

## Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa

### Network, Community, Organization. The School as the Ecosystem of Educational Innovation

Julián López-Yáñez \*, Marita Sánchez-Moreno

Universidad de Sevilla, España

#### DESCRIPTORES:

Innovación  
 Mejora  
 Comunidad de aprendizaje  
 Red  
 Conocimiento organizativo

#### RESUMEN:

Sea cual sea el punto de partida de un proceso de cambio en educación –un individuo, un aula, un equipo docente, el sistema político– el ecosistema que lo acoge y le da su forma definitiva es el centro escolar. Este artículo revisa la investigación actual sobre la organización escolar como contexto de la innovación, bajo la lente de dos conceptos que han transformado la teoría organizativa: comunidad y red. Se analizan los referentes teóricos y metodológicos, marcos de análisis e investigaciones concretas relacionados con la perspectiva comunitaria o de redes. Con sus respectivos matices, estas perspectivas asumen la innovación como un proceso de aprendizaje y de creación y movilización del conocimiento que se instala en una comunidad de práctica. Los vínculos sociales entre los miembros de esa comunidad prestan su forma original al proceso. Se constata además que los estudios sobre la innovación educativa que asumen la escuela como unidad de análisis están experimentando un notable progreso en el ámbito latinoamericano. El propósito último de los autores ha sido contribuir a la elaboración de un relato integrador que proporcione unidad y consistencia al campo de estudios de la innovación en la escuela y oriente la investigación futura.

#### KEYWORDS:

Innovation  
 Improvement  
 Learning community  
 Network  
 Organizational knowledge

#### ABSTRACT:

Whatever it is the starting point of any change process in education field –an individual, a classroom, a teaching team, the political system– the school is the ecosystem that welcome and shape such process. The paper reviews the current research literature about school organizations under the lens of two concepts that have transformed organizational theory: community and network. Theoretical and methodological frameworks, conceptual maps and specific studies regarding the community and network perspectives are analysed. Such perspectives, with their own particularities, see innovation as a learning process in which knowledge is created and mobilised by a community of practice, which social ties give the process its unique characteristics. Furthermore, the paper verifies that the studies on educational innovation that take the school site as the unit of analysis are having a remarkable development in latin-american countries. The ultimate purpose of the authors is the elaboration of a unifying narrative that provides both coherence to the school innovation field and perspective for future research.

#### CÓMO CITAR:

López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>

## 1. Introducción

Lo importante no se hace visible hasta que deja de ser cotidiano. Mucha gente está descubriendo ahora la importancia de los vínculos sociales, precisamente cuando nos faltan por causa de una pandemia de proporciones bíblicas. Todo aquello que parecía dar sentido a la vida, nuestras metas y aspiraciones, el trabajo y sus retos, nuestras preciadas posesiones, empequeñecen ante el valor que cobran los afectos y el apoyo que supone la mera presencia física de quienes nos importan y para los que importamos. Ahora empezamos a comprender cuánto de nuestro yo está conformado por los otros.

Para la teoría de la organización, las relaciones sociales fueron primero invisibles, luego un factor a considerar, y solo durante las últimas décadas del siglo pasado consiguieron mostrar su verdadera relevancia. No poco ha contribuido el proceso de globalización de la sociedad, que ha dejado paulatinamente obsoletos los modelos burocráticos, restando importancia a la estructura, la planificación, el diseño, las normas formales o el control. Lo importante se ha hecho visible: los vínculos sociales y cognitivos, las creencias y los valores, la cooperación horizontal, la creatividad, el intercambio de información o la construcción y movilización colectiva del conocimiento (Keuning et al., 2016).

Para reemplazar las perspectivas tecno-burocráticas, los estudios sobre las organizaciones sociales debieron recurrir al aparato teórico de diferentes disciplinas –sociología, antropología, psicología social, filosofía– que explican la manera en que los humanos conseguimos hacer cosas juntos. Supimos entonces que las comunidades poseen mecanismos de integración y cohesión que no se basan en normas formales o planes rigurosos, sino en lazos emocionales y cognitivos. Supimos también que las redes consiguen orden sin diseño previo, mediante límites permeables y colaboración desregulada (Hartley, 2010). Así es como los conceptos de red y comunidad han acudido al auxilio de la teoría organizativa para comprender mejor las organizaciones en la era del conocimiento y la información.

Este artículo se propone revisar los usos actuales de estos conceptos en la investigación sobre el cambio y la mejora en las organizaciones escolares. Los estudios sobre la innovación educativa que asumen la escuela como unidad de análisis están experimentando un notable progreso en el ámbito latinoamericano, como también trataremos de mostrar. Precisamente por eso, necesitamos un relato integrador que proporcione unidad y consistencia al campo de estudios y oriente la investigación futura. Intentaremos contribuir a la construcción de dicho relato conectando algunas de las perspectivas teóricas, marcos conceptuales, metodologías y aplicaciones más relevantes.

En la siguiente sección justificamos la relevancia de las nociones de comunidad y de red en la conceptualización actual del cambio en educación y del centro escolar como unidad de cambio. A continuación, otra sección analizará la innovación como un proceso dual de creación y movilización de capital social y de conocimiento. Después nos ocuparemos, en dos secciones específicas, de los constructos y aplicaciones recientes que desarrollan los conceptos de comunidad y de red. Finalizaremos con algunas conclusiones y una sugerencia para futuros estudios.

## 2. El centro escolar como comunidad(es) y como red(es)

A mitad de los 90, Sergiovanni (1994) sugería que ‘comunidad’ debía ser el concepto central de la teoría de las organizaciones educativas. A Sergiovanni le interesaban los sistemas de regulación basados en normas culturales, propósitos y valores compartidos, socialización profesional y colegialidad basada en una práctica común, característicos de las comunidades. La idea llegaba en un contexto abonado por el énfasis en la colaboración docente y la búsqueda de culturas de responsabilidad compartida en las escuelas (Hargreaves y O’Connor, 2018).

Respecto a la noción de ‘red’, su auge ha venido asociado a la conectividad que está en la esencia misma de la sociedad de la información y el conocimiento, la ‘sociedad red’ (Castells, 2006). Las redes consiguen cohesión mediante comunicación y ajuste mutuo de sus nodos, en lugar de guiones pre-establecidos. Pueden hacer un uso más eficiente de las capacidades de los individuos, pues no solo es más fácil acceder a dichas capacidades y utilizarlas, sino que éstas se encuentran en continuo desarrollo gracias a la influencia de los otros. Y resultan por eso idóneas para la innovación (Kadushin, 2013; Muijs et al., 2010).

Aunque requiera la creatividad de actores individuales, la innovación se entiende eminentemente como una construcción colectiva. El cambio social necesita la rebeldía de ciertos individuos ante las condiciones dadas y ante los problemas sin respuesta conocida, así como su capacidad para imaginar otros mundos posibles. Sin embargo, la rebeldía por sí sola no basta. Los inconformistas no prosperan sin comunidades que permitan o incluso alienten el cambio y creen el soporte ideológico que el cambio necesita. Por ello, las nociones de comunidad y red, junto a las perspectivas teóricas que las sustentan, están dando un nuevo impulso a la vieja idea de que el centro escolar es la principal unidad desde la que merece ser pensado el cambio y la mejora en la educación (Bolívar, 2015; Bolívar et al., 2007; Bolívar y Murillo, 2017).

La organización escolar como disciplina ha experimentado un fuerte desarrollo teórico sobre el que sostener ese supuesto. Bajo el giro lingüístico o interpretativo operado en los 80 en las ciencias sociales (Sewell, 2010) la idea de las organizaciones como entidades estables y objetivas, con límites, miembros y estructuras precisos, es sencillamente abandonada. La teoría institucional –fundamentada sobre el constructivismo– asume que la organización se extiende más allá de sus límites y estructuras formales y la contempla como una construcción social, constituida y sostenida simbólicamente a partir de la confluencia de visiones permanentemente negociadas. En tanto que una forma de orden social la organización se define por las propiedades emergentes del proceso de comunicación en el que participan no solo sus miembros, sino todos aquellos que mantienen relación con ella (Boivin et al., 2017; Ogawa, 2015). Veamos cómo afectan estos desarrollos al estudio de la innovación educativa.

### 3. La innovación como desarrollo de capital social y conocimiento

El estudio de la innovación educativa se ha visto influido fuertemente por la nueva conceptualización de las organizaciones educativas y sus desarrollos teóricos. El relato actual se articula sobre la idea de la innovación como algo que se construye sobre la comunicación, cuyos productos son el conocimiento y el capital social.

