

LA AUTOEVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES DE MEJORA DE LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

*Antonio Bolívar**

RESUMEN: El propósito de este artículo es delinear cómo los procesos de autoevaluación deben inscribirse en un proceso de construcción de capacidades de la escuela, como factor crítico para gestionar la mejora. Una escuela, como Comunidad de Aprendizaje Profesional cuyo foco es la mejora continua de la calidad del profesorado y la enseñanza, precisa de la autoevaluación como dispositivo de desarrollo. La autoevaluación tenderá a ser superficial y, como mucho, las mejoras de aprendizaje probablemente serán efímeras, si no se inscribe en una construcción de capacidades deliberada, focalizada y sostenida. La autoevaluación, inmersa en una Comunidad de Aprendizaje Profesional crea una infraestructura para mejorar la práctica profesional y la capacidad de toda la escuela para una mejora sostenible.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, construcción de capacidades, mejora de la escuela, Comunidad de Aprendizaje Profesional, responsabilidad.

RESUMO: O propósito deste artigo é delinear como os processos de autoavaliação devem inscrever-se num processo de construção de capacidades da escola, como fator crítico para gerir a melhoria. Uma escola, como Comunidade de Aprendizagem Profissional cujo foco é a melhoria contínua da qualidade do professorado e do ensino, precisa da autoavaliação como dispositivo de desenvolvimento. A autoavaliação

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (abolivar@ugr.es).

tenderá a ser superficial e, quando muito, as melhorias de aprendizagem provavelmente serão efémeras, se não se inscrever numa construção de capacidades deliberada, focalizada e sustentada. A autoavaliação, imersa numa Comunidade de Aprendizagem Profissional, cria uma infraestrutura para melhorar a prática profissional e a capacidade de toda a escola para uma melhoria sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação, construção de capacidades, melhoria da escola, Comunidade de Aprendizagem Profissional, responsabilidade.

INTRODUCCIÓN

La autoevaluación, como estrategia de mejora interna, desde hace tiempo se encuentra atrapada entre una lógica de la voluntariedad y del compromiso, y la presión externa en una sociedad crecientemente performativa; entre una confianza en sus posibilidades y la escasa incidencia en una mejora continuada de los resultados. Frente al creciente *éthos* gerencialista en el sector público con el incremento de dispositivos de control, se ha reclamado la autoresponsabilización de la escuela (Bolívar, 2013). Pero la deseable implicación y compromiso del profesorado, en la actual estructura organizativa de la vida escolar, ha quedado como algo episódico en algunas escuelas o grupos de profesores. En suma, en muchos casos, su puesta en práctica ha sido algo incidental, no institucionalizado en la acción cotidiana de la escuela. Por su parte, sus efectos en la mejora, dudosos. Siendo más deseable la mejora desde dentro que por la presión externa, no siempre ha acontecido. Alabar las “bondades” de la autoevaluación, frente a las evaluaciones externas, como muchos hemos hecho (Bolívar, 2006), no significa reconocer que, sin embargo, ha tenido –en general– insuficiente impacto en la práctica. En los casos en que se han logrado buenas realizaciones, estas escasamente han llegado a alterar y mejorar lo que se hace en cada aula. Los diversos dispositivos de autoevaluación, ensayados por las respectivas escuelas, no siempre han tenido una sostenibilidad, más allá del tiempo que ha durado la experiencia, el proyecto o la innovación. En fin, usada como arma contra las presiones de las evaluaciones estandarizadas externas, no se ha logrado paralizar su progresivo avance en las políticas educativas.

De esta situación no se podrá salir a menos que, más allá de bienintencionadas estrategias para llevarla a cabo, más radicalmente, nos planteemos qué cambios organizativos son precisos para reestructurar las escuelas de

modo que la autoevaluación forme parte de sus procesos cotidianos de funcionamiento; es decir, sea algo institucionalizado. Al respecto en este trabajo argumentamos a favor de organizar las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional, donde la autoevaluación forma parte, de modo natural, de los procesos ordinarios de funcionamiento. Como en su revisión constata J. M. Azevedo (2007: 80), a pesar de las continuas llamadas, la autoevaluación “no se torna una práctica regular y corriente en los sistemas educativos”, entendida como procesos sistemáticos y regulares de presentación y discusión de resultados y de propuestas de actuación. Como el propio Azevedo apunta esto pasa, entre otros factores, en un refuerzo del profesionalismo docente por el “el fomento de ‘comunidades profesionales’ en las escuelas” (p. 22)

Sin embargo, a pesar de estos problemas iniciales, como señalan San Fabián y Granda (2013), un conjunto de tendencias actuales reclaman formas de autoevaluación: autonomía institucional de las escuelas, otorgar a la escuela la responsabilidad por la calidad educativa ofertada, creciente diversidad de establecimientos, limitaciones de los sistemas de inspección externa, insuficiencias de las evaluaciones externas. En particular, la tendencia a mayores grados de autonomía y capacidad de la dirección conduce a que deben autoevaluar la calidad de la educación que ofrecen, sin limitarse a los datos que puedan ofrecer instancias externas. Desengañados de que la mera regulación y presión externas provoque, por sí misma, la mejora escolar; se apela a *movilizar la capacidad interna* de cambio para regenerar –desde la base– la mejora de la educación. Pero esto exige inscribirse en una lógica de regulación horizontal que, sin renunciar a las exigencias performativas, no sea prescriptiva, reguladora de los dispositivos, uniformador de formatos y tiempos de la autoevaluación. En estos casos, pierde el potencial transformador que podría tener, para quedar como otro ritual burocrático, de conformidad o de prestación de cuentas (Simões, 2007).

