

Contenido

Introducción	2
Planteamiento del problema	3
1. Contexto cambiante, incremento de la diversidad.	3
2. Redes profesionales de aprendizaje (RPA) como medio para apoyar el cambio educativo.	4
3. El importante papel de los directores de centros escolares para iniciar, apoyar y sostener las RPA.	5
Marco teórico	6
1. Conceptualización de redes profesionales de aprendizaje (RPA).	6
2. Características esenciales de las redes profesionales de aprendizaje	7
2.1 Valores compartidos y visión.	7
2.2 Responsabilidad colectiva	8
2.3 Consulta profesional reflexiva.	8
2.4 Colaboración	8
2.5 Fomento del aprendizaje individual y grupal.	8
3. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel de las actividades y la estructura de la red	9
3.1. El nivel de las actividades de aprendizaje.	9
3.2 El nivel de la estructura de la red	9
4. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel docente	11
4.1 Motivación de los docentes para participar en un RPA.	11
4.2 Actitud de los docentes hacia el RPA.	12
5. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel de los líderes escolares	13
5.1 Prácticas de liderazgo en el contexto de RPA.	13
5.2 Tres roles esenciales para los puestos directivos escolares	15
5.2.1 El puesto directivo escolar como promotor cultural.	16
5.2.2 El rol del educador	16
5.2.3 El rol de arquitecto	17
Referencias	18

Leading Learning by networking (LELENET).

Perspectivas teóricas para directores sobre cómo construir redes profesionales de aprendizaje

Kristin Vanlommel – Wouter Schelfhout – Jan Vanhoof

Resumen

El objetivo general del proyecto LELENET es desarrollar la capacidad de liderazgo escolar para construir y mantener redes profesionales de aprendizaje (professional learning network - RPA) entre docentes. El contexto educativo está cambiando, lo que obliga a los profesores a adaptar sus enfoques. RPA ha demostrado proporcionar las condiciones adecuadas para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los docentes necesarios para hacer frente a estos cambios. Este marco teórico tiene como objetivo describir lo que puede entenderse por RPA y cuáles son las condiciones necesarias para apoyar la implementación sostenible de RPA. Los puestos directivos escolares tienen un papel esencial en la implementación y sostenibilidad de RPA en las escuelas. En particular, en este proyecto se identifican competencias esenciales para estos puestos directivos de centros escolares. Con el desarrollo de RPA se constituye una plataforma para comenzar a trabajar en los retos relacionados con los cambiantes contextos de las escuelas. De esa manera, el crecimiento de abajo hacia arriba de las redes de aprendizaje puede ayudar a superar las dificultades individuales en relación con el cambiante y cada vez más diversidad en los contextos, y puede apoyar el aprendizaje conjunto, la colaboración en la creación de conocimiento y el desarrollo profesional de los docente (Stoll, 2010).

Introducción

Las redes profesionales de aprendizaje -RPA- (professional learning network - PLN-) pueden ayudar a los maestros a superar las dificultades individuales cuando se enfrentan a nuevas expectativas relacionadas con un contexto cambiante y cada vez más diverso, y en este sentido pueden apoyar el aprendizaje colectivo en las escuelas. Hasta ahora, parece que el aprendizaje colectivo en las escuelas todavía es limitado y que las RPA no son una forma común de trabajar. Las investigaciones han demostrado que los puestos directivos escolares tienen una influencia importante sobre la iniciación y mantenimiento de las RPA (Vanblaere & Devos, 2016). Por lo tanto, el objetivo de este documento es proporcionar un marco teórico como base para desarrollar la capacidad de liderazgo escolar para construir y mantener redes profesionales de aprendizaje (RPA) de maestros.

Tanto en teoría como en la práctica, las RPA tienen diferentes conceptualizaciones en diferentes contextos, pero parece haber un amplio consenso internacional de que se trata de un grupo de personas que comparten e interrogan críticamente su práctica de una manera continua, reflexiva, colaborativa y orientada al aprendizaje (Mitchell & Sackney, 2011; Toole & Louis, 2002). El objetivo de sus acciones es mejorar su efectividad como profesionales para el beneficio de los estudiantes y, en este sentido, trabajar y aprender juntos sobre desafíos, como la diversidad.

Existe un creciente número de evidencias que indican el papel esencial de un directivo escolar en los principales procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Muijs et al., 2014), en los que también se incluyen el fomento de estrategias de adaptación que respondan a los desafíos de entornos cambiantes y diversos mediante una política escolar enfocada en el desarrollo profesional (Schelfhout, 2017). El liderazgo del aprendizaje y desarrollo de los maestros requiere competencias específicas de los puestos directivos escolares que guían y apoyan estos procesos. Los directores tienen que desempeñar un papel fundamental en la creación de capacidades mediante la promoción y el apoyo de estos procesos. Las investigaciones indican que los directores están trabajando muy duro, pero hasta el momento dedican poco tiempo a desarrollar y respaldar las condiciones que fomentan la colaboración y el aprendizaje conjunto en las escuelas (Grissom, Loeb, & Master, 2013; Schleicher, 2012). Entre otras cosas, los puestos directivos escolares a menudo no están suficientemente capacitados para saber cómo implementar y apoyar RPA de los maestros (Schleicher, 2012). La pregunta es qué competencias de los puestos directivos escolares se necesitan para organizar e implementar esto en la práctica.

Planteamiento del problema

1. Contexto cambiante, incremento de la diversidad.

La sociedad está cambiando rápidamente, lo que genera nuevas demandas de educación, equipos escolares y maestros para adaptar constantemente sus prácticas (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers y Vangoidsenhoven, 2009; Struyf, Adriaensens y Verschueren, 2013). El cambio en la sociedad se caracteriza por la globalización y la diversidad la cual requiere nuevos enfoques de enseñanza (OCDE, 2016). Las instrucciones de los maestros deben estar alineadas con las necesidades de una población diversa basada en la identidad, los antecedentes sociales, el género, las diferencias étnicas, la clase social, las necesidades educativas, las visiones del mundo, las opiniones y las religiones. Los profesores no solo necesitan habilidades pedagógicas y didácticas adecuadas para hacer frente a la diversidad dentro del aula, sino que también necesitan competencias para comunicarse con un conjunto diverso de padres y alumnos. Existe una diversidad creciente dentro de la diversidad, se necesitan competencias complejas para hacer frente a la “súper diversidad” y, por lo tanto, no existe un enfoque único para todas. En su lugar, los maestros necesitan aprender cómo adaptar continuamente sus prácticas en un entorno cambiante.

