escuelas tiene influencia.

Los factores de la administración educativa que tienen más incidencia son las reformas educativas y las prioridades que establece para el desarrollo profesional.

En cualquier caso, son necesarias más investigaciones relativas al desarrollo profesional del docente, que se dirijan especialmente a indagar sobre la incidencia de las actividades de desarrollo profesional en el rendimiento escolar del alumnado.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMUNIDADES PROFESIONALES

Apenas se ha realizado investigación empírica sobre las comunidades profesionales en los centros educativos. Uno de los escasos trabajos ha sido realizado por Westheimer (1999), quien ha analizado dos centros educativos con fuertes comunidades profesionales, las cuales difieren en estructuras, objetivos, procesos y creencias. Uno de ellos enfatiza la autonomía individual, los derechos del profesorado y su responsabilidad hacia los colegas, mientras que el otro se guía por una visión compartida y valores de cooperación. El primero es una comunidad profesional liberal (a), mientras que el segundo es una comunidad profesional colaborativa (b). Las comunidades profesionales de estos dos centros educativos difieren en:

- *Los objetivos de la escuela:* a) Educar al alumnado para que obedezca la autoridad y respete los derechos y propiedades de los otros, para promover la autoestima y para que aprenda hasta su máximo nivel. b) Educar a los alumnos como ciudadanos bien informados para participar en una sociedad democrática, para promover el respeto y dignidad de todos los estudiantes y para examinar críticamente temas locales y globales.
- *Las estrategias de enseñanza y currículum:* a) El profesorado debate sobre las prácticas y estrategias de enseñanza de su aula, el currículum es individualizado, en tanto en cuanto varía en función de las opciones que toma cada profesor. b) El profesorado debate sobre principios educativos compartidos y prácticas y estrategias colectivas. El currículum está diseñado de forma colaborativa, es interdisciplinario y basado en proyectos.

- *Participación*: a) Las estructuras institucionales permiten la participación. El profesorado asiste a las reuniones y a las jornadas de formación en el centro. Los compromisos profesionales y personales a menudo entran en conflicto. b) Las estructuras institucionales demandan participación. El profesorado programa las reuniones y las jornadas de formación en el centro. El trabajo profesional implica compromisos personales y sociales.
- *Interdependencia*: a) Los profesores se apoyan unos a otros en el trabajo del aula y ocasionalmente trabajan en equipo. Los objetivos curriculares están primariamente definidos por materias y por ello limitados a la materia de los profesores. b) El profesorado interactúa a través del diseño e implementación colectiva del currículum. Los objetivos curriculares son primariamente interdisciplinarios, definidos por ideales de justicia social y participación.
- *Disensiones*: a) Las amplias y generalizadas creencias existentes en el centro educativo permiten que coexistan muchos objetivos. La participación en foros públicos es limitada y selectiva; a los disidentes rara vez se les da voz en foros públicos. b) Las creencias se especifican, lo que da lugar a una autoselección, de forma tal que el profesorado que no las comparte se marcha del centro; entre aquellos profesores que permanecen en el mismo, la participación está extendida y es extensiva.
- *Relaciones*: a) Los profesores se ayudan entre sí. Los compromisos profesionales y personales entran a menudo en conflicto. b) Las relaciones profesionales y personales están entremezcladas. El trabajo implica ambos compromisos.

En resumen, el centro educativo «a» es una comunidad de profesores que se define en términos de derechos y responsabilidades. El profesorado comparte ideas y un fuerte compromiso con la enseñanza y con el alumnado. Forman una comunidad de intereses. Se trabaja en equipos formados por individuos coordinados para cumplir una tarea. Paralelamente el profesorado es consciente de que tienen una vida fuera del centro escolar. El currículum es individualizado para el profesor (refleja sus intereses y compromisos) y hay pocos proyectos curriculares colaborativos. Se establecen objetivos curriculares individuales para cada alumno.

Por su parte, en el centro educativo «b» se observa que el profesorado comparte las responsabilidades curriculares, organizativas, presupuestarias. Presta atención especial a las interconexiones locales y globales de la escuela. Lleva a cabo su trabajo en un contexto en el que los individuos tienen muy presente que son parte de un colectivo, en el seno del cual han desarrollado un sentido de pertenencia al conjunto y afinidad con sus iguales. Organizan actos en torno a objetivos y creencias compartidos. Diseñan un currículum interdisciplinar y cooperativo. El currículum se desarrolla por proyectos realizados por el alumnado en equipos en la comunidad local y global.