Otro abordaje

Contamos ya con suficiente literatura sobre procesos y experiencias de autoevaluación a nivel internacional, pero también abundante en Portugal, a nivel de publicaciones académicas tanto de tesis de Mestrado como de Doutoramento, muchas excelentes, como para pretender aportar, en ese nivel y línea, algo nuevo. Por eso, en este trabajo quiero dar un giro, para situar la autoevaluación en la *gramática organizacional de la escuela*, donde adquiere sentido pleno y se inscribe en su propia lógica

de funcionamiento, como dispositivo para “desarrollar la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica” (Elmore, 2010, 10). Sin generar una capacidad (*capacity building*) de la escuela para gestionar el cambio la autoevaluación no es sostenible y esto requiere cambios en dicho contexto organizativo, de modo que la autoevaluación deje de ser un acontecimiento incidental y contingente a cada escuela. Para ello la autoevaluación tiene que inscribirse, como aprendizaje organizacional, en un *proceso interno de desarrollo* de la escuela. Y esto, para no quedar –de nuevo– en buenas intenciones, exige cambios organizativos que fuercen las prácticas educativas que deseamos.

Configurar la escuela como una *organización abierta al aprendizaje* exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la autoevaluación institucional forma parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Podríamos decir, como hacen Kemmis y su equipo (2014), que cambiar las prácticas es transformar las ecologías y arquitecturas que dan lugar a unos espacios intersubjetivos que las sostienen. En suma, en lugar de esperar a tener una cultura profesional más colaborativa, para que pueda llevarse a cabo la autoevaluación, organizar las escuelas de modo que sea forzado trabajar en colaboración. Siguiendo la línea de argumentación de Elmore (2003), en lugar de predicar que hay que colaborar, como frecuentemente el discurso pedagógico ha hecho, se trata de organizar los escuelas para el aprendizaje del profesorado. Si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, es preferible *crear las estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o la autoevaluación de las escuelas seguirá siendo algo esporádico, no integrada en las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional.

La literatura ha documentado largamente y puesto de manifiesto factores asociados a la estructura organizativa de la escuela que impiden que la evaluación institucional forme parte del funcionamiento habitual (Little, 1999; McLaughling y Talbert, 2006; Lavie, 2004): aislamiento y solipsismo docente, responsabilidad individual y no colectiva por los aprendizajes, normas burocráticas que determinan prácticas de evaluación individuales y descontextualizadas, desconfianza ante evaluaciones, etc. Partimos de

una *cultura escolar* e historia heredada anterior en que el trabajo docente está configurado, particularmente en Secundaria, como algo individualista. La cuestión clave, que ha sido piedra de toque de numerosas propuestas de mejora en las últimas décadas, es cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan una cultura de aprendizaje conjunto. Por esto, *rediseñar* los lugares de trabajo y *(re)culturizar* los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela no sólo un lugar de aprendizaje sino un contexto donde los docentes se apasionen con su trabajo no es fácil, pero tampoco algo desconocido. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere.

Las barreras y resistencias, empotradas en la cultura escolar, se tienen que ir removiendo. Contamos con suficientes tradiciones de trabajo (Bolívar, 2003b), con sus correspondientes propuestas y experiencias prácticas, que pueden ser aprovechadas para sugerir procesos metodológicos y estrategias de trabajo en esta dirección. Sin embargo, es necesario partir de la cultura escolar existente en las escuelas, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir espacios que resquebrajen los muros actuales. La cultura de la escuela es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Reconvertir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil. Requiere, en último extremo, un cierto compromiso ético y político por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social.

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CONDICIONES ORGANIZACIONALES

Entendemos la autoevaluación como un proceso, iniciado por la propia escuela, en que los participantes, de modo sistemático, describen y analizan el funcionamiento de la escuela, en orden a tomar las decisiones oportunas o desarrollar iniciativas para su mejora en sus diversas dimensiones, percibidas como deficitarias. La finalidad de la autoevaluación de la escuela no puede ser otra que la mejora de los resultados, convirtiéndose en un dispositivo para detectar problemas, valorar y consensuar las iniciativas

de mejora. Al respecto, los diversos instrumentos de autoevaluación existentes pueden, sin duda, proveer información sobre las variables asociadas a la efectividad escolar, que las escuelas pueden utilizar para mejorar sus resultados en términos de buenas prácticas docentes y, en último extremo, los aprendizajes de los alumnos (Schildkamp et al., 2012). El objetivo, pues, no puede ser otro que, a partir de una mejor comprensión compartida de la realidad evaluada, tomar las oportunas decisiones colegiadas y emprender las acciones consideradas. Sin una “comprensión compartida” de la realidad, quedará también sin asegurarse la planificación y desarrollo de acciones de mejora. Pero cualquier batería de instrumentos de autoevaluación proporcionada a las escuelas tendrá un uso incidental, si no hay un sentido de comunidad profesional de aprendizaje donde se inscriban con pleno sentido.

La autoevaluación institucional encaja en un modelo de formación e innovación centrado en la escuela, lo que comporta –como hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 2003b)– una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando la escuela (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Así, como ejemplo, Cousins et al. (2014) muestran que los enfoques de evaluación participativa son los más eficaces para integrar la evaluación en la cultura organizativa. Esto requiere, entre otras, formas más “orgánicas” de gestión, implicación en el desarrollo de toma de decisiones participativas y en colaboración, incrementar el compromiso del profesorado y su identificación con la escuela. Estas condiciones organizativas, incluyendo el liderazgo pedagógico, se consideran como el marco de la capacidad de la escuela y como un prerrequisito para unir el desarrollo profesional docente con el desarrollo de la escuela (Thoonen et al., 2012, Slegers, Thoonen et al., 2014).

La mejora escolar se juega a nivel de la cultura de cada escuela, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, Harris et al., 2014), por lo que esta no se producirá a menos que el profesorado de cada escuela –constituido en una comunidad profesional– aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autorrevisión, propios de una autoevaluación. Institucionalizar procesos y equipos internos de autoevaluación es, en ese sentido, generar procesos de innovación y mejora, los cuales se deben dirigir conjuntamente tanto a incrementar la

calidad de los aprendizajes del alumnado, como a promover en las escuelas la capacidad para resolver los problemas. Como hemos señalado antes, en este artículo, pues, queremos inscribir los procesos de autoevaluación en un proceso de construcción de capacidades (*capacity building*) de la escuela como factor crítico para gestionar la mejora (Harris, 2011). Hoy tenemos aprendido, por ejemplo en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas para la mejora escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales. En su caso cinco: Liderazgo escolar; lazos con las familias y la comunidad, capacidades profesionales, clima de aprendizaje centrado en el alumno; y orientación para la instrucción.

La mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Como proceso de trabajo, normalmente, la revisión interna basada en la escuela (otra forma similar de autoevaluación) parte de un diagnóstico inicial del establecimiento (evaluación para la mejora) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción. La evaluación va –así– inmersa en el propio proceso de desarrollo institucional. Por eso, como señalan MacBeath et al. (2000) una autoevaluación tiene un propósito de desarrollo institucional a través de la capacidad de la organización para mejorar las escuelas desde dentro, con la participación de todos los actores implicados en los diferentes niveles de aula, escuela y comunidad.

En un libro reciente (Bolívar, 2012b) he recogido algunas piezas que, de modo congruente, quiero integrar y avanzar en este trabajo: procesos de mejora basados en datos, transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje profesional, compromiso y responsabilidad de la escuela, el foco de mejora en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La autoevaluación permite, por una parte, integrar estos elementos; por otra, sólo adquiere sentido pleno dentro de un determinado marco organizativo, que es prioritario rediseñar. La autoevaluación precisa situarse en una cultura de aprendizaje de la organización. Como resaltan San Fabián y Granda (2013), en la propuesta de las “organizaciones que aprenden” el aprendizaje organizacional se corresponde con el concepto de autoevaluación institucional. Uno de los objetivos de la evaluación institucional es, precisamente, desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que

el desarrollo de esta capacidad para aprender conjuntamente. A su vez, una y otra requiere una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo (Taut, 2007). Se requieren enfoques que integren la función de la evaluación y el rol evaluador dentro de la propia organización, como parte del aprendizaje organizacional (Torres y Preskill, 2001). Según defiende en este trabajo el modelo educativo más coherente y actual es la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*). Dentro de este marco organizativo, la autoevaluación está al servicio del desarrollo de una *responsabilidad compartida* por la mejora conjunta de la escuela (Whalan, 2012).

La autoevaluación, como defiende Taut (2007), tiene como objetivo institucional desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que el desarrollo de esta capacidad para aprender es posible cuando los participantes asumen el proceso evaluativo, son responsables de la calidad del objeto evaluado y tienen autonomía para sugerir e iniciar cambios derivados de los resultados de la evaluación, lo que requiere una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo. Así señala:

La literatura sobre evaluación muestra una estrecha relación entre el uso de evaluación para el aprendizaje, la participación, la apropiación y el desarrollo de capacidades de evaluación. Las relaciones entre estos factores fueron la base para el diseño de las intervenciones que se comprometieron a desarrollar la capacidad para aprender de la evaluación en la organización. Basado en esta literatura, mis intervenciones se focalizaron en construir la capacidad de autoevaluación en los miembros de la organización. La autoevaluación se concibe como parte de las actividades del trabajo cotidiano en orden a responder a la cuestiones que conciernen a su trabajo. (p. 51).

AUTOEVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDAD DE MEJORA

Dos puntos de vista, según la revisión de Slegers y Leithwood (2010), con abordajes diferentes, han dominado la investigación sobre mejora de la escuela y cambio educativo. El primero, largamente dominante, externo o de fuera (*“outside” view*), se refiere a la aplicación de diseños de reforma desarrollados externamente en las escuelas. El asunto es qué estrategias racionales emplear para que los maestros, como seres humanos racionales,

implementen el cambio en sus aulas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En esta perspectiva, los docentes son meros receptores y consumidores de programas externos. Por el contrario, el segundo, al que denominan interno o desde dentro (*“inside” view*), se centra en la *capacidad de la escuela* para transformarse a sí misma en un entorno que apoya el aprendizaje docente. El cambio, en este caso, es considerado como parte de un proceso más amplio de dar sentido a las situaciones en las que los profesores trabajan y viven, a través de la reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer. Esta reestructuración tiene como objetivo relevante “crear oportunidades para el cambio a nivel local e incrementar la construcción de capacidad de aprendizaje en la escuela”, dado que “el aprendizaje docente en el contexto de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa” (p. 557). En este contexto la autoevaluación es uno de los dispositivos más relevantes para crear internamente capacidades para la mejora.

La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001,13). Desde entonces, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este 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 (Stringer, 2013). 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.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en la mejora, esta capacidad puede verse incrementada apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2008, 2014). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la

capacidad del profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p.e. liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son factores *críticos* para el cambio en el aula. Así Newmann et al. (2001) argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (p. 2).

Dimensiones de la construcción de capacidad

La literatura sobre *capacidad de la escuela* ha delimitado cinco dimensiones que afectan a la calidad de enseñanza y, por eso, a los aprendizajes (King & Bouchard, 2011):

- Conocimiento, competencias y disposiciones de los docentes individualmente considerados individuo. El personal ha de ser profesionalmente competente en el currículo, la pedagogía, evaluación y manejo de la clase, y deben mantener altas expectativas para el aprendizaje de los estudiantes.
- Comunidad profesional: la competencia individual ha de ejercerse como una empresa colectiva organizada.
- Coherencia y coordinación del currículum, con objetivos de aprendizaje claros y sostenidos en el tiempo.
- Conjunto de recursos técnicos, necesarios para ejercer bien la acción educativa.
- Efectivo liderazgo de la dirección escolar, que articule las distintas dimensiones, entendido de modo ampliado, colectivo o compartido.

Estas dimensiones están relacionadas, teniendo cada una potencial para afectar a las restantes. Por ejemplo, para la colaboración docente dentro de la comunidad profesional puede fortalecer la profesionalidad docente individual; la falta de coherencia de los programas puede debilitar la comunidad profesional, especialmente compartiendo las metas para el aprendizaje de los estudiantes. Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2008) construir la capacidad interna de cambio escolar implica promover el empoderamiento, la colaboración y el aprendizaje en comunidad.