2. Redes profesionales de aprendizaje (RPA) como medio para apoyar el cambio educativo.

El cambio educativo depende de muchas dimensiones interactuando: política escolar, motivación, estructura, cultura, evaluación, etc. Dada la complejidad, el cambio no se puede delimitar a cambios individuales a nivel del profesor. La organización escolar en su conjunto debe desarrollarse hacia una comunidad de aprendizaje que proporcione las condiciones esenciales en las que los maestros puedan compartir y construir conocimiento entre colegas y reflexionar sobre sus prácticas. RPA ha demostrado proporcionar las condiciones adecuadas para el aprendizaje colectivo que apoya el cambio educativo (Brown, y Poortman, 2018). Discutiremos RPA como un medio para apoyar el aprendizaje y el desarrollo en un sentido más amplio, que puede traducirse como un medio de gestión de la diversidad, pero también para otros retos que enfrentan las escuelas.

Parece que los maestros por sí solos no están suficientemente preparados en su formación inicial para enfrentarse a diferentes desafíos educativos que se derivan de un contexto cambiante y diverso. Se dice que los maestros carecen de autoeficacia para manejar los problemas de la diversidad, se sienten aislados con los problemas que enfrentan de gestión de la diversidad y se quejan de la falta de apoyo (Little, Leung y Van Avermaet, 2013). Con frecuencia, los cursos de formación externos se consideran demasiado generales y difíciles de transferir a la práctica docente. Además, el contenido de estos cursos está fuera del contexto y a menudo no coincide con las necesidades de los maestros. Se invierte mucha energía en diferentes iniciativas sin alineación debido al enfoque aislado de la profesionalización (Honig y Coburn, 2008). Esto señala la necesidad de no solo desarrollar el conocimiento y las actitudes de los docentes hacia la gestión de la diversidad, sino también la necesidad de estructuras de aprendizaje y de desarrollo de la escuela/clase que sean adecuadas para este propósito. Las redes profesionales de aprendizaje han demostrado proporcionar las condiciones adecuadas para superar estas deficiencias relacionadas con el apoyo a la transferencia y alineación (Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar y Daly, 2013).

En este marco teórico, nuestra condición inicial es que los maestros puedan ser capaces de adaptar sus prácticas no sólo por razones de diversidad, sino también para adaptar sus enfoques de enseñanza a este contexto cambiante. Para lidiar con el impacto de la globalización y los cambios rápidos, parece necesario nuevas formas de abordar el aprendizaje. El aprendizaje ya no se puede considerar como responsabilidad del maestro de forma individual. Para tener éxito en un mundo cambiante y cada vez más complejo, se sugiere que los maestros trabajen y aprendan juntos para hacerse cargo del cambio, encontrando las mejores formas de mejorar el aprendizaje de los jóvenes (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace y Thomas, 2006).

La investigación, por ejemplo, por Ballet y Kelchtermans (2009) en el contexto flamenco o por Van Veen, Zwart y Meirink (2010) en el contexto holandés, indica que el desarrollo profesional de los docentes todavía está orientado en gran medida a participar en actividades más bien tradicionales con transferencia de conocimiento: el desarrollo

profesional a menudo se reduce a la noción de "cursos de actualización" en los que el carácter externo, corto y transferible del desarrollo profesional ocupa un lugar central. Se descubrió que el desarrollo profesional tenía como objetivo principal asistir a las actividades, y prestar poca atención a la extrapolación particular del contenido de estas actividades hacia la práctica en el aula o la multiplicación de nuevas ideas hacia los colegas. La investigación realizada por Ballet y Kelchtermans (2009) también indica que el desarrollo profesional es claramente un punto de atención de la política escolar, pero que esto sucede frecuentemente de forma aislada, separado de otros dominios de la política escolar.

Los argumentos y las evidencias presentadas sobre cómo promover el aprendizaje profesional de manera que tenga un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, cuestionan las ideas tradicionales sobre políticas de desarrollo profesional que, con mayor frecuencia, se han tomado al hacer que los maestros asistan a días de formación (Muijs et al., 2014). El proceso de investigación y construcción de conocimiento tiene como núcleo principal la noción de maestros como "*expertos adaptativos*", con especial atención a situaciones donde las rutinas anteriores no funcionaron bien y buscaron diferentes tipos de soluciones (Timperley y Parr, 2010). Esta conceptualización del profesionalismo y el desarrollo como una experiencia de adaptación está ganando una considerable atención dentro de la comunidad de investigadores y profesionales. Como Muijs et al. (2014) argumentan: "Esto requiere que los profesores de forma individual entiendan cómo deben pensar y actuar de manera diferente. También requiere que las escuelas se conviertan en lugares para el aprendizaje profesional deliberado y sistemático, donde los puestos directivos estén atentos al impacto de la organización escolar, el liderazgo y la enseñanza sobre la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes". Las escuelas organizadas para el aprendizaje de esta manera generalmente se reconocen con una alta "capacidad de adaptación" (Staber y Sydow, 2002; p.248).

3. El importante papel de los directores de centros escolares para iniciar, apoyar y sostener las RPA.

Con objeto de alcanzar este objetivo, para los puestos directivos escolares será importante crear las condiciones deliberadamente para la indagación colaborativa, porque el aprendizaje profesional efectivo ocurre cuando los maestros reciben apoyo para investigar, cuestionar y ampliar sus puntos de vista actuales. Los puestos directivos escolares necesitarán las competencias adecuadas para iniciar, apoyar y hacer RPA sostenible. Los maestros no pueden enfrentar nuevos desafíos solo con la enseñanza y el aprendizaje, por lo que todos los que tienen un lugar en la cadena de influencia de la política a la práctica, deben garantizar que se cumplan las condiciones adecuadas para el aprendizaje profesional (Muijs et al., 2014).