Capital social hay que entenderlo como el conjunto de relaciones a las que tenemos acceso (Lin, 2001). Tanto colectivos como individuos sacamos continuamente provecho de las relaciones en las que participamos, por ejemplo, de los recursos personales o profesionales de los demás: conocimientos, experiencia, habilidades, artefactos, técnicas, etc. (Belfi et al., 2015; Daly et al., 2010). En todo caso, existe una relación directa entre el capital social de los individuos y el de los grupos en los que participan. Cuanto más fuertes se hacen los vínculos, la cooperación y el apoyo mutuo en las sociedades humanas, más aumenta el capital social de sus miembros (Kadushin, 2013). Sin embargo, para Lee (2014) el capital social no se limita al acceso a otros participantes, sino que incluye también los productos que emergen de esa relación: valores, normas y expectativas que dan fuerza y cohesión a ese sistema.

Los resultados de cualquier proceso institucional que pongamos en marcha –innovación incluida– dependerán del capital social de esa organización. Para empezar, allá donde abunda el capital social habrá probablemente un clima predispuesto a la innovación (Parlar et al., 2020; Polatcan y Balci, 2019), la confianza adquirirá un carácter estructural (Hargreaves, 2001; Ovares, 2018), o el liderazgo adoptará un patrón distribuido (Hadfield y Jopling, 2012). Para algunos autores, el capital social de la organización es un buen predictor de las posibilidades de éxito de una iniciativa de mejora (Daly et al., 2010; Johnson et al., 2011).

La teoría del capital social ha permeado abundantemente la investigación sobre innovación educativa y ha dado lugar a diferentes variantes. Una de ellas se articula alrededor de la noción de capital profesional (Hargreaves y O'Connor, 2018; Tong y Razniak, 2017). Para Andy Hargreaves y Michael Fullan, que acuñaron el término, incluye tres formas interdependientes de capital: humano, social y decisional. Mientras que el primero reside en los sujetos, las dos siguientes residen en la relación entre la organización y sus miembros. Desarrollar el capital social y el decisional pasa por crear estructuras más participativas, que faciliten el aprendizaje profesional y la mejora ‘de abajo a arriba’. Representan, por tanto, las nuevas formas del profesionalismo docente que la política educativa debería impulsar (Hargreaves y Fullan, 2014).

Chapman y otros (2016) ilustraron el proceso de desarrollo del capital profesional de ocho escuelas mediante investigación-acción colaborativa; usaron Análisis de Redes Sociales (ARS) –metodología que examinaremos más adelante– para cartografiar y cuantificar las relaciones profesionales durante el proceso

en cada escuela. La investigación se enmarcó en un ambicioso programa de colaboración entre escuelas y universidades escocesas que ha sido destacado por la OCDE como una importante palanca de cambio educativo. Algo parecido se estableció entre la Agencia Nacional de Educación y varias universidades suecas. Glaés-Coutts y Nilsson (2021) han descrito el proceso de producción de conocimiento durante esa colaboración y destacaron que este debía atender las necesidades de los docentes y considerar la trayectoria de las escuelas y de sus miembros si quería tener alguna utilidad para la mejora. Por otro lado, la ‘capacidad profesional’ fue uno de los cinco apoyos esenciales de la mejora que definió el Consorcio de Investigación de las Escuelas de Chicago, en un esfuerzo muy exitoso que realizó la ciudad para elevar los resultados académicos de sus instituciones escolares. Este constructo incluía cuatro aspectos: la calidad individual del profesorado, la calidad de su formación continua, la responsabilidad de los docentes con el cambio y la configuración de la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje (Sebring, 2017)

David Hargreaves (2001) también distingue tres formas de capital en una formulación teórica un tanto diferente. Mientras el capital intelectual es el conjunto de conocimientos, destrezas y competencias de sus miembros, el capital social consiste en la capacidad colectiva para construir redes de colaboración basadas en la confianza, y el capital organizativo sería el conocimiento disponible acerca de cómo alcanzar los objetivos. Las escuelas efectivas tienen líderes que usan y desarrollan el capital organizativo para movilizar el capital intelectual y social de manera que la escuela consiga esos objetivos (Hargreaves, 2011).

Lo interesante del modelo es que integra tanto la idea de red como la de comunidad. El capital intelectual de una organización es promovido por la creación y la transferencia de conocimiento bajo los presupuestos de una comunidad de práctica. Este proceso es asistido por una red densamente conectada en la que sus miembros desempeñan diversos roles, con la confianza instalada en ella como propiedad estructural. Tanto el capital intelectual como el social pueden ser impulsados intencionalmente mediante el diseño de objetivos apropiados –tanto cognitivos como éticos– y apalancados mediante procesos institucionales como el cambio planeado (innovación) y la práctica informada por datos y evidencias.

Una comunidad/red propicia idealmente la creación/diseminación del conocimiento bajo las siguientes condiciones (Hargreaves, 1999): una cultura de mejora continua en colaboración; un entorno de ‘experimentación libre de culpa’ que combine libertad y control; conectada a su entorno; con una planificación institucional coherente y flexible; con autonomía de los grupos de trabajo; con reconocimiento de la expertiz de los miembros; y con un intenso flujo de conversaciones profesionales.

El otro producto de la sociabilidad humana es el conocimiento. Aunque podemos ver el conocimiento como el producto de la actividad cognitiva y emocional de los seres humanos, no es menos cierto que debe verse también como un producto de la interacción social, y a los seres humanos como los repositorios circunstanciales de ese preciado producto (Daly, 2015; Gherardi, 2006; Tsoukas, 2009). Todo conocimiento resulta de un proceso de aprendizaje que se realiza en comunidad y que resulta inevitable desde el momento en que interactuamos unos con otros. Aprendemos mientras somos, estamos y hacemos (cosas) junto a otros. El conocimiento resultante queda inscrito en significados compartidos, procedimientos, métodos, rutinas o artefactos que podrán ser utilizados de nuevo y, sin duda, transformados (Cook y Yanow, 2011).

La perspectiva del aprendizaje organizativo se fraguó en los 80 y se popularizó en los 90 a partir de la aparición del libro de Peter Senge “La quinta disciplina: el arte y la práctica de las organizaciones que aprenden”. El mismo título, sin embargo, escondía una falacia que ha condicionado sobremanera los estudios en este sector. La idea de que algunas organizaciones *sí* aprenden y, claro está, otras no. En el ámbito latinoamericano, los términos gestión del conocimiento, aprendizaje organizativo, organizaciones que aprenden o comunidad de aprendizaje se han popularizado, también en la investigación sobre innovación educativa (Bolívar, 2000; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011) aunque aún sin el alcance teórico ni el soporte empírico que tienen en el ámbito anglosajón (p. ej., Hughes et al., 2007; Lakomski, 2011).

Actualmente se ensayan diferentes estrategias de investigación para analizar el proceso de aprendizaje organizativo y sus efectos sobre los procesos de mejora. La producción de conocimiento puede ser observada a partir de las descripciones de los sujetos que participan en ella –*storytelling*– (Brown et al., 2009). La investigación sobre las organizaciones, también las educativas, ha encontrado un territorio fértil en el estudio de los relatos sobre la organización y la actividad de sus miembros o, dicho de manera más precisa, en la actividad de dar sentido –*sensemaking*– a esos relatos (Louis et al., 2009).

A base de observación y entrevistas, Hubers y otros (2016) ilustraron el proceso de creación de conocimiento seguido por dos grupos de mejora basada en evidencias, a partir del modelo de creación del conocimiento de Nonaka y Takeuchi que incluye las etapas de socialización, externalización, combinación e internalización. Combinando cuestionarios y entrevistas, Reid (2014) describió la manera en que los líderes de un distrito escolar –directivos y docentes– influyeron en la creación y movilización del conocimiento: implicándose en el apoyo a grupos de trabajo/proyecto para asistirles en la creación e intercambio de conocimiento y desarrollando culturas de confianza y abiertas a asumir riesgos.

La producción de narrativas y, en definitiva, de conocimiento organizativo también puede ser analizada con metodología de Análisis de Redes Sociales (Phelps et al., 2012; Ramírez-Montoya, 2012; Zhang et al., 2017). Al fin y al cabo, las organizaciones pueden ser concebidas también como redes de conocimiento y de prácticas que funcionan como repositorios de ese conocimiento. ARS permite identificar los agentes clave en la construcción de una comunidad de aprendizaje y comprender los mecanismos que facilitan el cambio institucional (Jewson, 2007; Reid, 2014; Siciliano, 2017).