Levin (2012, 16), por su parte, revisando la investigación, señala que, para incrementar la efectividad colectiva en términos de desarrollo individual

y de la escuela, se requieren tres componentes clave: (a) conocimiento y competencias, (b) recursos, y (c) motivación. Estas capacidades afectan específicamente a los resultados de los estudiantes. Esta capacidad de la escuela para la mejora puede ser apoyada por estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y percepciones positivas por parte del profesorado sobre su eficacia en los aprendizajes de los alumnos.

Capacidad, en la formulación de Stoll (1999, p. 506), es “el poder de participar y apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado”. 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. Punto 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.

Construir capacidad conjunta de mejora

Construir capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y colectivo de la escuela. 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 (Dimmock, 2012). 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.

Creemos con Slegers et al. (2014: 618) que la autoevaluación alcanza su máxima calidad cuando las escuelas “construyen la capacidad conjunta de mejora (*building school-wide capacity for improvement*) mediante la promoción de aprendizaje individual y colectivo de los docentes, lo que se convierte en vital para que la escuela pueda hacer frente a las presiones de rendición de cuentas”. Un enfoque interno de la mejora, pues, se apoya en la capacidad de la escuela para transformarse en un entorno que promueva el aprendizaje docente y el cambio. Se trata de vincular dimensiones estructurales y culturales del trabajo en la escuela con el aprendizaje del profesorado. Son las condiciones organizativas (tales como toma de decisiones participativas, trabajo en equipo y colaboración, apertura y clima de confianza, valores compartidos y responsabilidad colectiva, junto a un liderazgo pedagógico) los prerrequisitos para unir el desarrollo profesional y el desarrollo de la escuela como organización.

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).

A su vez, estos resultados deben evidenciarse por medio de una evaluación interna, acorde con una responsabilidad profesional (*professional accountability*): la escuela da cuenta a sí misma y a lo demás (comunidad y administración educativa) de los datos basados en evidencias como parte del proceso de mejora. La autoevaluación permite usar las evidencias para identificar fortalezas y debilidades, lo que se ha conseguido y aquello que se precisa mejorar.

Construir capacidad no es un fin en sí mismo, comenta Levin (2012, 16-17), 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.

PRIORIZAR CAPACITAR PARA LA MEJORA

La evaluación de escuelas (externa o autoevaluación) por sí mismas no provocan mejoras si, previamente, no están capacitadas para desarrollar dichas mejoras. Hace años, siguiendo de cerca a Elmore (2003), tomábamos como lema de un trabajo el título: “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas” (Bolívar, 2003a). De poco vale la presión externa (por ejemplo, evaluación basada en estándares y prestación de cuentas) si el profesorado y los establecimientos escolares no están capacitados para dar respuesta a los retos planteados en la mejora. Hacer las cosas de otro suele requerir nuevos conocimientos y habilidades para hacerlo, junto con rediseñar los contextos organizativos de trabajo de modo que lo haga posible. La construcción de capacidades es, pues, la “missing piece” de las evaluaciones externas (pero también de la autoevaluación).

En el referido trabajo de Richard Elmore (2003) se establece el “principio de reciprocidad” en la prestación de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos:

A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas (accountability), tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas de otros modos distintos de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el quid pro quo es invertir en el conocimiento y las

destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el quid pro quo es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas. (p. 5)

Esto conduce a situar en primer plano asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. Como reclama en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), hace falta un “nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría 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 los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (pág. 44). Si se pretende que las escuelas respondan a las presiones de rendimiento habrá que capacitarlos para que puedan hacerlo, mejorando las habilidades y conocimiento de su profesorado, proveyendo del asesoramiento y asistencia para los estudiantes en situación de fracaso potencial y haciendo posible que los establecimientos escolares se constituyan en comunidades para actuar conjuntamente.

Entre estas capacidades están, en un primer plano, que las escuelas cuenten con procesos internos de rendimiento de cuentas como precondition para poder responder mejor a las evaluaciones externas, por lo que debe tener prioridad establecer procesos de autoevaluación antes de hacer rendimiento de cuentas. Como decíamos en el referido trabajo (Bolívar, 2003a), una escuela que no cuenta previamente con 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.

Cuando se han institucionalizado procesos y equipos internos de evaluación (*internal accountability* la denomina Elmore), los datos procedentes de evaluaciones externas no son vistos como una presión, sino como datos a procesar para tomar las opciones más oportunas. Primar una concepción y práctica de la autoevaluación para la mejora interna, aunque pueda parecer

paradójico, contribuye a la mejora de la evaluación externa. La autoevaluación institucional debe preceder a la responsabilidad externa de los resultados y combinarse actualmente con una responsabilidad por los resultados inteligente, que contribuya a presionar e incentivar la mejora. Como señalan San Fabián y Granda (2013, 48): “en la perspectiva del control, la evaluación interna está subordinada a la evaluación externa, mientras que en la perspectiva del desarrollo de la escuela sería a la inversa”. Además, como resalta Elmore (2010, 150): “la existencia de un sólido sistema de rendición de cuentas interno es condición para una respuesta efectiva de la escuela ante las exigencias externas”. Por eso, justamente, primero capacidad de autoevaluación, después se pueden establecer o no evaluaciones externas.

CONSTRUIR LA CAPACIDAD DE AUTOEVALUACIÓN

Lo que importa es aumentar la capacidad de evaluación de una organización, con determinados procesos que puedan dar lugar a mejoras sostenidas. Vinculada a la organización, en la última década, el desarrollo de *capacidades de autoevaluación* se ha ido constituyendo en una orientación atractiva para incrementar la comprensión de las partes interesadas en la evaluación y para construir una cultura y práctica en las organizaciones. La OECD (2013, 435-445) da cuenta en su informe sobre las múltiples iniciativas y programas de distintas instituciones en los respectivos países para construir la capacidad de autoevaluación.