Los puestos directivos escolares pueden producir una diferencia importante al crear un enfoque de desarrollo profesional centrado. Parece esencial integrar una política de

desarrollo profesional en una política escolar más amplia, generando la participación de los maestros (Timperley y Parr, 2010) y cambiando sus creencias relacionadas con el desarrollo profesional. Dado que las RPA han demostrado proporcionar las condiciones adecuadas para fomentar el aprendizaje de los maestros dentro de una perspectiva de desarrollo profesional integrada, y que los puestos directivos escolares tienen un papel importante en la implementación y la sostenibilidad de RPA, se detallará en los próximos apartados.

Marco teórico

1. Conceptualización de redes profesionales de aprendizaje (RPA).

En un esfuerzo por crear intencionalmente un nivel de aprendizaje profundo necesario para que los profesionales puedan lidiar con un contexto cambiante, las redes profesionales se están promoviendo cada vez más como mecanismos para la creación de conocimiento que puedan marcar una diferencia para los estudiantes. La idea central de RPA es que se motive a los maestros a discutir, cuestionar y ajustar su propia práctica profesional, a partir de compartir ideas, creencias, enfoques didácticos concretos orientados a la práctica, y esto dentro de un ambiente de orientación colectiva para optimizar los procesos de aprendizaje de todos los alumnos (Brown y Poortman, 2018). RPA trata de hacer que los maestros aprendan los unos de los otros en un grupo, con el surgimiento de una identidad de grupo, vinculada a un contexto de enseñanza común, con objetivos compartidos y repertorio para la interacción.

Las redes reúnen a quienes tienen intereses afines, pero son más que oportunidades para compartir buenas prácticas. Las redes profesionales de aprendizaje tienen como objetivo la creación de conocimiento en lugar de replicación o transferencia. Esto queda claro en la definición de redes como resultado de la conferencia de Lisboa de la OCDE en 2003:

Las redes son entidades sociales con un propósito determinado que se caracterizan por un compromiso con la calidad, el rigor y un enfoque en los resultados. También son un medio eficaz para apoyar la innovación en tiempos de cambio. En educación, las redes promueven la difusión de buenas prácticas, mejoran el desarrollo profesional de los docentes, apoyan el desarrollo de capacidades en las escuelas, median entre las estructuras centralizadas y descentralizadas, y ayudan en el proceso de reestructuración y rehacer la cultura de las organizaciones y sistemas educativos (OCDE, 2003).

Según la OCDE (2003), las ventajas del trabajo colaborativo en redes son: la reducción del aislamiento, el desarrollo profesional colaborativo, las soluciones conjuntas para los problemas compartidos, el intercambio de prácticas y conocimientos especializados, la facilitación del intercambio de conocimientos y el mejoramiento escolar; y oportunidades para incorporar facilitadores externos. Las redes entre maestros brindan condiciones para el cambio cultural y de actitud, incorporando el aprendizaje en las interacciones, las acciones y el comportamiento de un equipo de maestros. Las redes también brindan la oportunidad de compartir el liderazgo y las responsabilidades dentro y entre las escuelas (Earl y Katz, 2006).

Sin embargo, RPA en el contexto educativo se ha convertido en un tipo de concepto de "contenedor" mal definido, al igual que el concepto relacionado de comunidad de aprendizaje profesional (Slegers et al., 2013). Hay una serie de conceptos correspondientes con similitudes, pero a menudo también difieren en una serie de aspectos esenciales. Los conceptos son, por ejemplo, 'comunidades de práctica' (Wenger, 1998), 'comunidades de aprendizaje en red' (Katz y Earl, 2010), 'comunidades de maestros' (Admiraal, Lockhorst, y van der Pol, 2012), 'estudio de la lección' (Verhoef, Poortman, & Coenen, 2014) o 'equipos de maestros para el diseño' (Binkhorst, Handelzalts, Poortman, y Van Joolingen, 2015) o comunidades de aprendizaje en materias específicas (Schelfhout, 2017). Además, los RPA también están relacionados con conceptos más generales como, por ejemplo, el "aprendizaje en equipo" (Decuyper, Dochy y Van den Bossche, 2010) que también se pueden aplicar a un contexto educativo.

La plasticidad del término "red" significa que se ha aplicado a una amplia gama de fenómenos, tanto sociales como tecnológicos. En la educación, las redes profesionales de aprendizaje pueden implicar una red interna de maestros de una escuela a redes externas escolares de profesionales de todo el país (Chapman y Hadfield, 2009).

Si bien en la literatura se puede encontrar una amplia gama de definiciones de redes, no existe una definición universal de una red profesional de aprendizaje. A pesar de que RPA puede tener diferentes interpretaciones en diferentes contextos, parece haber un amplio consenso internacional que sugiere que son grupos de personas que comparten e interrogan críticamente su práctica de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje, que promueva el crecimiento, operando como una empresa colectiva (Toole & Louis, 2002).

Sin embargo, nuestros objetivos no pretenden una definición exclusiva, ya que esto podría excluir redes importantes para el aprendizaje que se utilizan en diferentes contextos europeos. Nuestro enfoque es identificar características importantes de las redes que son útiles para los módulos de capacitación, con el objetivo de proporcionar un marco guía que pueda usarse para comprender los factores esenciales de RPA en la educación, las características esenciales de RPA, según se identifican en la literatura de investigación internacional, y serán analizados en los siguientes apartados.

2. Características esenciales de las redes profesionales de aprendizaje

La literatura muestra que las comunidades profesionales de aprendizaje comparten cinco funciones o características claves, que también parecen estar entrelazadas, operando de forma conjunta (Hord, 1997):

2.1 Valores compartidos y visión.

Se ha demostrado que tener una visión compartida y objetivos comunes es de vital importancia (Stoll et al, 2006). En el contexto de la gestión de la diversidad esto significa, por ejemplo, que los docentes tengan una visión compartida sobre cómo una población de

estudiantes diversa (por ejemplo, diferentes géneros o razas) puede ser utilizada como una fortaleza y un desafío para la enseñanza y el aprendizaje dentro de las clases. Louis et al. (1995) sugieren que unos cimientos de valores compartidos proporcionan un marco para la toma de decisiones compartidas, éticas y colectivas.