También las metodologías cuantitativas han hecho su contribución en este campo. Schechter (2008) propuso un cuestionario para indagar los mecanismos de aprendizaje organizativo: adquisición, análisis, diseminación, almacenaje, recuperación y puesta en uso de la información. Louis y Murphy (2017) analizaron mediante *path analysis* y de regresión la interacción entre diferentes modalidades de confianza, el aprendizaje organizativo y el liderazgo. Pusieron en relación los resultados obtenidos a partir de varios cuestionarios administrados a 116 escuelas norteamericanas. Concretamente tomaron medidas acerca de: (a) la confianza del director en la capacidad profesional de los docentes; (b) la percepción de los docentes sobre la orientación hacia el cuidado del director; (c) el grado de apoyo académico hacia los estudiantes, que incluía criterios relacionados con la justicia social y la equidad; y (d) la capacidad organizativa de aprendizaje. Usaron dos medidas demográficas como posibles variables moderadoras: las características del alumnado y el tamaño de las escuelas. Con una orientación similar, Brown y otros (2016) pusieron en relación factores asociados al aprendizaje organizativo con la confianza y con la percepción del profesorado sobre el uso de la investigación para la mejora en su centro. Los datos se obtuvieron mediante diferentes cuestionarios, y se confrontaron con el análisis de la red de asesoramiento entre compañeros.

En una importante revisión auspiciada por la OCDE, Kools y Stoll (2016) analizaron los estudios realizados tanto con metodologías cualitativas como cuantitativas. Entre estas últimas incluyeron los instrumentos disponibles para evaluar el ajuste de las escuelas al perfil de una organización que aprende. Sin embargo, aún queda mucho por hacer. En su revisión de más de 25 años de estudios en este ámbito, Stoll y Kools (2017, p. 6) concluyen que aún disponemos de una débil base de evidencias de que la instalación de procesos de aprendizaje organizativo pueda relacionarse con altos niveles de logro o de innovación.

## 4. Comunidad

El riesgo y la incertidumbre característicos de las sociedades del capitalismo tardío ha avivado la importancia y dado nuevos significados a la idea de comunidad. La gente hoy día experimenta en muchos sentidos una profunda sensación de vulnerabilidad. Contribuyen a ello la creciente desigualdad, la pérdida de valor de las culturas locales, las amenazas que se ciernen sobre el planeta, las catástrofes avivadas por el calentamiento global, pandemias incluidas, o la precarización del empleo. Todo ello erosiona la cohesión social y la confianza de los ciudadanos, al tiempo que instala en ellos el cinismo y la alienación (Hartley, 2010, p. 349) y transforma sus expectativas y su carácter (Sennett, 2010).

Construir comunidad aparece entonces como una fórmula de resistencia ante esa situación. La experiencia de sentirse vulnerable y dependiente y, en consecuencia, la mayor necesidad del sentimiento de afiliación y de comunidad, puede convertirse en un recurso organizativo para impulsar la mejora y la construcción colectiva del conocimiento (Samier, 2010). Twyford y otros (2017) analizaron el papel que desempeña la percepción de riesgo –con sus componentes de vulnerabilidad e incertidumbre– sobre los procesos de cambio en la escuela y sobre el desarrollo profesional docente y concluyeron que, bajo determinadas condiciones, puede activar la confianza que requieren estos procesos.

Examinaremos a continuación algunos de los constructos en los que se apoya actualmente la investigación sobre innovación educativa desde una perspectiva comunitaria.

#### **4.1. Cultura de colaboración**

La retórica de la colaboración ha estado presente en los estudios sobre las organizaciones educativas desde el cambio de siglo (Lavié, 2006; Rincón-Gallardo et al., 2019). Un amplio consenso señala que el alcance de la colaboración entre los docentes determina las posibilidades de desarrollo de un centro escolar (Parlar et al., 2020).

La colaboración docente necesita una estructura de objetivos, procedimientos y tareas coordinadas, así como un liderazgo distribuido para que verdaderamente resulte útil para la mejora. Contamos con algunas experiencias interesantes de análisis o de conducción del proceso. Cravens y otros (2017) elaboraron un protocolo para dar orientación y estructura a la colaboración entre los docentes de las escuelas públicas de Shanghai (Teacher Peer Excellence Group, TPEG). También Díaz-Gibson y otros (2014) han validado un instrumento (Educational Collaborative Network Questionnaire, ECN-Q) con el que evaluaron, en su caso, la cohesión y el alcance de la colaboración de redes inter-organizativas.

Precisamente por su uso generalizado, el concepto de colaboración se ha vuelto ambiguo e inconcreto, por lo que el Análisis de Redes Sociales podría ayudar a asociarlo a una serie de propiedades distinguibles de la red y a las pautas de relación entre los participantes. Así, Daly y otros (2010) analizaron la colaboración docente combinando ARS con una escala específica y entrevistas, en busca de las configuraciones de la red social que facilitaban la innovación.

La colaboración adopta formas muy variadas, pero Hargreaves y O'Connor (2017) sostienen que incluso las formas más episódicas de colaboración necesitan arraigarse en una cultura determinada. Puesto que las comunidades construyen culturas inevitablemente, seguimos necesitando el análisis de la cultura organizativa en la investigación sobre los procesos de colaboración para la mejora de la escuela. Angelides y Ainscow (2000) analizaron el papel trascendental que juega la cultura en los procesos de cambio y destacaron el análisis de incidentes críticos como una estrategia útil en la investigación de dichos procesos, dado que estos incidentes tienen la capacidad de revelar las normas y asunciones culturales que rigen en la organización. Peña y otros (2018) también usaron esta técnica para identificar las situaciones que facilitan la construcción y pérdida de confianza de los docentes, tanto en sus pares como en los directivos.

Demerath (2018) identificó las tres claves principales que permitieron a una escuela con buenos resultados sostener una cultura innovadora: confianza relacional, optimismo académico y eficacia colectiva. Connolly y otros (2011) analizaron el proceso de transformación de una cultura a lo largo de ocho años, a partir de un marco teórico que combinaba ocho enfoques diferentes.

#### **4.2. La comunidad de práctica y aprendizaje como sujeto de la mejora escolar**

Desde la investigación educativa se contempla la noción de comunidad profesional de aprendizaje como la respuesta 'desde abajo' al relativo fracaso de las reformas 'desde arriba' que tuvieron su auge en los 80 y 90 del pasado siglo. Para Hargreaves y O'Connor (2017) representa la quinta y última fase a la hora de enfocar la colaboración docente. La idea ha tenido diferentes formulaciones: comunidad de práctica (Furman, 2004); comunidad profesional de aprendizaje (Stoll et al., 2006); o comunidad democrática deliberativa (Apple y Beane, 1997). En nuestro país y en Latinoamérica, bajo el rótulo comunidades de aprendizaje, se ha desarrollado una amplia red de escuelas –lideradas por un reconocido equipo de la Universidad de Barcelona– que aplican, bajo una metodología común, algunos de los presupuestos de este movimiento comunitario (Álvarez-Cifuentes, 2015; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Las características que se atribuyen a las comunidades de práctica y aprendizaje son muy variadas: diálogo profesional; prácticas desprivatizadas; colaboración docente; foco sobre el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa, no solo de los estudiantes; implicación colectiva en la mejora; mentoría planificada de los nuevos miembros; participación; creencias colectivas; atención a las minorías; capacidad de aprendizaje colectiva; asesoramiento entre compañeros; enseñanza en equipo; reflexión sobre la mejora; liderazgo distribuido (Harris y Muijs, 2005; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Furman (2004) añade que una comunidad tiene necesariamente un componente ético derivado del cruce de varios relatos: una ética de la justicia, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado personal y una ética comunitaria democrática.

En las comunidades de práctica la innovación no suele desarrollarse de manera centralizada y planificada, como sugieren los modelos racionalistas, sino como una actividad emergente, por contagio y ensayo-error, y sometida a un control difuso en manos de múltiples actores con un alto grado de autonomía. Las iniciativas surgen por doquier y a los líderes corresponde luego coordinarlas, diseminarlas y gestionar el conocimiento resultante. Su papel no es tanto el de control, como el de asegurar las condiciones idóneas para que el proceso fluya. No obstante, aunque la innovación puede ser facilitada dentro de las comunidades de práctica, los cambios profundos tienen lugar más bien en los intersticios entre diferentes comunidades, de ahí la importancia de establecer conexiones entre comunidades de práctica para producir innovaciones más profundas y duraderas (López-Yáñez et al., 2011).