El constructo “construir la capacidad de evaluación” (*Evaluation capacity building*) o su homólogo “capacidad organizacional de evaluación” (*Organizational evaluation capacity*) están adquiriendo cada vez más atención en la investigación y literatura sobre el tema. Dos ejemplos recientes: la revista *American Journal of Evaluation* (35-1, 2014, pp. 87-127) ha dedicado una parte monográfica (“Forum: Evaluation Capacity Building”), o la revista *New Directions for Evaluation*, ha dedicado su núm. 141 (2014) al tema “Organizational Capacity to Do and Use Evaluation”. En sentido amplio, se entiende como la capacidad para llevar a cabo una evaluación institucional así como para utilizar los datos para la mejora. Por tanto, es el proceso de hacer de la evaluación una parte integral del funcionamiento cotidiano y rutinario de una organización. Este marco debe integrarse en la cultura de la organización.

La autoevaluación se inscribe, de este modo, en proceso de aprendizaje organizacional (Torres & Preskill, 2001: 393), pues “mediante la adopción

de un enfoque de aprendizaje en las organizaciones en particular, la evaluación puede apoyar de manera significativa los esfuerzos para aprender, crecer y tomar las medidas adecuadas”. De lo que se trata es de crear y mantener procesos organizativos que hagan de la evaluación y su uso un proceso rutinario. Se entiende entonces la *construcción de capacidad de evaluación*, como dicen Labin et al. (2012: 308) como “un proceso intencional para aumentar la motivación individual, conocimientos y habilidades, y para mejorar la capacidad de un grupo u organización para llevar a cabo o utilizar la evaluación”.

Se pretende, pues, diseñar e implementar estrategias que enseñen a grupos y organizaciones a aprender a hacer más utilizable y efectiva la práctica evaluadora. “El objetivo final es hacer sostenible la práctica de la evaluación, donde los miembros plantean continuamente cuestiones relevantes sobre recoger, analizar e interpretar los datos, y el uso de los hallazgos de la evaluación para la toma de decisiones y la acción” (Preskill & Boyle, 2008). La capacidad organizacional de evaluación no debe cifrarse sólo en la capacidad de llevarla a cabo, sino más fundamentalmente en capacidad para utilizar la evaluación. Ambas dimensiones se refuerzan recíprocamente. Junto a factores competenciales de los individuos y grupos (actitudes, habilidades, prácticas) hay otros organizacionales (liderazgo, cultura colaborativa, comunidad) que hacen sostenible su empleo. Además de otros factores, me importa destacar la “capacidad de aprendizaje organizacional”, como un constructo multifacético que se compone de factores clave en dicha capacidad de evaluación (Cousins et al., 2014): misión y visión, liderazgo, experimentación, transferencia de conocimiento, trabajo en equipo y cooperación. Hacer de la evaluación un proceso constante y sostenible, requiere un conjunto de apoyos: liderazgo, incentivos, recursos y oportunidades para transferir su aprendizaje acerca de la evaluación a su trabajo diario. Todos estos factores son coherentes con la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional.

Pero construir la capacidad de evaluación requiere, paralelamente, construir un sentido de responsabilidad colectiva y compartida, donde los profesionales trabajen juntos por mejorar su práctica, a partir de las evidencias aportadas por la evaluación, el rendimiento de cuentas recíproco y el apoyo mutuo.

UNA RESPONSABILIDAD COLECTIVA

Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, respondiendo por los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida. Contamos con muchas evidencias sobre cómo la calidad del profesor en el aula es la mayor influencia en las adquisiciones de los alumnos (Hattie, 2009), 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. Comporta, igualmente, cambios fundamentales en cómo piensan sobre su trabajo. En lugar de “mis estudiantes, este año”, importa toda la escuela como conjunto, que también los otros vayan bien. 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.

Un rendimiento de cuentas interno (*internal accountability*), como Elmore prefiere llamar a la evaluación interna o autoevaluación, se asienta en un acuerdo o coherencia en torno a las expectativas del aprendizaje de los estudiantes, que se expresa en una responsabilidad compartida. Como defiende desde el comienzo de su excelente texto Whalan (2012), el desarrollo de la “responsabilidad colectiva” construye la capacidad organizativa para mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, incrementa el sentido de eficacia colectiva y alienta un mayor sentido de implicación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Louis y Kruse, 1995). Además, está en la base o infraestructura, como un importante atributo de la escuela como comunidad profesional. No en vano, ya Bolam et al. (2005) la conceptualizaban como una de las ocho características clave de una comunidad profesional, como obligación recíproca entre los colegas y de estos con el establecimiento escolar y los aprendizajes de los alumnos. Por eso, la responsabilidad colectiva y el aprendizaje de los estudiantes están vinculados a la participación del profesorado en comunidades profesionales donde los participantes comparten la responsabilidad por monitorear la calidad de la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando las relaciones entre colegas son más fuertes, los profesores son profesionalmente interdependientes y conciben su trabajo como una empresa conjunta. La enseñanza llega a ser algo más que los esfuerzos de maestros individuales en aulas aisladas, emergiendo como una empresa colectiva en la que los maestros trabajan juntos hacia metas comunes para el aprendizaje del estudiante. En los casos en que la interdependencia profesional es fuerte, los profesores prestan atención al rendimiento general de la escuela tanto como a su propia eficacia. (Louis et al., 1996, 764)

La responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas. Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas. La responsabilidad colectiva acontece cuando hay altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente es desprivatizada, sometida a diálogo y los resultados obtenidos son objeto de reflexión y autorrevisión por parte de todos. Esta responsabilidad colectiva, como es obvio, ha de ser construida en un proceso en el que juega un papel relevante el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

La responsabilidad colectiva, como ha visto y descrito bien Whalan (2012), está conformada por cinco discursos interconectados: comunidad profesional, desarrollo profesional, confianza relacional, rendimiento de cuentas, y eficacia. Toda una tradición sobre incrementar la colaboración entre los docentes para construir una visión y fines compartidos de la escuelas han mostrado las ventajas (al tiempo, que problemas) de hacer de la escuela una organización que aprende y desarrolla de modo conjunto. La capacidad organizativa de una escuela que progresa en los niveles de adquisición de los alumnos, entre otros, por el aprendizaje del profesorado en sus contextos de trabajo, tiene situado el desarrollo profesional en el contexto de una comunidad profesional.