2.2 Responsabilidad colectiva

Existe un amplio acuerdo en la literatura de que los miembros de un RPA toman una responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los estudiantes (Louis et al., 2010). Se asume que dicha responsabilidad colectiva ayuda a mantener el compromiso, genera una presión y responsabilidad entre compañeros, por ejemplo, para hacer frente a la diversidad de una manera justa y ética.

2.3 Consulta profesional reflexiva.

Esto incluye un diálogo reflexivo (Louis et al., 2010) que es importante para desarrollar, compartir y reflexionar mutuamente sobre el conocimiento que se necesita para hacer frente a desafíos educativos como la diversidad. La indagación profesional reflexiva se refiere a conversaciones sobre problemas educativos de diversidad o problemas relacionados con la aplicación de nuevos conocimientos de manera duradera (Louis et al., 2010), planificación conjunta y desarrollo curricular (Stoll et al., 2006), busca de nuevos conocimientos (Hord , 1997), el conocimiento tácito que se convierte constantemente en conocimiento compartido a través de la interacción (Michael Fullan, 1991), y la aplicación de nuevas ideas e información a la resolución de problemas y soluciones que abordan las necesidades de la diversidad de alumnado (Hord, 1997).

2.4 Colaboración

Esta colaboración se refiere a la involucración del personal educativo en actividades de desarrollo que van más allá de meros intercambios superficiales de ayuda, apoyo o asistencia (Louis et al., 1995). La actividad de colaboración ha demostrado ser una condición previa importante para lograr los propósitos compartidos, lo cual es importante en el contexto de la gestión de la diversidad. El desarrollo de nuevos enfoques para la enseñanza sería considerado inalcanzable sin la colaboración. Las comunidades profesionales de aprendizaje exigen que los maestros establezcan una serie de normas para el desarrollo profesional, donde la diferencia, el debate y el desacuerdo se consideran las piedras fundamentales de la mejora (Hargreaves, 2006).

2.5 Fomento del aprendizaje individual y grupal.

Todos los maestros son alumnos entre colegas (Louis et al., 1995). El aprendizaje colectivo es evidente también, a través de la creación de conocimiento colectivo (Louis, 1994), por el que la red de aprendizaje escolar interactúa, participa en diálogos serios y reflexiona sobre la información y los datos, los interpreta de manera comunitaria y los distribuye. De esta

manera, el objetivo es promover el aprendizaje con respecto a la gestión de la diversidad tanto a nivel individual como grupal.

En la literatura, se han identificado diferentes factores que pueden influir en el éxito de la RPA. En los siguientes apartados se discutirán consecutivamente los factores que obstaculizan o promueven, a nivel de la red (actividades y estructura), del maestro y de los puestos directivos de la escuela.

3. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel de las actividades y la estructura de la red

3.1. El nivel de las actividades de aprendizaje.

En una investigación a gran escala en la que se involucró a 137 redes (1,500 escuelas) entre 2002 y 2006, Jackson y Temperley generaron pruebas sobre cómo y en qué condiciones las redes pueden contribuir a elevar el desempeño estudiantil. Este estudio identifica las características de las actividades de aprendizaje en red que han demostrado ser importantes para mejorar el aprendizaje colaborativo dentro de la red. Según Jackson y Temperley (2006), las características de las actividades exitosas de aprendizaje en red se pueden organizar en torno a:

3.1.1 Enfoque: Las actividades dentro de RPA deben centrarse en objetivos de aprendizaje compartidos. En el contexto de la gestión de la diversidad, las actividades en red deben tener un enfoque claro sobre cuál es el objetivo del aprendizaje y las actividades de colaboración.

3.1.2 Diseño: Las actividades de aprendizaje en red también deben mostrar las características del diseño de aprendizaje (aprender de otro; aprender con otro) y el meta-aprendizaje, deben diseñarse y facilitarse a propósito para cambiar el conocimiento y la práctica profesional con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las oportunidades de liderazgo compartido se deben incluir dentro del diseño.

3.1.3 Orientación: Las actividades de aprendizaje en red para tener éxito deben orientarse hacia cambios en la práctica, que en última instancia mejoren el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. En el contexto de la gestión de la diversidad, las actividades en red deben orientarse hacia el intercambio de conocimientos y la construcción de conocimientos que apoyen el aprendizaje de una población estudiantil diversa con diferentes orígenes y diferentes necesidades educativas.

Las actividades de aprendizaje con éxito tienen un claro enfoque en el aprendizaje de los maestros con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos (en el contexto de la diversidad). Al alinear los procesos de aprendizaje en red de maestros y alumnos, y al tener un liderazgo compartido que promueve y apoya ese aprendizaje dentro de las actividades, existen evidencias de que las redes tienen éxito en su doble objetivo de fomentar el aprendizaje de los maestros y de aumentar el desempeño de los alumnos (Jackson y Temperley, 2006).

3.2 El nivel de la estructura de la red

En un meta-análisis reciente, März et al. (2018) investigan cómo, cuándo y bajo qué condiciones las redes profesionales pueden contribuir a una reforma educativa sostenible. El análisis sistemático dio lugar a una visión general de las condiciones específicas innovadoras, individuales, estructurales, relacionales y de liderazgo, en las que el papel de las redes profesionales se incluye como parte de las condiciones relacionales. Las condiciones relacionales pueden reforzar, pero también debilitar la innovación sostenible. März et al. (2018), resumen las condiciones de las redes profesionales que contribuyen a la reforma de la sostenibilidad:

3.2.1 El grado de formalidad de la interacción: Se necesitan relaciones o estructuras formales como informales. Las interacciones formales son importantes, especialmente en la fase inicial de una trayectoria de innovación, porque crean las oportunidades para la interacción, pero las relaciones informales deben sucederse ya que conducirán a innovaciones más duraderas (Coburn, Penuel y Geil, 2013).