La investigación internacional en torno a las PLC (*Professional Learning Communities*) se interesa fundamentalmente por los procesos de uso y creación de conocimiento y capital social en su interior, algunos de cuyos ejemplos revisamos en una sección anterior. Un enfoque interesante en este sentido es la línea sobre la mejora basada en evidencias, que se estructura en torno a equipos de análisis sistemático de datos (Schildkamp et al., 2013; Vanlommel y Schildkamp, 2019). Por otro lado, la investigación debe analizar las barreras, tanto culturales como estructurales que amenazan en la práctica la construcción de una comunidad, así como los apoyos o palancas que contribuyen a su desarrollo (Murphy, 2015). Aunque estos intereses son abordados frecuentemente con metodología de estudio de casos, también se desarrollan instrumentos cuantitativos de análisis. Domingo y otros (2020) han revisado recientemente los instrumentos de evaluación de las CPA en el marco de un estudio donde adaptaron y validaron la versión en castellano de uno de los más utilizados: Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R).

### **4.3. Confianza**

La confianza ha sido identificada como uno de los factores que facilita la mejora de la escuela (Gregory, 2017; Moolenaar y Slegers, 2010) y determina el logro académico de los estudiantes (Goddard et al., 2009; Tschannen-Moran y Gareis, 2015). Tschannen-Moran y Hoy (2000), han señalado las facetas de la confianza: benevolencia, fiabilidad o consistencia, competencia, honestidad y transparencia. Adams (2013) la ha investigado como un constructo compuesto por los siguientes factores: la confianza del director en los docentes; de estos en el director; entre los docentes y entre los estudiantes. Algunos instrumentos cuantitativos han contribuido también a identificar esos factores (Hoy y Tschannen-Moran, 2003; Finnigan y Daly, 2012)

La confianza es decisiva porque determina el significado que los miembros de la organización atribuirán a las iniciativas de cambio, tanto externas como internas (Louis et al., 2009). Con la confianza, los docentes adquieren el sentimiento de seguridad necesario para analizar y criticar las viejas prácticas y para asumir riesgos a la hora de promover las nuevas. En este sentido, Thomsen y otros (2015) la vinculan con el compromiso con la escuela y con la percepción de eficacia colectiva del profesorado, al igual que Moolenaar y otros (2012).

La confianza es una propiedad frágil, que las tensiones de la vida escolar ponen en peligro continuamente. Puesto que los líderes son los receptores en primera instancia de todas las tensiones institucionales, su trabajo como guardianes y administradores de la confianza es muy importante (Walker et al., 2011). Precisamente, Carrasco y Barraza (2020) han estudiado las prácticas orientadas hacia el cuidado y la promoción de confianza de directoras chilenas. Por otro lado, al actuar como un lubricante de las relaciones sociales (Tschannen-Moran, 2004) la confianza facilita la distribución del poder y la responsabilidad que requiere la innovación educativa (Kramer y Cook, 2004). También facilita que la información circule por la red, y con ella, los materiales y recursos didácticos, el asesoramiento, el apoyo mutuo (Coburn y Russell, 2008).

### **4.4. Eficacia docente colectiva**

Cuando los docentes perciben a sus colegas como abiertos, benevolentes, honestos y confiables la predisposición a colaborar y a compartir y discutir sus prácticas con ellos aumenta (Zheng et al., 2016). Pero a la vez, la colaboración docente alimenta el sentido de eficacia docente colectiva (EDC) (Ghamrawi, 2011). Al intercambiar conocimientos, compartir experiencias y buscar colectivamente soluciones a los problemas, el grupo genera confianza en su capacidad colectiva para motivar a los estudiantes, gestionar la enseñanza, manejar situaciones difíciles y producir aprendizaje en los alumnos (Moolenaar et al., 2012). Voelkel

y Chrispeels (2017) encontraron relación entre la colaboración en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje correspondientes a 16 escuelas y la percepción de eficacia colectiva de sus docentes. Así podemos cerrar uno de los círculos virtuosos de la mejora escolar destacado por numerosos estudios: la confianza facilita la colaboración y el desarrollo de una comunidad, lo cual implusa la EDC, que su vez promueve la confianza (Van Maele y Van Houtte, 2009; Weinstein et al., 2020).

Eficacia colectiva alude a una propiedad de la organización que, sin embargo, guarda relación con el sentido de autoeficacia de sus miembros. Autoeficacia es la percepción que los sujetos tienen de sí mismos como capaces de afrontar con éxito las tareas profesionales que tienen encomendadas (Tshannen-Moran et al., 1998). EDC es un constructo que reúne las percepciones de autoeficacia de los miembros de un grupo, organización o comunidad. Sin embargo, no puede considerarse estrictamente la suma de las percepciones individuales, ya que estas se co-construyen en el curso de la interacción social (Caprara et al., 2004). Así, la eficacia colectiva no solo se basa en la percepción de que ‘puedo conseguirlo’, sino más bien en la de que ‘entre todos podemos’. En todo caso un fuerte sentimiento de EDC refuerza el sentido de autoeficacia de los docentes (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Donohoo (2017) ha realizado una exhaustiva revisión tanto de los estudios empíricos como de las raíces teóricas –con especial énfasis en la perspectiva de Bandura– de este constructo. Contamos al menos con dos escalas para medir la EDC utilizadas en varios estudios. La primera es la de Goddard y otros (2000) (Collective Efficacy Scale, CE-Scale), de la cual Quiñones (2016) ha realizado una adaptación al castellano. La otra es la Collective Teacher Belief Scale (CTBS) (Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Diversos estudios han demostrado que el sentido de eficacia de los docentes tiene incidencia en: el rendimiento de los estudiantes y, en algunos autores, también con su motivación y su propia autoeficacia (Goddard et al., 2017; Madimetsa et al., 2018); la apertura de los docentes a la innovación y a experimentar nuevas ideas, a asumir riesgos y con su resistencia a los contratiempos y las frustraciones (Pantic, 2015; Ross y Gray, 2006); sus altas expectativas (Goddard et al., 2017); el compromiso docente con la escuela y su comunidad (Gallegos y López-Alfaro, 2019; Lee et al., 2011; Ware y Kitsantas, 2011); una mayor satisfacción laboral docente (Skaalvik y Skaalvik, 2010); la participación de las familias en la vida escolar (Ross y Gray, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2010).

En cuanto a las fuentes que alimentan la EDC, diversos estudios han señalado las siguientes: el clima escolar, el sentido de comunidad, el liderazgo directivo, las estructuras de toma de decisiones, la unidad del grupo y el compromiso de sus miembros (Tshannen-Moran et al., 1998); el nivel socio-económico de la escuela y la participación de los docentes (Ross y Gray, 2006); la cohesión y la fuerza de las normas grupales (Dumay y Galand, 2011); o el liderazgo directivo (Bellibas y Liu, 2017; Demir, 2008; Fackler y Malmberg, 2016; Goddard, et al., 2015; Hallinger y Hosseingholizadeh, 2017).

#### **4.5. Sentido de pertenencia**

Afiliación o sentido de pertenencia es el sentimiento de identificación con una comunidad y de conexión con sus miembros. La extensión del sentido de pertenencia es un indicador del capital social de una organización y de su cohesión (Young y Howard, 2020). Varios estudios han encontrado relación entre la afiliación y la eficacia colectiva (Bjorklund et al., 2020; Haworth et al., 2013).

Admiraal y Lockhorst (2012) incluyen el sentido de pertenencia en un constructo más amplio: sentido de comunidad, para el que desarrollaron el instrumento Sense of Community in School Scale (SCSS), también utilizado por Ho-Tang y Mei-Ju (2015). Para él desarrollaron una escala de 42 ítems con las siguientes dimensiones: identidad grupal, repertorio de relaciones, dominio compartido, seguridad emocional, tolerancia a la diversidad y relaciones significativas. También el instrumento Teacher Social Capital Scale (TSCS) (Minckler, 2014) se estructura sobre el sentido de comunidad y varios aspectos de la cultura organizativa.

#### **4.6. Capacidad de cambio**

La idea de construir capacidad de cambio se hizo un hueco en los albores del siglo en la familia de conceptos alrededor de la innovación educativa (Bain et al., 2011; Bolívar, 2014; Crowther, 2011; Dinham y Crowther, 2011; King y Bouchard, 2011). Se refiere al proceso mediante el que la escuela adopta la forma de una comunidad profesional de aprendizaje, e implica básicamente “construir relaciones, confianza y



comunidad” (Harris y Lambert, 2003: 4). Ello conecta la noción de comunidad con la de red, de manera que el producto más genuino de una comunidad, el conocimiento socialmente construido, depende de la conectividad que proporcionan los lazos sociales. En este sentido, Lin y Lee (2018) han demostrado que la posición en la red determina la capacidad de aprendizaje de los actores.