Los problemas de disciplina preocupan tanto en «a» como en «b». En «a» los profesores están siempre dispuestos a prestar ayuda al problema de un profesor. En «b» los problemas privados se enfocan como responsabilidades públicas.

La investigación de Westheimer no concluye acerca de si es mejor un sistema que otro. No era éste uno de los objetivos de la investigación y además para este autor, comunidad profesional no es un resultado definido unívocamente: *es un camino para viajar con un nuevo punto de vista*.

Scribner y cols. (1999) proponen una nueva reculturización de las escuelas, de forma que lleguen a configurarse como comunidades de profesionales colaborativas, dialogantes y reflexivas, en las que la práctica se haya desprivatizado, que se centren en el aprendizaje del alumnado y que compartan normas y valores.

Louis, Kruse y Marks (1996) han investigado dos cuestiones básicas:

1. ¿Cómo lleva el proceso de mejora de la escuela al desarrollo de comunidades profesionales?
2. ¿Qué factores organizativos apoyan y/o impiden el desarrollo de comunidades profesionales en los centros educativos?

Utilizaron un método constructivista centrado en preguntas para investigar sobre la comunidad profesional, siguiendo la creencia epistemológica de que la verdad y el conocimiento se crean. Se concentraron en tres escuelas rurales, en las que entrevistaron a 35 profesionales (las tres figuras directivas y sus equipos, además de un conjunto de profesores seleccionados por muestreo). Aplicaron una metodología cualitativa, en la que la recogida de datos incluyó, además de los obtenidos por entrevista, los que se recogieron a través de la técnica de observación, el análisis documental, informes, análisis descriptivos de temas... Los resultados han puesto de manifiesto que la comunidad profesional se fortalece cuando se reconocen comunidades dentro de comunidades, dado que los profesores tienen diferentes puntos de vista y experiencias profesionales; reconocer este punto y aceptarlo es la primera etapa para el desarrollo de comunidades profesionales. El desarrollo de una comunidad profesional es un continuo; en el extremo está el concepto del centro educativo como burocracia.

Se precisa más investigación y debate acerca de las comunidades profesionales. Lo que es evidente es que el profesorado de cada centro educativo tiene que reflexionar acerca de qué tipo de comunidad profesional desea constituir.

EL ROL DE LA FIGURA DIRECTIVA

La creación de comunidades profesionales requiere líderes escolares que estimulen el desarrollo de una cultura colaborativa en el propio centro y un buen clima institucional.

El rol de la figura directiva no puede limitarse a la eficiencia en la gestión, ni a la prevención/identificación de problemas y consiguiente búsqueda de las soluciones más apropiadas, sino que debe impulsar un verdadero desarrollo organizativo

(D.O.) en el centro escolar. El D.O. contribuye al desarrollo de comunidades profesionales en los centros educativos; no en vano se trata de un término genérico que tiene sinónimos tales como los siguientes: mejora de la escuela, la creatividad del centro escolar, revisión basada en la escuela (RBE), progreso de la escuela, la cultura institucional colaborativa, el aprendizaje de las organizaciones y la escuela que aprende.

Las comunidades profesionales constituyen un mecanismo para que los centros educativos sean receptivos a los cambios y se autodesarrollen. Las comunidades profesionales estimulan el desarrollo organizativo.

El secreto de un liderazgo que promueva el desarrollo de una comunidad profesional es que sea capaz de identificar la cultura organizativa existente en el centro educativo y enfocarla hacia una visión institucional compartida, puesto que si no consigue dicha identificación encontrará resistencias al tratar de introducir los cambios requeridos por la visión.

El estilo de liderazgo influye en la creación de comunidades profesionales, dado que puede o no crear las condiciones requeridas. Los líderes pueden elegir entre tres grandes estrategias: 1) jerárquica, 2) transformacional y 3) facilitadora. La primera estrategia conduce a un liderazgo de tipo técnico. La figura directiva diseña información, analiza, planifica, asigna recursos, coordina y supervisa. Esta estrategia no estimula la creación de comunidades profesionales porque, si bien obtiene control y eficiencia en la organización, limita la creatividad y el compromiso de sus miembros.