3.2.2 La fuerza de las interacciones: Las redes con fuertes vínculos se caracterizan por interacciones frecuentes y la proximidad entre los maestros. Las fuertes conexiones facilitan la transferencia de conocimientos complejos y no rutinarios, la cooperación entre docentes, la resolución colectiva de problemas y la difusión de innovaciones (Daly y Finnigan, 2010; Adams y Gaetane, 2011; Coburn et al., 2012). Por otro lado, los lazos más débiles son importantes para la difusión de ideas, información y consejos.

3.2.3 Profundidad de interacción: Las redes sociales de los docentes varían considerablemente en la profundidad de la interacción (Coburn y Russell 2008). Las interacciones pueden ser más superficiales (por ejemplo, cuando los maestros intercambian información sobre cómo están los estudiantes) o más profundas (por ejemplo, cuando investigan la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes en una determinada materia). Según Adams y Gaetane (2011), es importante que en la fase inicial de un proceso de innovación, los maestros tengan amplias oportunidades para hablar sobre los aspectos prácticos de la innovación. Sin embargo, es muy importante que la red apunte a interacciones más profundas, ya que permiten un intercambio más profundo de conocimientos e ideas y normas sobre la innovación.

3.2.4 Disponibilidad de experiencia: El acceso a la experiencia facilita la sostenibilidad de una innovación. En la red profesional de aprendizaje, también es importante estimular el desarrollo del intercambio de experiencias entre los profesores (Coburn et al., 2013). En el contexto de la diversidad, esto señala la importancia de que los expertos participen en el RPA, compartan y discutan su experiencia en la gestión de la diversidad, pero también en la construcción conjunta de conocimiento experto.

3.2.5 Dirección de la red: Daly y Finnigan (2011) muestran que las estructuras de redes altamente centralizadas son efectivas para la difusión del sistemático y no complejo conocimiento e información, como los horarios, pero impiden la efectividad de grupos

comprometidos en tareas complejas, como la comunicación de alto nivel, conocimiento intraorganizativo y cambio sistémico. Señalan la importancia de los "boundary spanners": término inglés acuñado en ciencias sociales para definir a personas bien conectadas en la red que pueden conectar a otros actores.

3.2.6 Ancho de la red: Es importante que los maestros puedan cooperar con sus colegas en la escuela. Sin embargo, también son importantes las uniones que tienen límites con trascendencias sociales y organizacionales para acceder a la información que puede no estar disponible en el entorno próximo. En otras palabras, los maestros deben tener la oportunidad de intercambiar ideas y cooperar en redes que trasciendan al propio grupo de materias o a la escuela (Coburn et al., 2013).

Coburn et al. (2013) destacan la sinergia de estas seis características. La fuerza de estos elementos es probablemente la mayor en su convergencia (März et al., 2018). Finalmente, März et al. (2018) también señalan la importancia de la asociación de múltiples capas, la innovación sostenible pide apoyo en diferentes niveles: en el nivel político (distrito, gobierno), en el nivel escolar y a nivel de los maestros.

En el siguiente apartado, discutiremos brevemente los factores que pueden influir en la participación de los maestros en RPA.

4. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel docente

Dado que la participación en un RPA a menudo se basa en la disposición de los maestros a participar en el RPA, es esencial la motivación de los maestros para participar y cooperar en estos RPA. Desde una perspectiva de desarrollo, el punto de partida para los RPA es que crece de abajo hacia arriba, sin presiones ni obligaciones desde arriba (Hall y Hord, 2006). En consecuencia, los RPA en sistemas orientados al desarrollo dependen en gran medida de que los maestros tengan motivación propia (Sutherland, 2004). ¿Por qué algunos maestros están preparados para funcionar en un RPA y por qué otros no están preparados para hacerlo? Su motivación puede ser muy diferente.

4.1 Motivación de los docentes para participar en un RPA.

La teoría de la autodeterminación (Self-determination theory - SDT) difiere de otras teorías en las que se enfatiza la calidad de la motivación del individuo en lugar de la cantidad de motivación (Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). Tradicionalmente, la psicología de la motivación hace una distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca. Las diferencias en la calidad de la motivación se relacionan con la medida en que el comportamiento motivado de forma extrínseca se regula de forma autónoma o de manera controlada. La regulación del comportamiento indica por qué las personas hacen cosas. En la pregunta de por qué los maestros están o no están motivados para participar en un RPA?, se podría explicar porque los maestros sienten que tienen que participar, por ejemplo, porque los puestos directivos escolares esperan que lo hagan (regulación controlada). También es posible que los

maestros participen porque se sentirían avergonzados si no lo hicieran (regulación introyectada), porque pueden ver la importancia de RPA (identificado) o porque les gusta trabajar juntos a sus colegas en un RPA (autónomo). La teoría de la autodeterminación -SDT- afirma que la motivación autónoma es siempre de mejor calidad que la motivación controlada, y conducirá a la perseverancia incluso cuando las cosas van mal (Vansteenkiste, Lens y Deci 2006).

4.2 Actitud de los docentes hacia el RPA.

Los componentes cognitivos y afectivos de la actitud de los docentes con respecto a la participación en RPA también son importantes. Una actitud es una combinación compleja de características personales, normas, valores, sentimientos, ideas y opiniones, que determina el comportamiento de una persona en una situación particular (Krathwohl, Bloom y Masia, 1971). El modelo de múltiples componentes de (Sanbonmatsu y Fazio, 1990) identifica dos componentes: un componente cognitivo y un componente afectivo. El componente cognitivo, aplicado a las RPA, se refiere a creencias, modelos, preferencias y otros aspectos que determinan lo que un profesor piensa acerca de las RPA. Es la parte de la actitud que incluye hasta qué punto los maestros creen que trabajar dentro de un RPA es una actividad que vale la pena y que constituye un elemento valioso del aprendizaje profesional continuo. El componente afectivo es la parte de la actitud en la que los maestros perciben las emociones y toman la decisión de participar en un RPA en función de lo que sienten. Este componente se relaciona con la medida en que un maestro se siente cómodo en RPA y está entusiasmado con trabajar dentro de un RPA, o experimenta sentimientos de ansiedad (Sanbonmatsu y Fazio, 1990).