Un análisis más extenso de la literatura nos permite concretar aún más las capacidades que necesita la mejora institucional: identificar y usar el talento individual; desarrollar sistemas y estrategias de comunicación; estimular el compromiso de los miembros, la reflexión crítica, el sentimiento de pertenencia, y la conciencia de su interdependencia; estimular la memoria colectiva, clima y culturas del cuidado, motivación y cohesión del profesorado; y desarrollar la confianza mutua (Brouwer et al., 2012; Dinham y Crowther, 2011; Harris y Lambert, 2003).

La capacidad colectiva de cambio requiere además patrones distribuidos de liderazgo, lo que a su vez implica que los líderes formales promuevan el liderazgo de los demás, no solo del profesorado, sino también del resto de la comunidad educativa. La distribución inteligente del liderazgo es una de las herramientas más potentes para incrustar el aprendizaje organizativo en la práctica diaria y requiere una lectura permanente de esta, para encontrar las palancas adecuadas para promoverlo (Timperley, 2011). Como planteó David Hargreaves (2001) los líderes formales pueden (y deben) usar las ‘palancas’ disponibles como capital organizativo –incluido su propio liderazgo y el de los demás miembros– para promover el intercambio de diferentes formas de capital intelectual y aumentar así el capital social.

#### **4.7. Liderazgo distribuido**

El reto en los próximos años será cómo liderar las nuevas formas organizativas que representan los conceptos de red y comunidad, donde la información y la expertiz sustituyen a la autoridad como principal elemento regulador (Díaz-Gibson et al., 2017). Allix y Gronn (2005, p. 193) piensan que, si el conocimiento es socialmente distribuido en toda comunidad, la teoría y la investigación sobre liderazgo deberían orientarse hacia las formas mediante las que las comunidades consiguen ‘dirección social inteligente’ a la hora de coordinar y organizar dicho conocimiento.

El liderazgo distribuido, mejor aún, la distribución del liderazgo como patrón organizativo, es la piedra angular del ecosistema que requiere la innovación desde una perspectiva comunitaria/reticular (Azorín et al., 2020; Hallinger y Heck, 2014). Lo encontramos en el centro de las diferentes perspectivas teóricas aludidas en este artículo: la teoría del aprendizaje social –que sostiene que el conocimiento también es un fenómeno distribuido–, la del capital social y la de redes sociales. Además, disponemos de una amplia base de conocimiento que lo vincula con los constructos revisados en las secciones anteriores: confianza, eficacia colectiva docente y sentido de pertenencia (Demir, 2015; Hollingworth et al., 2018; Smylie et al., 2007; Zheng et al., 2019). Distribuir el liderazgo tiene igualmente un efecto directo sobre el compromiso de los docentes con la escuela y su profesión (Gallegos y López-Alfaro, 2019). El estudio de Hulpia y otros (2011) reveló que el compromiso de los docentes estaba básicamente relacionado con tres factores: un liderazgo que apoya a los docentes, el grado de cooperación dentro del equipo directivo, y la participación en la toma de decisiones.

En una revisión sistemática de la investigación sobre la influencia del liderazgo en la creación de comunidades profesionales de aprendizaje García-Martínez y otros (2018) señalaron la predominancia del liderazgo distribuido junto a otros aspectos organizativos como la colaboración docente, estructuras organizativas flexibles, empoderamiento del profesorado y orientación institucional hacia la mejora.

Brown y Flood (2020) describen tres de las responsabilidades de aquellos que lideran una red/comunidad profesional de aprendizaje: asegurarse de que la red responde a los objetivos de mejora establecidos; asegurar los recursos que la red necesita: tiempo, espacio, accesibilidad, etc.; y asegurar que el trabajo de la red es conocido y usado por la comunidad educativa. Por su parte, Rincón-Gallardo (2020) identificó tres roles de los líderes como facilitadores de la colaboración dentro de la red: como conductor de aprendices (facilitando las condiciones necesarias para el aprendizaje); agente cultural (propiciando una cultura de colaboración y aprendizaje); y agente en el sistema (conectando la red local con el sistema donde se inserta).

La investigación con estudios de caso, muy presente en este ámbito, será crucial en los próximos años para dilucidar las diferentes estrategias de distribución del liderazgo que los líderes formales pueden

movilizar para desarrollar el aprendizaje organizativo en las escuelas (Bouwman et al., 2019; Liljenberg, 2015). Pero también disponemos de instrumentos para desarrollar metodologías cuantitativas de investigación, como el Distributed Leadership Inventory (DLI) (Hulpia et al., 2009) que fue adaptado por López-Alfaro y Gallegos (2015), así como el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD) (Ahumada et al., 2019).

## 5. Red

En el ámbito educativo disponemos ya de un conjunto de estudios que muestran el potencial de la perspectiva de redes para comprender mejor los procesos de mejora en la escuela (Ainscow, 2010; Chapman et al., 2010; Daly y Finnigan, 2010; Muijs et al., 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Muijs (2010) ha llegado a plantear el énfasis en las redes de colaboración docente como una cuarta fase del movimiento por la mejora escolar; algo que Krichesky y Murillo (2018), desde el ámbito latinoamericano, han señalado en términos parecidos.

La investigación se viene ocupando no solo de las redes internas de una escuela, sino también de las interorganizativas (Chapman y Muijs, 2014; Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018; Leithwood, 2019; Liou y Daly, 2020; Longás et al., 2020; López et al., 2016; Pino-Yancovic et al., 2020) y las 'socio-educativas', formadas entre la escuela y otras organizaciones y entidades de su ámbito social (Azorín, 2017; Díaz-Gibson y Civís, 2011; Díaz-Gibson et al., 2017). Por tanto, el universo de la colaboración para el aprendizaje profesional se ensancha cuando pasamos de las PLCs (Professional Learning Communities) a las PLNs (Professional Learning Networks) (Prenger et al., 2021). De nuevo la confluencia entre comunidad y red supone una útil complementariedad.

### 5.1. Análisis de redes sociales (ARS) como metodología de investigación

El análisis de redes sociales nace en los años 30 del siglo pasado con la sociometría de Jacob Moreno, aunque es hacia el final de los 60 y en los 70 cuando adquiere fuerza en diversos ámbitos científicos gracias a la teoría matemática de grafos y el poder de cálculo de los ordenadores (Kadushin, 2013; Wasserman y Faust, 2013). A los fundamentos clásicos se añaden en los últimos años los de la teoría del capital social (Balkundi y Kilduff, 2006) y la teoría de sistemas (Shaked y Schechter, 2017).

El ARS indaga sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social. Su punto de partida es la generación de una matriz de relaciones entre elementos (personas, grupos, acontecimientos, objetos, etc). Esas relaciones pueden referirse a cualquier aspecto o ámbito: de elección, amistad, profesional, económica, colaboración, etc. El mapa de relaciones se obtiene mediante métodos variados, como entrevistas, registros en tiempo real, autoinformes, etc. La matriz relacional puede ser procesada mediante una amplísima variedad de medidas que se pueden agrupar en dos grandes categorías: medidas estructurales de la red y medidas de posición o centralidad de los actores. Una variedad de programas informáticos se halla disponible actualmente para el procesamiento, análisis y representación gráfica de los resultados de estas medidas. Uno de los más conocidos y utilizados es UCINET, con su programa asociado para la representación gráfica de las redes NETDRAW (Borgatti et al., 2013).

Las medidas de centralidad nos permiten identificar a los actores más relevantes y el papel que desempeñan en la red, atendiendo a diferentes criterios como: su prestigio o frecuencia en que son elegidos o requeridos para las actividades de la red; su poder o cercanía con otros actores relevantes; o su papel de puente entre actores que sin su intermediación permanecerían desconectados (Everett y Valente, 2016; Freeman, 1979; Spiro et al., 2013). Desde la perspectiva de redes, estas medidas determinan el capital social de los actores (Li, 2013).

Por otro lado, las medidas estructurales de la red nos informan de las propiedades únicas que emergen de la interacción en su interior, las cuales definen el comportamiento de los actores. Algunas de las más relevantes son: la densidad o proporción entre el número de lazos detectados y el número de lazos posibles, la centralización y el número y composición de los grupos internos (Lima, 2010). El conocimiento de la estructura de la red abre nuevas perspectivas de acción tanto a agentes externos como internos, ya que podremos identificar los elementos de la red donde apoyar los esfuerzos de cambio y localizar las resistencias potenciales (Daly et al., 2010; Simpson et al., 2011a). Por otra parte, podemos usar la red es-

tratégicamente para crear, usar y difundir el conocimiento que sirve de base a las innovaciones concretas que estamos implementando (Daly, 2010; Moolenaar y Slegers, 2015).