En los últimos años, particularmente a partir del libro de Bryk y Schneider (2002), se ha puesto de manifiesto que todo lo anterior no acontece si no existe *confianza* en las relaciones entre los miembros de una escuela. La confianza es un factor crítico en un proceso interactivo en el que cada parte confía en una relación interpersonal e interdependiente. La “confianza relacional” se construye en un conjunto de mutuas interdependencias, que requieren reciprocidad entre el profesorado y con la

dirección escolar. Una dinámica donde unos grupos dependen de otros, con una visión compartida para lograr el éxito. A su vez, el compromiso por contribuir a la mejora de la escuela, supone una responsabilidad por los resultados, dentro de un rendimiento de cuentas interno, en lugar de dependiente de medidas externas impuestas, por lo que la autoevaluación forma parte de su *ethos* o cultura. En este marco, el rendimiento de cuentas impuesto externamente se transforma en un rendimiento de cuentas interno al grupo y a uno mismo, dentro de una cultura de una organización que aprende.

Como Comunidad Profesional incluye procesos de compartir las prácticas docentes, reflexionar críticamente sobre los efectos de su trabajo, diálogo abierto sobre las estrategias más adecuadas, desarrollo de interdependencia profesional en lugar del solipsismo, reflexión compartida e intercambio de prácticas docentes, toma de decisiones democráticas. Bolam et al. (2005, 145) concluyen que “la idea de una comunidad profesional de aprendizaje es una buena idea como medio para promover en la escuela y en el sistema la construcción de capacidad para una mejora sostenible y para el aprendizaje de los alumnos”.

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Un conjunto de discursos y tradiciones interconectadas han dado lugar a la propuesta de configurar las escuelas como *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CAP): culturas colaborativas y colegialidad, Organizaciones que Aprenden, Desarrollo Profesional Basado en la Escuela, Comunidad de Práctica. En paralelo a las teorías del aprendizaje adulto (Canário, 1999) y a las perspectivas cognitivas del aprendizaje situado, se ha confluído en situar el aprendizaje continuo docente prioritariamente en la escuela, como contexto natural de trabajo y formación. El foco del aprendizaje docente ha de ser las actividades de aprendizaje profesional, particularmente cuando llega a ser un miembro participante de una comunidad de aprendices. Por eso, si aspiramos a un cambio sostenido, el aprendizaje docente, la investigación y mejora de su propia práctica se ha de asentar en la Comunidad de Práctica en que trabaja.

Las 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. Por eso, un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CAP) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que incide significativamente en la mejora de los resultados de la escuela. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CAP en una escuela: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características (Hord y Sommers, 2008, DuFour *et al.*, 2008; Stoll y Louis, 2007).

Un sentido de *comunidad profesional* permite conectar la interdependencia con resolver los problemas juntos mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Siendo difícil hacerla realidad en las escuelas, una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. Aunque ha recibido formulaciones variadas en la literatura, en conjunto, una comunidad profesional se refiere a las acciones del profesorado que tienen capacidad para generar una identidad del grupo basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje que, por eso, dan lugar a incrementar el desarrollo profesional y la interdependencia. (Bolívar, 2012).

De acuerdo con una de sus primeras formulaciones (Hord, 1997, 3) una comunidad de aprendizaje profesional se refiere a una comunidad de aprendices, en la que los profesores buscan continuamente compartir el aprendizaje y actuar sobre lo que aprenden. Comparten, investigan y mejoran la situación cotidiana de los docentes y la gestión escolar con el fin de mejorar la educación de los alumnos: “Una comunidad profesional de aprendizaje es una comunidad de investigación y mejora continua”. Por su parte, Kruse y Louis (2009) subrayan que una comunidad profesional se refiere a cómo son las relaciones entre los adultos dentro de la escuela, de modo que las condiciones estructurales y los recursos humanos estén fuertemente conectados en torno al objetivo de aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una cultura escolar fuerte, con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, práctica pública y la colaboración.

La esencia de la comunidad profesional es que todos los adultos en una escuela tengan la oportunidad de trabajar con otros para el desarrollo y cambio, y que existan las conexiones significativas y sostenidas necesarias para que esto ocurra. Esto tiene lugar cuando los maestros tienen la responsabilidad colectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (p. 8)

Más que definiciones, es mejor determinar los atributos o características que transforman un grupo humano que trabajan juntos en una CAP, que hemos concretado en las siguientes (Louis y Kruse, 1995; Stoll & Louis, 2007; Whalan, 2012):

- *Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.* Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender y en cómo mejorar su rendimiento.
- *Desarrollo e intercambio del buen saber y prácticas* que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional para el cambio. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean, de manera coherente, para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento estudiantil.
- *Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.* El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. Los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva.
- *Interdependencia profesional.* Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que

no. Todo el personal está implicado y valora la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Una orientación de aprendizaje que permite, en lugar de un individualismo, compartir dentro del establecimiento escolar o a través de redes de escuelas para el bien común.

- *Procesos de indagación reflexiva.* 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. Se desarrolla una *práctica reflexiva* mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- *Construcción de capacidad organizativa para apoyar el cambio.* Los profesores reconceptualizan su trabajo e intercambian ideas en la búsqueda de respuestas a los dilemas de enseñanza, están abiertos al cambio, al diálogo sobre estrategias como parte de su crecimiento profesional. Esto suele requerir recursos y estructuras que faciliten el aprendizaje colectivo centrado en el rendimiento de los estudiantes. Es un buen dispositivo para promover la construcción de capacidades de la escuela y del sistema en su conjunto para una mejora sostenible y el aprendizaje del alumnado
- *Confianza mutua, conflicto y consenso.* La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como en toda comunidad humana el conflicto suele ser connatural, el asunto es cómo lo resuelve. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional. Asociado con negociar el conflicto están los procesos que conduzcan a una toma de decisiones democrática, cuidando que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados.
- *Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas.* La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; para incrementar el capital social, se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general. Se parte de la creencia de que todos pueden aportar algo y de que la escuela sola no basta. El personal está abierto a establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.