Sin embargo, las condiciones para crear comunidades de aprendizaje que funcionen bien, no sólo están situadas en el nivel micro del aprendizaje en equipo, sino también en el nivel intermedio de la escuela y en el nivel macro de las comunidades de escuelas. Sectores educativos y gobierno, cada uno con sus propias y posibles intervenciones, y con interacciones específicas entre estos niveles. Los puestos directivos escolares han sido identificados como intermediarios importantes entre estos niveles y actores clave para iniciar, promover y mantener RPA. También es importante que el aprendizaje de los maestros y el intercambio de conocimientos dentro de la RPA sea institucional para evitar que una innovación como la RPA desaparezca (Chapman y Hadfield, 2009; Leenheer, 2002; Verbiest y Vandenberghe, 2002).

En primer lugar, el puesto directivo de la escuela tiene la gran responsabilidad de desarrollar la cultura correcta que fomente RPA. Por un lado, las relaciones de apoyo dentro de los equipos escolares son una condición esencial para fomentar la investigación profesional reflexiva y la colaboración que se necesitan para el aprendizaje y la creación de conocimiento (Hall & Hord, 2006; Louis et al., 2010). Además, los puestos directivos escolares tienen un papel importante como educadores, ya que tendrán que centrarse en el aprendizaje en todos los niveles. Finalmente, los puestos directivos escolares deben

comprometerse a desempeñar un papel como arquitectos y organizadores del tiempo y del espacio para que los maestros colaboren. El siguiente apartado explicará estos diferentes roles de los puestos directivos escolares.

5. Factores importantes para el éxito de RPA: el nivel de los líderes escolares

Es difícil ver cómo podría desarrollarse un RPA en una escuela sin el apoyo activo del liderazgo en todos los niveles. Por lo tanto, el liderazgo es un recurso importante para los RPA, en términos de compromiso del director/a y el liderazgo compartido.

5.1 Prácticas de liderazgo en el contexto de RPA.

Las investigaciones han demostrado que las comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll, et al., 2006) y otras formas de equipos de maestros (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015) no surgen de forma natural. De hecho, muchos maestros incluso parecen preferir trabajar de forma individual que trabajar juntos. Esta no es una buena condición inicial para desarrollar este tipo de iniciativas. Un desarrollo exitoso de diferentes formas de redes de aprendizaje dependerá de la forma en que los puestos directivos escolares incorporen estas iniciativas en sus políticas y estructuras escolares (Stoll et al, 2006). Hargreaves (2006) argumentó que la presencia esperada de colegialidad en RPA necesita una base institucional y condiciones estructurales específicas, lo que enfatiza el contexto organizativo y el importante papel del puesto directivo en la escuela. Hay una necesidad de apoyo deliberado de este esfuerzo.

La conformación de este tipo de políticas de desarrollo profesional sobre el liderazgo no se pueden hacer dentro de una visión tradicional de arriba hacia abajo. Para poder alcanzar esta meta, se espera un tipo específico de liderazgo por parte de los directores. Es crucial un fuerte esfuerzo por mejorar los procesos educativos importantes que tienen lugar en las escuelas como base para el desarrollo escolar constante (Hallinger, 2003) y el uso de procesos participativos para controlar mejor estos procesos educativos.

Un desafío importante para los directores es cómo alcanzar los objetivos anteriores de una manera concreta y viable. La creación de estructuras escolares en las que se implementan diferentes formas de comunidades de aprendizaje, y que se fomentan mediante condiciones adecuadas de desarrollo, forman un punto de partida esencial (Schelfhout, 2017). Como parte de estas comunidades de aprendizaje, se llevará a cabo un desarrollo escolar de abajo hacia arriba centrado en los procesos educativos, que también creará plataformas para que el puesto directivo delegue tareas, comparta responsabilidades e induzca a una mayor participación de los maestros en grupos de trabajo bien definidos.

Las diferentes formas de equipos de maestros y su interacción consensuada podrían contribuir a estos objetivos (Schelfhout, 2017). En cada una de estas formas de equipos de maestros, un facilitador puede convertirse en una especie de "enlace oficial" para el puesto directivo de la escuela, lo que sucederá en dos direcciones. Primero, estos facilitadores

comenzarán gradualmente a motivar a un grupo de maestros a trabajar y mejorar ciertos aspectos de sus tareas educativas de manera informativa. En un alto grado, esto puede suceder de manera autorregulada, cuando el grupo decide de forma conjunta en qué temas trabajarán. Otro aspecto, sin embargo, es que también el facilitador creará deliberadamente un propósito compartido en el que se establecerán y supervisarán ciertas expectativas. Los facilitadores no sólo tienen tareas motivadoras, sino que también coordinan, a veces incluso dirigen tareas. Segundo, estos facilitadores pueden convertirse en personas de contacto importantes para los puestos directivos escolares. Los puestos directivos escolares, por ejemplo, podrán:

a) pedir a los facilitadores el asesoramiento sobre experiencias específicas (y crecientes) en un campo determinado (centrado en el equipo de maestros).

b) monitorear el progreso realizado en estos equipos de maestros basado en los resultados y en los datos obtenidos de estos resultados como parte del desarrollo conjunto de los equipos de maestros.

c) tener en cuenta los resultados y las conclusiones representadas por los datos provenientes de los diferentes equipos de maestros, para discutir con los facilitadores las nuevas iniciativas que se tomarán en los equipos de maestros de acuerdo con las políticas escolares y el desarrollo escolar.

d) Coordinar la interacción entre las diferentes formas de equipos docentes.