## **5.2. Investigaciones con ARS en la innovación educativa**

La metodología de Análisis de Redes Sociales se introdujo muy pronto en el ámbito de la gestión y los estudios sobre las organizaciones sociales (Borgatti y Foster, 2003; Carpenter y Jiang, 2012; Monaghan et al., 2017). En cuanto a la investigación educativa, esta metodología se encuentra plenamente instalada en el ámbito anglosajón (Daly et al., 2010; Lima, 2008; Pitts y Spillane, 2009; Van Waes et al., 2016) algo que solo ocurre de manera incipiente en el latinoamericano, con aplicaciones en: la colaboración docente en la educación superior (Gewerc et al., 2014); la colaboración entre escuelas (Azorín y Muijs, 2018); las modalidades de liderazgo en los centros escolares (López-Yáñez et al., 2014); o las relaciones de género entre los estudiantes (Ruiz-Pinto et al., 2013).

Se ha utilizado ARS para cartografiar la estructura informal de relaciones en la escuela (Hovardas, 2016; Penuel et al., 2010) y, más concretamente, la estructura y propiedades de las redes de colaboración docente (Katz y Earl, 2010; Schiff et al., 2015). Spillane y otros (2010) se valieron para ello de la pregunta '¿a quién le pides consejo o información en esta escuela sobre (a) enseñanza de las matemáticas y (b) enseñanza de la lengua?' formulada a 1123 docentes en 28 escuelas primarias de un distrito escolar. Lograron identificar la proporción de líderes informales en relación a los formales en la red de asesoramiento entre compañeros. Baker-Doyle y Yoon (2010) encontraron que los docentes más expertos no eran los que ocupaban las posiciones centrales en la red de participantes en un programa de formación continua del profesorado. A partir de ese hallazgo diseñaron una intervención para retroalimentar al grupo esa información y garantizar así el éxito del programa.

El ARS concibe la red como el producto emergente de una actividad social concreta. En las organizaciones, diversas actividades han sido objeto de atención. Por ejemplo, Downey (2018) diferenció en su estudio las redes de intercambio de recursos de las de conocimiento. Tras comparar sus propiedades encontraron diferentes patrones de colaboración en ellas. Por su parte, Moolenaar y otros (2012) relacionaron diferentes tipos de redes sociales con los patrones de colaboración docente en cada una de ellas. A partir de entrevistas a 20 docentes, a quienes pidieron ejemplos concretos de interacciones en su trabajo cotidiano, elaboraron una tipología de siete clases de redes cuyas características analizaron.

Otro campo prolífico de la investigación con perspectiva o metodología de análisis de redes sociales ha sido el estudio de las redes docentes en escuelas que experimentaban procesos de mejora de diferente ámbito y alcance (Frank et al., 2014; Keuning et al., 2016). Los tres ejemplos siguientes ilustran el tipo de hallazgo que podemos esperar en estos estudios.

Finnigan y otros (2013) analizaron cómo las escuelas de un distrito con pobres resultados utilizaron los resultados del ARS para desarrollar procesos de mejora. Por su parte, Coburn y otros (2010) y Coburn y otros (2013) estudiaron la formación de redes en el curso de una reforma distrital de enseñanza de las matemáticas. Concretamente, estudiaron cómo se forman y cambian las redes sociales egocéntricas de 6 profesores considerados agentes clave de la reforma en cada una de las cuatro escuelas primarias participantes. Hallaron que estas redes cambiaron mucho a lo largo de la reforma y que dichos cambios estaban asociados a dos medidas estructurales: el tamaño y la densidad de la red. En un estudio similar, Atteberry y Bryk (2010) analizaron los cambios en la red social durante el desarrollo de un proyecto de mejora del aprendizaje de la lectoescritura en 15 centros. Se preguntaron, por ejemplo, si los docentes que se convirtieron en formadores de sus compañeros cambiaban su posición e influencia dentro de la red; o si se hicieron más densas las redes de docentes durante la implementación del proyecto; o si tuvieron un papel más activo en el mismo los asesores que partían con mayor centralidad en la red antes de iniciar el proceso.

Algunos investigadores han adoptado una línea muy prometedora al conectar la información obtenida mediante ARS con instrumentos asociados a diversos constructos que tienen gran poder explicativo del éxito o el fracaso de los procesos de mejora. En el estudio de Daly y otros (2010) se trató de los constructos 'acción colectiva', 'eficacia colectiva docente' y 'satisfacción colectiva', en cinco escuelas de un distrito escolar en San Diego durante un proceso de reforma. En otro estudio se preguntaron de qué manera las características de las redes docentes afectaban el clima escolar (Moolenaar y Slegers, 2010). Se preguntó a los docentes '¿a quién buscas para discutir tu trabajo?' y la red resultante se puso en relación

con los constructos ‘clima de innovación’ y ‘confianza’, medidos mediante sendas escalas. Los resultados señalaron la confianza entre los docentes como un mecanismo que puede explicar la relación entre las características de las redes sociales docentes y la innovación educativa. En otro estudio se vincularon las redes de colaboración con la eficacia docente colectiva y con el logro académico (Moolenaar et al., 2012).

También el liderazgo ha recibido gran atención en los estudios realizados desde la perspectiva de redes (Chapman et al., 2010; Hadfield y Jopling, 2012; Hoppe y Reinelt, 2010; Larsen y Rieckhoff, 2014; Moolenaar et al., 2010). La idea de distribución del liderazgo encuentra en ARS una metodología idónea para su estudio, ya que ambos se centran en las interacciones y no en los atributos de los participantes. En concreto ARS ayuda a entender en qué elementos o nodos de la red se apoyan los líderes, y facilita un análisis detallado sobre la distribución del poder real –no formal– en las organizaciones y sus consecuencias (Garay et al., 2019; Hadfield y Jopling, 2012; Simpson et al., 2011b).

En una investigación pionera, Friedkin y Slater (1994) analizaron la centralidad en sus respectivas redes de 20 directores escolares en California. Por su parte, Lima (2008) estudió las redes de departamentos y el liderazgo distribuido en escuelas secundarias portuguesas. A partir de un cuestionario indagó sobre (a) quienes influyeron en el desarrollo profesional de los participantes, y (b) con quién se involucró el participante en las actividades planteadas por el cuestionario. Los resultados permitieron establecer cuatro tipos de liderazgo: (1) focalizado o formal; (2) múltiple; (3) alternativo o informal; (4) no liderazgo. Nosotros mismos llevamos a cabo una investigación en la que reconocimos los patrones identificados por Lima a partir de la pregunta –similar a la formulada por Pitts y Spillane (2009)– sobre las relaciones que habían mantenido los participantes durante el curso en cuatro ámbitos: pedagógico, gestión, relaciones sociales y personal (López-Yáñez et al., 2014)

Penuel y otros (2010) analizaron 21 escuelas implicadas en un proceso de reforma que implicaba una gran distribución de responsabilidad a los docentes implicados. Usaron los resultados de ARS y un cuestionario sobre las pautas de trabajo, confianza y colaboración entre los docentes para examinar los efectos del liderazgo distribuido y su capacidad para promover el cambio. Finnigan y Daly (2010) estudiaron la relación entre los directores de escuelas de bajo rendimiento y los líderes distritales y centrales. En este caso, la fuerza de los lazos se midió cuantitativamente (con cuanta frecuencia interactúan) y cualitativamente (cómo de buena es la relación).

## 6. Conclusiones

Las instituciones educativas operan en un entorno dinámico, complejo y cada vez más exigente. Los cambios que este entorno requiere no pueden venir solo desde reformas desde arriba. También requieren cambios desde abajo que solo una comunidad puede acometer. Averiguar cómo escuelas concretas consiguen emprender y sostener reformas concretas, que aportan soluciones a problemas concretos, es tarea de la investigación educativa. Pero la investigación ha de estar informada por la teoría. La de las organizaciones educativas se ha equipado lo suficiente durante las últimas décadas para comprender en profundidad y describir la maquinaria interna de la innovación educativa. Para ello ha construido una perspectiva que entiende, no solo el cambio, sino la organización misma, como una construcción comunitaria. Esta perspectiva emplaza al centro escolar como el ecosistema privilegiado donde el cambio educativo sucede y se articula en torno a los conceptos de comunidad y de red. Este artículo ha hecho balance de ese viaje y señalado el lugar en el mapa donde nos encontramos.