Una clave, pues, de la comunidad profesional es poner colectivamente el foco en lo que es la finalidad misma de su acción profesional: el aprendizaje de los alumnos. De ahí que Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace (2005) consideran que la “responsabilidad colectiva” es una característica fundamental de una comunidad profesional porque genera un deseo y creencia de compartir lo que se hace para incrementar la calidad de la enseñanza y el progreso de todos los estudiantes.

Poner en marcha o hacer funcionar una escuela como Comunidad Profesional conlleva un conjunto de procesos: establecer el grupo, identificar la prioridad, participar activamente en la toma de decisiones, revisar las estrategias para la mejora, y tener una responsabilidad colectiva por la mejora de la escuela. El fin último de una CAP, como ya se ha dicho, es mejorar los resultados de los alumnos. En estos procesos se inscriben la autoevaluación. Como describen Harris y Jones (2011):

para mejorar los resultados de los estudiantes las CAP han de hacer un diagnóstico correcto de las necesidades de los estudiantes, desarrollar las actividades apropiadas y conducir este proceso. Todo esto depende de una adecuada interpretación y uso de datos para informar el trabajo de la CAP. Empleando las evidencias de la autoevaluación, incluyendo datos y evaluación de los profesores, los miembros de una CAP identifican las fortalezas y necesidades de un grupo de estudiantes y determinar los conocimientos y habilidades requeridas para mejorar los resultados. (p. 22)

El desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. 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 (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional.

El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. Además, los líderes eficaces

utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para enseñanza. Al tiempo, en lugar de una visión tradicional del liderazgo como individual, se ejerce de modo compartido o distribuido en comunidades de práctica o aprendices. En tercer lugar, el liderazgo como un fenómeno anidado o ecológico, en el que prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados.

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson et al. 2014), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. En suma, en lugar de “destinar porcentajes estipulados de su tiempo en las clases, usar listas de control para observar cómo se imparte la enseñanza, dedicarse a hacer rondas de inspección...”, su misión fundamental es “crear el capital profesional de los docentes de la escuela y de su comunidad” (Hargreaves y Fullan, 2014, 174 y 175). En este sentido, el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “crear y hacer circular el capital profesional al transformar por completo las culturas de escuelas” (p. 193), “un liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (p. 71). Lejos, pues, de continuar creyendo en líderes como salvadores heroicos individuales, como dicen los mismos autores, hoy creemos en “comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno” (p. 70). En fin, como hemos resaltado antes, en la escuela entendida como una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

Como han puesto de manifiesto numerosos autores, así como las propias experiencias prácticas que se han llevado a cabo, la formación de una comunidad profesional no está exenta de tensiones. En particular, superar la realidad de aislamiento docente y la necesidad de la colaboración. Como Grossman et al (2000: 33) explican:

Dentro de la comunidad profesional, el aprendizaje colectivo del grupo es necesario, pero no suficiente. En la estructura actual de la escuela, los profesores suelen regresar a sus respectivos salones de clase de forma individual, no colectivamente. Dada esta realidad de la escuela y la

probabilidad de que persista en un futuro previsible, el colectivo debe servir como campo de entrenamiento para que los individuos piensen de nuevos modos, para aprender a escuchar y probar nuevas formas de conocimiento”.

Si queremos formar una comunidad profesional se requiere modificar la forma en que profesores interactúan, de modo que el trabajo cotidiano plantee retos y oportunidades para la colaboración docente. Es evidente que, en la práctica, las comunidades escolares están compuestas de culturas heterogéneas, donde hay una diversidad de visiones y creencias en manos de los miembros de esos grupos. El asunto suele jugarse en saber abordar las diferencias, promoviendo la inclusión, tratar abiertamente con los conflictos y respetar las diversas perspectivas a través de una reflexión crítica. Los supuestos (valores compartidos, interdependencia, inclusividad, compromiso colectivo) que envuelven el discurso de las comunidades profesionales no son fáciles. En fin, nos movemos dentro de la micro-política del poder de cualquier comunidad humana, donde es preciso la continua negociación para alcanzar los acuerdos y consensos, siempre amenazados de romperse. No podemos caer en una visión idealista de la colaboración (Lavie, 2006).

En fin, partimos de una realidad donde domina el solipsismo docente, la falta de colaboración, como ha documentado la investigación y los informes internacionales (TALIS). Estos obstáculos para la formación de comunidades profesionales ponen en peligro y representan una tensión inherente en la organización de los contextos habituales de trabajo docente y cómo los profesores interactúan y se dedican a cuestiones de la enseñanza. Al fin y al cabo, como dicen Hargreaves y Fullan (2014, 135):

Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido.

Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales. Por tanto, se “reculturizan” las relaciones profesionales interviniendo en la organización escolar, de modo que sea posible acercarse a CAP. Se trata de

transformar las culturas de las escuelas y, por tanto, transformar la cultura de la profesión docente. Cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, los hábitos, las aptitudes y las creencias, pero una precondition son los cambios a nivel organizacional. Si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan.

Al respecto tiene su papel clave el liderazgo, siempre que se sitúe bien dentro del conocimiento y planteamiento actual. La toma de decisiones compartidas, de liderazgo distribuido, las relaciones horizontales o laterales, no puede obscurecer la necesidad de impulsos verticales por parte de la dirección y administración educativa. Como afirma Elmore (2010, 12):

El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente. No es posible desarrollar una rendición de cuentas sobre el aprendizaje escolar a no ser que exista un liderazgo fuerte e informado de los directores y profesores en torno a las condiciones de la práctica pedagógica.