De esta manera, gradualmente podemos llegar a una elaboración concreta del concepto de "*liderazgo educativo compartido*" tal como fue presentado por Marks and Printy (2003). En este concepto, convergen diferentes líneas de pensamiento relacionadas con el liderazgo escolar: el concepto de liderazgo educativo en el que el puesto directivo escolar se centra en dirigir los procesos educativos primarios tal como lo realizaban los maestros (Hallinger, 2003), que anteriormente tenían bastante dirección, siendo esta de arriba a abajo, y ahora se ha ampliado y profundizado con ideas recogidas en investigaciones sobre las transformaciones del liderazgo (Kenneth Leithwood y Jantzi, 2006) y el liderazgo compartido (por ejemplo, Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Con el concepto de transformación del liderazgo, el puesto directivo de la escuela crea una visión que puede inspirar al personal de la escuela. Se enfoca en optimizar procesos individuales y colectivos de resolución de problemas y aprendizaje. Intenta crear una cultura de colaboración profesional en la que se motiva a los maestros hacia el desarrollo profesional continuo y la resolución de problemas comunes (Leithwood y Duke, 1998). Por lo tanto, la transformación del liderazgo está más bien centrada en el desarrollo de capacidades para el desarrollo escolar y menos en la coordinación directa, el control y la supervisión de los procesos de enseñanza (Verbiest, 2014). La crítica que se le hace al concepto de transformación del liderazgo es que un directivo que se transforma pierde un enfoque explícito en los procesos primarios de la enseñanza y el aprendizaje. Los puestos

directivos fuertes orientados a la transformación, incluso podrían obstaculizar a sus maestros en sus tareas de enseñanza (Marks and Printy, 2003).

En el liderazgo compartido, el puesto directivo de la escuela realiza actividades de liderazgo en una red interactiva de diferentes líderes y seguidores en diferentes ámbitos (Hargreaves, 2006). Marks y Printy (2003) integrando estas diferentes líneas de investigación sobre el liderazgo escolar en un concepto global que habíamos quedado en llamar "liderazgo educativo compartido". Verbiest (2014) indica que en esta forma de liderazgo, "la dirección de la escuela, por un lado, trabaja de manera transformadora: estimula la participación y el desarrollo de los maestros. Y por otro lado, coopera con los maestros para optimizar los procesos primarios. No es el único que dirige estos procesos primarios, sino que brinda orientación a los maestros que lideran los procesos primarios"(p.4).

Como se discutió anteriormente, asumimos que un desarrollo exitoso de RPA dependerá de la forma en que se cumplan las diferentes condiciones en la escuela y el nivel del maestro. En resumen, dentro de las escuelas, existe la necesidad de (1) crear objetivos y visiones compartidas (2) tener un liderazgo compartido (3) fomentar una cultura de investigación y (4) establecer relaciones de apoyo y confianza. Además, también descubrimos que los maestros deben estar motivados y tener una actitud positiva hacia RPA, ya que la participación en esta es voluntaria. Dado que los puestos directivos escolares pueden tener un impacto positivo en ambas condiciones a nivel del maestro y de la escuela, una pregunta importante es ¿qué competencias son necesarias para los líderes escolares?

5.2 Tres roles esenciales para los puestos directivos escolares

Basado en una investigación de Verbiest y Timmerman (2008, p. 21) sobre los roles de los puestos directivos escolares en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, se pueden agrupar un gran número de actuaciones en tres roles: el rol de "promotor cultural" que significa la difusión y el fortalecimiento de ciertos valores, puntos de vista y estándares al servicio del apoyo de una cultura de aprendizaje profesional. El rol de "educador" que significa fomentar la intensidad y la calidad de los procesos de aprendizaje individuales y colectivos de los miembros del equipo, para que se produzca un aprendizaje profundo. Y el rol de "arquitecto" que significa construir estructuras, recursos y sistemas en las escuelas que mejoren el desarrollo de la capacidad personal e interpersonal. En la Tabla 1, resumimos los factores de la política escolar con un claro impacto en el desarrollo de la RPA según lo expuesto por Stoll et al. (2006) y Stoll (2011), basado en revisión. Se organiza el conjunto en las tres categorías propuestas por Verbiest y Timmerman (2008).

Tabla 1. Los diferentes roles de los líderes escolares en la creación de RPA

El rol de 'promotor cultural'

- Los líderes deben comprometerse a crear comunidades profesionales de aprendizaje (Mulford y Silins, 2003).
 - Los líderes tendrán que crear una cultura de aprendizaje (M. Fullan, 1993).
-

-
- Los líderes deberán crear un clima de confianza y relaciones de trabajo positivas (Louis et al., 1995)
-

El rol de 'educador'

- Los líderes deberán centrarse en el aprendizaje en todos los niveles (Leithwood y Jantzi, 2006; Louis, et al., 1995)
 - Los líderes deberán ser un modelo a seguir (Stoll et al., 1995).
-

El rol de 'arquitecto'

- Para facilitar el intercambio entre maestros, la escuela debe organizarse para permitir que el personal se reúna y converse regularmente (Louis et al., 1995; Stoll, Fink y Earl, 2003).
 - Las oportunidades de intercambio profesional deben facilitarse aún más por la proximidad física (Dimmock y Walker, 2004).
 - Para promover, mantener y extender el RPA, las escuelas necesitarán apoyo externo en las formas de redes y otras asociaciones (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1998).
-

5.2.1 El puesto directivo escolar como promotor cultural.

Fullan (1992) argumentó que cualquier intento de implementar nuevas prácticas, como RPA, que descuide la cultura escolar está condenado al fracaso, porque esta influye en la preparación de los maestros o en su resistencia al cambio. Por lo tanto, una condición importante para RPA es que exista una cultura de aprendizaje dentro de la escuela. Fullan (1992) también sugiere que una cultura que fomenta el aprendizaje reconoce los diferentes intereses de todas las partes interesadas, se centra en las personas más que en los sistemas, hace que las personas crean que pueden cambiar su entorno, concede tiempo para el aprendizaje, adopta un enfoque holístico de los problemas, fomenta la comunicación abierta y cree en el trabajo en equipo.

También se ha demostrado que el aprendizaje requiere una cultura de confianza y relaciones de apoyo (Bryk y Schneider, 2002). Los puestos directivos tendrán que crear un clima en el que los maestros confíen entre sí, no teman admitir errores y pedir ayuda, y donde existan relaciones de trabajo positivas (Louis et al., 1995).