Por el contrario, la estrategia transformacional estimula la motivación, la creatividad y el compromiso institucional de los miembros de un centro educativo. El liderazgo transformacional tiende a conformar la cultura organizativa y la visión del centro educativo a través de: a) el entusiasmo intelectual, b) una visión idealizada del propio centro que se considera posible alcanzar en un futuro razonable y que incluye amplias expectativas de mejora en aprendizajes y conductas, tanto del alumnado como del profesorado, y c) las dotes persuasivas de la figura directiva. El problema del liderazgo transformacional es que requiere que la figura directiva posea carisma y unas habilidades sociales e intelectuales poco comunes.

La estrategia facilitadora es la más decisiva a la hora de estimular la creación de comunidades profesionales en los centros educativos, puesto que no exige que la figura directiva tenga cualidades especiales, sino que sea capaz de hacer participar activamente a los profesionales del centro educativo, de forma continuada, en un esfuerzo común. Los líderes facilitadores crean redes de comunicación en el centro educativo, impulsan la formación de comunidades profesionales, proporcionan retroalimentación a las mismas y facilitan una resolución constructiva de los conflictos que puedan surgir entre sus integrantes.

CONCLUSIÓN

Los cambios significativos que están teniendo lugar en los centros educativos conllevan la necesidad de que el profesorado se replantee su trabajo en función de las actuales estructuras y funciones, en el marco de un adecuado ambiente profesional en el propio centro.

Se detecta la necesidad de una nueva socialización de la práctica, que requiere un cambio en la cultura y clima escolares. La cultura organizativa tiene que estimular la colaboración profesional y enfocarse hacia una visión compartida de permanente mejora del centro educativo.

El desarrollo profesional del docente en el centro educativo todavía es menos frecuente de lo que sería necesario, a pesar de que viene recibiendo especial atención en las dos últimas décadas como consecuencia del mayor énfasis que se viene poniendo en la interdependencia profesional que caracteriza la actividad del docente.

La creación de comunidades profesionales constituye un potencial para los centros educativos, que aún ha sido poco explorado en la práctica de la organización escolar, y del que apenas se dispone de datos a través de la investigación. Se trata de un tema complejo, del que se requiere un mayor número de práctica y análisis.

En este contexto, las estrategias de liderazgo facilitadoras se revelan como las más generalizables para la creación de comunidades profesionales. Las estrategias transformacionales, en el caso de que la figura directiva posea las características requeridas, pueden ser de especial interés.

BIBLIOGRAFÍA

- BULACH, C. R. y BERRY, J. (2001): *The impact of demographic factors on school culture and climate*. Jacksonville, FL, Southern Regional Council of Educational Administrators.
- COTTON, K. (1996): *School Size, School Climate, and Student Performance*. Regional Educational Laboratory: SIRS.
- CROW, G. M. y POUNDER, D. G. (2000): Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process, *Educational Administration Quarterly*, 36, 2, 216-254.
- GUIN, K. (2004): Chronic teacher turnover in urban elementary schools, *Education Policy Analysis Archives*, 12 (42), 16.
- LOUIS, K. S.; KRUSE, S. D. y MARKS, H. M. (1996): School wide professional community. En F. M. NEWMAN y cols. (eds.): *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. S. Francisco, Jossey Bass, pp. 179-203.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000): Interprofesionalidad colaborativa, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1, 69-83.
- (2000): Los dilemas de los líderes ante la innovación. En A. ESTEBARANZ (coord.): *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla, 51, pp. 393-410.

- (2004): Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En M. LORENZO y otros (coords.): *La Organización y Dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 55-70.
- (2004): Problemáticas persistentes y emergentes en las instituciones educativas. En 8º *Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Sevilla.
- MCBRIEN, J. L. y BRANDT, R. S. (1997): *The Language of Learning: A Guide to Education Terms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- POUNDER, D. G. (1997): Teacher teams: Promoting teacher involvement and leadership in secondary schools, *High School Journal*, 80, 117-124.
- (1998): Promises and pitfalls of collaboration: Synthesizing dilemmas. En POUNDER (ed.): *Restructuring schools for collaboration: promises and pitfalls*. Albany, State University of New York Press, pp. 173-180.
- SCRIBNER, J. P. (1999): Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning, *Educational Administration Quarterly*, 35, 2, 238-266.
- SCRIBNER, J. P. y cols. (1999): Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process, *Educational Administration Quarterly*, 35, 1, 130-160.
- WESTHEIMER, J. (1999): Communities and Consequences: An Inquiry Into Ideology and Practice in Teacher Professional Work, *Educational Administration Quarterly*, 35, 1, 71-105.