CODA

Cuando una escuela y su profesorado funcionan como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la autoevaluación de la escuela se asienta en una base firme y sostenible. Como señala un informe reciente sobre el tema de la OECD (2013: 443): “las escuelas que han desarrollado procesos de autoevaluación promueven una ‘Comunidad de Aprendizaje Profesional’ en que cada miembro de la escuela está constantemente aprendiendo y mejorando”. Precisamente, la característica más definitoria de una escuela como CPA, como destacan Hargreaves y Fullan (2014, 158), es que “las decisiones están documentadas pero no dependen de la evidencia científica o estadística; son guiadas por la experiencia del criterio colectivo y estimuladas por conversaciones maduras y desafiantes sobre la práctica efectiva e inefectiva”.

En el desarrollo interno de las escuelas, la autoevaluación es un dispositivo clave, como base donde asentar el diagnóstico compartido y las opciones de mejora. Se ha dicho que es necesario una “cultura de evaluación” en

cada escuela y en la propia profesión docente, para que la autoevaluación tenga lugar de modo sistemático y sostenible en el tiempo. En este texto hemos querido poner de manifiesto que, para que sucede de modo natural, se precisa reestructurar las escuelas, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación. Una cultura orientada a los resultados, donde la mejora escolar está basada en los datos, puede contribuir decididamente a la eficacia de la escuela.

En una sociedad cada vez más compleja, también las escuelas, para poder ser significativamente más efectivas en satisfacer las demandas cada vez mayores que se exigen de ellas, han de desarrollar su capacidad para funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional (CAP). En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. El capital profesional individual se ve potenciado por el capital social de toda la escuela, incluida la comunidad educativa.

No basta introducir la autoevaluación cual “vino nuevo en odres viejos”, cuyos efectos –entonces- serán marginales. Es preciso inscribirla en un proceso de construcción colectiva de capacidades para la mejora, en un contexto de aprendizaje colectivo, en una cultura de aprendizaje. El nuevo abordaje que hemos querido hacer de la autoevaluación de la escuelas es que, como señala Harris (2011, 626), “sin una construcción de capacidades deliberada, focalizada y sostenida, la evidencia demuestra que la implementación tenderá a ser superficial y, en el mejor de los casos, desigual; más aún, es probable que las mejoras de los aprendizajes sean efímeras”.

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria”. Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia EDU2013-48432-P. Investigador Principal: Antonio Bolívar. Equipo: Grupo de Investigación “Force” (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela).

Referencias

- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar procesos. In: *Seminário avaliação das escolas: modelos e processos* (pp. 13-100). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S., & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills. Research Report nº 637.
- Bolívar, A. (2003a). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 75-89.
- Bolívar, A. (2003b). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Acção*, 9 (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2008). Capacity-building as a means of empowering schools. In *Schools Facing up to New Challenges [As escolas face a novos desafios]* (pp. 113-145). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2012). Processos para transformar as escolas em Comunidades de Aprendizagem Profissional. In Bolívar, A., *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (pp. 127-145). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012b). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bryk, A.; Sebring, P. B.; Allensworth, E.; Luppescu, S., & Easton, J. (2009). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cousins, J. B.; Goh, S. C.; Elliott, C. J., & Bourgeois, I. (2014). Framing the capacity to do and use Evaluation. In J. B. Cousins & I. Bourgeois (Eds.), *Organizational Capacity to Do and Use Evaluation. New directions for evaluation*, 141, 7-23.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, themes and impact*. London: Routledge.
- Dufour, R.; Dufour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la educación desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Area de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M.; Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Grossman, P.; Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers?* An Occasional Paper co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and Center on English Learning & Achievement (CELA). Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional Learning Communities in Action*. London: Leannata Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: The Falmer Press.
- Hopkins, D.; Harris, A.; Mackay, A.; Stoll, L., & Stringfield, S. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 257-281.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kemmis, S.; Wilkinson, J.; Edwards-Groves, C.; Hardy, I.; Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore/New York: Springer.
- King, M. B. & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.

- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (2009). *Building Strong School Cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Labin, S. N.; Duffy, J. L.; Meyers, D. C.; Wandersman, A. & Lesesne, C. A. (2012). A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33 (3), 307-338.
- Lavié, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura decente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (299), 439-454.
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 773-805.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Levin, B. (2012). *System-wide Improvement in Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 233-262). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community. Perspectives on reforming urban schools*. California: Corwin Press.
- Louis, K. S.; Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D., & Lakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.
- McLaughling M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Newman, F.; Smith, B.; Allensworth, E. & Bryk, A. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and challenges*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspectives on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459.
- Robinson, V.; Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos

- de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- San Fabián, J. L. & Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Schildkamp, K.; Vanhoof, J.; Petegem, P. V., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38 (1), 125-152.
- Sleegers, P. & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In Peterson, P.; Baker, E., & McGaw, B. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (p. 557-562). Oxford: Elsevier.
- Sleegers, P. J. C.; Thoonen, E. E. J.; Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2014) . Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 617-652.
- Simões, G. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), 503-532.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10 (2/3), 115-127.
- Stoll, L. (2013). Systemwide reform under pressure: A global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51 (4), 564-570.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Taut, S. (2007). Studying self-evaluation capacity building in a large international development organization. *American Journal of Evaluation*, 28 (1), 45-59.
- Thoonen, E. E. J.; Sleegers, P. J. C.; Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 441-460.
- Torres, R. T. & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present and future. *American Journal of Evaluation*, 22 (3), 387-395.
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam: Sense Publisher.

ABSTRACT: The purpose of this article is to highlight how self- assessment processes must enroll in a process of collective capacity building at schools, as a critical factor for managing the improvement at school as Professional Learning Communities which focus on improvements in teacher quality and teaching, we are able to promote self-assessment as device of development. Without purposeful, focused, and sustained capacity building, the self-evaluation will be shallow at worst and at best uneven learning where any gains are likely to be short-lived. The self.evaluation within the context of Professional Learning Communities creates an infrastructure for creating a better professional practice and enhancing school wide capacity for sustainable improvement

KEYWORDS: self-evaluation, capacity building, school improvement, Professional Learning Communities, accountability.