En el contexto de la gestión de la diversidad, los maestros deben estar dispuestos a cuestionar sus suposiciones y prácticas, y adaptar su marco personal con normas y creencias sostenidas por largo tiempo. Durante muchos años, se utilizaron enfoques más bien tradicionales para la enseñanza y la evaluación. Debido a un contexto cambiante, existe la necesidad de enfoques que sean adecuados para manejar la diversidad. La diversidad de alumnos tienen diferentes necesidades, culturas, talentos y enfoques para el aprendizaje. RPA puede ofrecer las condiciones adecuadas en las que los maestros pueden aprender juntos, desarrollar e intercambiar conocimientos, ideas y consejos si existe una cultura de aprendizaje segura (Fullan, 1992).

5.2.2 El rol del educador

Como se indicó anteriormente, los puestos directivos deberán enfocarse en el aprendizaje en todos los niveles (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Louis, et al., 1995). En el contexto

de la gestión de la diversidad son importantes tanto el aprendizaje a nivel de docente como a nivel de alumno. Los puestos directivos escolares deben centrar las actividades de la red en mejorar el aprendizaje de los maestros para ampliar y profundizar sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales. El objetivo final es mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, sin importar su género, raza, cultura, origen social o necesidades educativas. Es importante que el puesto directivo de la escuela funcione como un modelo a seguir en este sentido.

5.2.3 El rol de arquitecto

Las condiciones previas importantes para implementar y mantener RPA son los recursos tales como el tiempo, el espacio y la oportunidad para cooperar. Un puesto directivo escolar que quiera apoyar a RPA en la escuela, también debe proporcionar las estructuras organizativas adecuadas que permitan a los maestros reunirse y trabajar juntos. Para facilitar el intercambio entre maestros, la organización escolar debe permitir que el personal se reúna y converse regularmente (Louis et al., 1995; Stoll, Fink y Earl, 2003). Las oportunidades para el intercambio profesional deben ser facilitadas por la proximidad física (Dimmock y Walker, 2004).

Como arquitecto, el puesto directivo escolar no sólo necesita construir las estructuras correctas dentro de la escuela, sino que también debe construir puentes con asociaciones externas (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1998; Rosenholtz, 1989). Las redes profesionales de aprendizaje comprenden vínculos dentro y entre las escuelas, que son importantes desde la perspectiva del aprendizaje. Los puestos directivos escolares no pueden considerar a sus escuelas como una isla, necesitan ser receptivos para que los socios externos y las redes aprendan y se desarrollen conjuntamente en el contexto de la gestión de la diversidad.

En resumen, este marco teórico señala que las redes profesionales de aprendizaje pueden proporcionar las condiciones adecuadas para hacer frente a la diversidad. El RPA puede tener matices de interpretación en diferentes contextos, pero parece haber un amplio consenso de que es necesario un grupo de personas que compartan e interroguen críticamente su práctica de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y que promueva el crecimiento (C Mitchell y Sackney, 2000; Toole y Louis, 2002). Se identifican las características claves de RPA (valores compartidos y visión, responsabilidad colectiva, investigación profesional reflexiva, colaboración, promover el aprendizaje grupal como individual, liderazgo compartido) y se discuten los factores de mejora a nivel de la red (formalidad, fuerza, profundidad, experiencia disponible, amplitud) actividades de aprendizaje (enfoque, diseño, orientación) y el maestro (motivación, actitud). Finalmente, se identifican tres roles importantes para que el puesto directivo de la escuela implemente y mantenga el RPA, teniendo en cuenta estas condiciones importantes en los diferentes niveles. Estas funciones se utilizarán como principios rectores para el desarrollo de los módulos de capacitación.

Referencias

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(1150-1157).
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*: Routledge.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2004). A new approach to strategic leadership: learning-centredness, connectivity and cultural context in school design. *School leadership & management*, 24(1), 39-56.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*: Corwin Press.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: Profiel van een beroepsgroep*.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hall, G., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Bosten: Pearson Education Inc.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Honig, M. I., & Coburn, C. E. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- Katz, I., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1971). *The classification of educational goals*. New York: Mc Kay.
- Leenheer, P. (2002). Networks of secondary schools in the Netherlands: Learning communities in the context of innovations. In R. Schollaert (Ed.), *In search of the treasure within. Towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant.

- Leithwood, K., & Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Little, D., Leung, C., & Van Avermaet, P. (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (Vol. 33): Multilingual matters.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*: Routledge.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). The importance of professional learning networks. *Networks for Learning*.
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614-622.
- Schelfhout, W. (2017). Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use *Data analytics applications in education/Vanthienen, Jan [edit.]; et al.* (pp. 1-28).
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: ERIC.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Staber, U., & Sydow, J. (2002). Organizational adaptive capacity: A structuration perspective. *Journal of management inquiry*, 11(4), 408-424.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?*. Routledge.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484): Springer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschueren, K. (2013). Integrated care at school: inspiration for practice (Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk).
- Sutherland, S. (2004). Creating a Culture of Data Use for Continuous Improvement: A Case Study of an Edison Project School. *The American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Timperley, H., & Parr, J. (2010). *Evidence, inquiry and standards*. Wellington: NZCER.

- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279): Springer.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2010). Professional development of teachers: a reviewstudy (Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie).
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 57*, 26-38.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.
- Verbiest, E. (2014). Learning to innovate: introduction in school improvement (*Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*). Maklu.
- Verbiest, E., Timmerman, M. (2008). Naar duurzame schoolontwikkeling. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant*, 189-200.
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professional learning communities. A new approach to school improvement (Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren). *Schoolleiding en Begeleiding - Personeel en organisatie, 1*, 57- 86.
- Verhoef, N. C., Poortman, C. L., & Coenen, T. J. M. (2014). Professionalisation of teachers in a lesson study: approaching counting problems. (*De professionalisering van docenten in een lesson study team: de aanpak van telproblemen*). Paper presented at the VELON Congres 2014: conferentie voor lerarenopleiders.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.