Ese lugar es un territorio permeado por las teorías del capital social y del aprendizaje situado, donde la mejora educativa se concibe como un proceso de aprendizaje dentro de comunidades de práctica que utilizan los vínculos y el conocimiento ya existente para producir y movilizar nuevo conocimiento y nuevos vínculos. Una constelación de constructos está asistiendo la tarea de caracterizar estos procesos: cultura de colaboración, capacidad de cambio, confianza, sentido de pertenencia, eficacia docente colectiva, liderazgo distribuido. Algunas investigaciones ponen en juego varios de estos constructos al mismo tiempo, con frecuencia combinando métodos cualitativos y cuantitativos.

La perspectiva de redes sociales también está contribuyendo a explorar ese territorio. La investigación está aprovechando sus herramientas para comprender cómo las características estructurales de las redes

condicionan la posición de los actores en ella, y como ambos aspectos condicionan los procesos de mejora educativa. El Análisis de Redes Sociales ocupa un lugar destacado entre esas herramientas.

Prácticamente todos los aspectos revisados cuentan con ejemplos de investigaciones realizadas por equipos que tienen el castellano –y en algunos casos el portugués– como lengua materna. La comunidad latinoamericana empieza a incorporarse así a la indagación en un campo que habíamos transitado escasamente y para el que aún queda mucho recorrido. Desde nuestro punto de vista eso significa que la perspectiva del cambio y la mejora como una construcción comunitaria resuena en nuestras tradiciones culturales y que estamos, por lo tanto, en condiciones de aportar análisis relevantes a la investigación internacional. Lograrlo solo depende de que se intensifique el diálogo científico iniciado en los últimos años entre equipos de investigación a un lado y a otro de ese océano que a un tiempo nos separa y nos une.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a su comunidad próxima, la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME. <https://www.rilme.org>) el rico ecosistema de ideas y proyectos que ha servido de base a este artículo.

## Referencias

- Adams, C. M. (2013). Collective trust: A social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 363-382. <https://doi.org/10.1108/09578231311311519>
- Admiraal, W. y Lockhorst, D. (2012). The sense of community in school scale (SCSS). *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 245-255. <https://doi.org/10.1108/13665621211223360>
- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>
- Allix, N. y Gronn, P. (2005). 'Leadership' as a manifestation of knowledge. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1741143205051052>
- Álvarez-Cifuentes, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Archivo de la Universidad de Barcelona.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163. <https://doi.org/10.1076/0924-3453>
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Atteberry, A. y Bryk, A. S. (2010). Centrality, connection, and commitment: The role of social networks in a school-based literacy initiative. En A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 51-75). Harvard University Press.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 29-48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10323>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>

- Bain, A., Walker, A. y Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719. <https://doi.org/10.1108/09578231111174839>
- Baker-Doyle, K. J. y Yoon, S. A. (2010). Making expertise transparent. Using technology to strengthen social networks in teacher professional development. En A. J. Daly, *Social network theory and educational change* (pp. 115-126). Harvard Education Press.
- Balkundi, P. y Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *Leadership Quarterly*, 17, 419-439. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.01.001>
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschuere, K. y Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bellibas, M. S. y Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Bjorklund J., Daly, A., Ambrose, R. y Van Es, E. (2020). Connections and capacity: An exploration of preservice teachers' sense of belonging, social networks, and self-efficacy in three teacher education programs. *AERA Open*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858420901496>
- Boivin, G., Brummans, B. y Barker, J. (2017). The institutionalization of CCO scholarship: Trends from 2000 to 2015? *Management Communication Quarterly*, 31(3), 331-355. <https://doi.org/10.1177%2F0893318916687396>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- 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. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- Bolívar, A. (2015). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7(2), 33-57.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T. y García-Gómez, R. (2007). *El centro como contexto de innovación y formación*. CENICE.
- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.
- Borgatti, S. y Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991-1013. [https://doi.org/10.1016%2F0149-2063\\_03\\_00087-4](https://doi.org/10.1016%2F0149-2063_03_00087-4)
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. y Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. SAGE.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. y Mulder, M. (2019). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 555-571. <https://doi.org/10.1177%2F1741143217745877>
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. y Simons, R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 403-418. <https://doi.org/10.1108/09513541211227809>
- Brown, C., Daly, A. y Liou, Y. (2016). Improving trust, improving schools. Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0004>
- Brown, C. y Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: What is required from the networked school leader? *School Leadership & Management*, 40(2-3), art 4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731684>
- Brown, A. D., Gabriel, Y. y Gherardi, S. (2009). Storytelling and change: An unfolding story. *Organization*, 16(3), 323-333. <https://doi.org/10.1177%2F1350508409102298>

- Caprara, G., Regalia, C., Scabini E., Barbaranelli, C. y Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247-261. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.247>
- Carpenter, M., Li, M. y Jiang, H. (2012). Social network research in organizational contexts: A systematic review of methodological issues and choices. *Journal of Management*, 38(4), 1328-1361. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0149206312440119>
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la Educación*, 53, 364-391. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.830>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- Chapman, C. y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Coburn, C., Choi, L. y Mata, W. (2010). "I would go to her because her mind is math": Network formation in the context of a district-based mathematics reform. En A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 77-95). Harvard Education Press.
- Coburn, C., Mata, W.S. y Choi, L. (2013). The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311-342. <https://doi.org/10.1177/0038040713501>
- Coburn, C. y Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Connolly, M., James, C. y Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12, 421-439. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9166-x>
- Cook, N. y Yanow, D. (2011). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 362-379. <https://doi.org/10.1177/1056492611432809>
- Cravens, X., Drake, T., Goldring, E. y Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs): Building communities of practice for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526-551. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095>
- Crowther, F. (2011). *From school improvement to sustained capacity*. Corwin Press.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard University Press.
- Daly, A. J. (2015). Refocusing the lens: Educational research in an era of relationships, *Journal of Educational Administration*, 53(1), art 6. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0135>
- Daly, A. J. y Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Daly, A. J., Moolenaar, N., Bolivar, J. M. y Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Demerath, P. (2018). The emotional ecology of school improvement culture. Charged meanings and common moral purpose. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 488-503. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0014>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(33), 93-112.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 15(3), 621-634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>

- Díaz-Gibson, J. y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M. y Guàrdia, J. (2014). Strengthening education through collaborative networks: Leading the cultural change. *School Leadership & Management*, 34(2), art 7. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.856296>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A., Longás, J. y Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059. <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Dinham, S. y Crowther, F. (2011). Sustainable school capacity building. One step back, two steps forward? *Journal of Educational Administration*, 49(6), 616-623. <https://doi.org/10.1108/09578231111186926>
- Domingo, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S. y Bolívar, A. (2020). Professional learning community assessment-revised (PLCA-R): Translation and validation in the Spanish context. *Learning Environments Research*, 23(3), 347-367. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*. 2(2), 101-116. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2016-0027>
- Downey, C. (2018). Utilizing social network analysis to identify the structural features of teachers' knowledge and resource sharing networks within schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 133-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7718>
- Dumay, X. y Galand, B. (2011). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- Everett, M. y Valente, T. (2016). Bridging, brokerage and betweenness. *Social Networks*, 44, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.09.001>
- Fackler, S. y Malmberg, L. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Finnigan, K. S. y Daly, A. J. (2010). Learning at a system level. Ties between principals of low-performing schools and central office leaders. En A. Daly, *Social network theory and educational change* (pp.179-195). Harvard Education Press.
- Finnigan, K. S. y Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71. <https://doi.org/10.1086/667700>
- Finnigan, K. S., Daly, A. J. y Che, J. (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring, using, and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497. <https://doi.org/10.1108/09578231311325668>
- Frank, K.A., Lo, Y.J. y Sun, M. (2014). Social network analysis of the influences of educational reforms on teachers' practices and interactions. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0554-x>
- Freeman, L. (1979). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, 215-239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Friedkin, N. E. y Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139-157. <https://doi.org/10.2307/2112701>
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235. <https://doi.org/10.1108/09578230410525612>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>



- Gallegos, V. y López-Alfaro, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Garay, S. I., Queupil, J. P., Maureira, O., Garay-Ite, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Collaboration and social networking in higher education. *Comunicar*, 42, 55-63. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-05>
- Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better. A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348. <https://doi.org/10.1177/1741143210393997>
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge. The texture of workplace learning*. Blackwell.
- Glaés-Coutts, L. y Nilsson, H. (2021). Who owns the knowledge? Knowledge construction as part of the school improvement process. *Improving Schools*, 24(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1365480220929767>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goddard, R., Salloum, S. y Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Goddard, R. D., Skrla, L. y Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(4), 220-236. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>
- Gregory, J.L. (2017). Trust relationships in schools: Supporting or subverting implementation of school-wide initiatives. *School Leadership & Management*, 37(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293639>
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>
- Hadfield, M. y Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.670115>
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hallinger, P. y Hosseingholizadeh, R. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.

- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 685-700. <https://doi.org/10.1108/09578231111174820>
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. McGraw-Hill.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345-361. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492958>
- Haworth, P., McGee, A. y MacIntyre, L. (2013). Building a whole school approach and teacher efficacy with English language learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928131>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro Montaña, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Ho-Tang, W. y Mei-Ju, C. (2015). Development of Taiwan teacher's sense of community scale. From perspective of workplace spirituality. *Sociology and Anthropology*, 3(10), 564-574. <https://doi.org/10.13189/sa.2015.031008>
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A. y Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034. <https://doi.org/10.1177/1741143217720461>
- Hoppe, B. y Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, 21, 600-619. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.004>
- Hovardas, T. (2016). Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers. *Journal of Environmental Education*, 47(3), 237-254. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1113155>
- Hoy, W. y Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-Scale. En W. Hoy y C. Miskel (Eds), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Information Age.
- Hubers, M. D., Poortman, C. L., Schildkamp, K., Pieters, J. M. y Handelzalts, A. (2016). Opening the black box: Knowledge creation in data teams. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 41-68. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2015-00>
- Hughes, J., Jewson, N. y Unwin, L. (2007). *Communities of practice. Critical perspectives*. Routledge
- Hulpia, H., Devos, G. y Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6) 1013-1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Jewson, N. (2007). Cultivating network analysis. Rethinking the concept of 'community' within 'communities of practice'. En E. A. Samier y M. Schmidt. *Trust and betrayal in educational administration and leadership* (pp. 68-82). Routledge.
- Johnson, W., Lustick, D. y Kim, M. (2011). Teacher professional learning as the growth of social capital. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-15.
- Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales. Teorías, conceptos y hallazgos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Keuning, T., Geel, M. V., Visscher, A., Fox, J. P. y Moolenaar, N. M. (2016). The transformation of schools' social networks during a data-based decision making reform. *Teachers College Record*, 118(9), 13-33.
- King, M. B. y Bouchard K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669. <https://doi.org/10.1108/09578231111174802>
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kramer, R. M. y Cook, K. S. (2004). *Trust and distrust in organizations. Dilemmas and approaches*. Russel Sage Foundation.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1) 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>
- Lakomski, G. (2011). Saber cómo aprender: Liderazgo, gestión del conocimiento y el reto de crear comunidades de aprendizaje. *Educar*, 47(1), 13-30. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.69>
- Larsen, C. y Rieckhoff, B. S. (2014). Distributed leadership: principals describe shared roles in a PDS. *International Journal of Leadership in Education*, 17(3), 304-326. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.774051>
- Lavié, J.M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X06290647>
- Lee, J. C., Zhang, Z. y Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Lee, M. (2014). Bringing the best of two worlds together for social capital research in education: social network analysis and symbolic interactionism. *Educational Researcher*, 43(9), 454-464. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X14557889>
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Li, M. (2013). Social network and social capital in leadership and management research: A review of causal methods. *The Leadership Quarterly*, 24, 638-665. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.04.005>
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187. <https://doi.org/10.1080/13632430801969864>
- Lima, J. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 11-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- Lin, W. y Lee, M. (2018). Linking network learning capacity (NLC) to professional community and organizational learning in an international baccalaureate (IB) school in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 620-642. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2017-0150>
- Liou, Y.H. y Daly, A.J. (2020). The networked leader: understanding peer influence in a system wide leadership team. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1686611>
- Longás, J., Riera, J. y De Querol, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 40(3), 183-202. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- López-Alfaro, P. y Gallegos, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido en docentes chilenos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.

- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M. y Budía, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117. <https://hdl.handle.net/11441/34731>
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que sostienen procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- López, A., Navarro, M. J. y Hernández, E. (2016). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. y Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp.157-180). Springer.
- Louis, K. S. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Madimetsa, J. M., Branwen, H. C. y Mgadla, I. X. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*. 42(5), 657-679. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213510502>
- Monaghan, S., Lavelle, J. y Gunnigle, P. (2017). Mapping networks: Exploring the utility of social network analysis in management research and practice. *Journal of Business Research*, 76, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.03.020>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. y Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Moolenaar, N.M. y Slegers, P.J.C. (2010). Social networks, trust and innovation. The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. En A. J. Daly, *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Harvard Education Press.
- Moolenaar, N. M. y Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. y Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., Karsten, S. y Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: a network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4) 355-371. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643101>
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/09243450903569676>
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0119>
- Ogawa, R.T. (2015). Change of mind: How organization theory led me to move from studying educational reform to pursuing educational design. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 794-804. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2014-0064>
- Ovares, C. (2018). La sociología de Georg Simmel y el capital social: La confianza como fuerza socializadora. *Revista Reflexiones*, 97(2), 23-42. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i2.31481>
- Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>

- Parlar, H., Polatcan, M. y Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools. The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0322>
- Penuel, W. R., Riel, M., Joshi, A., Pearlman, L., Kim, C. M. y Frank, K. A. (2010). The alignment of the informal and formal organizational supports for reform: Implications for improving teaching in schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 57-95. <https://doi.org/10.1177%2F1094670509353180>
- Peña, J., Weinstein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectiva*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Phelps, C., Heidl, R. y Wadhwa, A. (2012). Networks, knowledge, and knowledge networks: A critical review and research agenda. *Journal of Management*, 38(4), 1115-1166. <https://doi.org/10.1177/0149206311432640>
- Pino-Yancovic, M., González-Parrao, C., Ahumada, L. y González, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208-226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>
- Pitts, V. y Spillane, J. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research and Method in Education*, 32(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/17437270902946660>
- Polatcan, M. y Balci, A. (2019). Social capital wealth as a predictor of innovative climate in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 183-194. <https://doi.org/https://doi.org/10.33200/ijcer.554728>
- Prenger, R., Poortman, C. L. y Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Quiñones, M. A. (2016). *La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2012). Academic networks and knowledge construction. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 27-44.
- Reid, S. (2014). Knowledge influencers: Leaders influencing knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 332-357. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0013>
- Rincón-Gallardo, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: Una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.
- Ross, J.A. y Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Ruiz-Pinto, E., García-Pérez, R. y Rebollo, M. A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Samier, E.A. (2010). The interdisciplinary foundation of trust. From trustworthiness to betrayal. En E. A. Samier y M. Schmidt. *Trust and betrayal in educational administration and leadership* (pp. 4-12). Routledge.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications or school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X13508772>
- Schiff, D., Herzog, L., Farley-Ripple, E. y Lannuccilli, L.T. (2015). Teacher networks in Philadelphia: Landscape, engagement, and value. *Perspectives on Urban Education*, 12(1), art. 7.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. y Earl, L. (2013). *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Dordrecht.

- Sebring, P.B. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 113-181). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sennett, R. (2010). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations, or communities? Changing the metaphor change the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X94030002007>
- Sewell, G. (2010). Metaphor, myth, and theory building: Communication studies meets the linguistic turn in sociology, anthropology, and philosophy. *Management Communication Quarterly*, 24(1), 139-150. <https://doi.org/10.1177/0893318909351584>
- Shaked, H. y Schechter, C. (2017). *Systems thinking for school leaders: Holistic leadership for excellence in education*. Springer.
- Siciliano, M. (2017). Ignoring the experts: Networks and organizational learning in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 104-119. <https://doi.org/10.1093/jopart/muw052>
- Simpson, B., Markovsky, B. y Steketee, M. (2011a). Network knowledge and the use of power. *Social Networks*, 33(2), 172-176. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.10.008>
- Simpson, B., Markovsky, B. y Steketee, M. (2011b). Power and the perception of social networks. *Social Networks*, 33(2), 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.10.007>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smylie, M., Mayrowetz, D., Murphy, J. y Louis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17(4), 469-503. <https://doi.org/10.1177/105268460701700405>
- Spillane, J. P., Healey, K. y Kim, C. M. (2010). Leading and managing instruction: Formal and informal aspects of the elementary school organization. En A. J. Daly, *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 129-158). Harvard Education Press.
- Spiro, E. S., Acton, R. M. y Butts, C. T. (2013). Extended structures of mediation: Re-examining brokerage in dynamic networks. *Social Networks*, 35, 130-143. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.02.001>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L. y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Thomsen, M., Karsten, S. y Oort, F.J. (2015). Social exchange in Dutch schools for vocational education and training: The role of teachers' trust in colleagues, the supervisor and higher management. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 755-771. <https://doi.org/10.1177/1741143214535737>
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>
- Tong, W. y Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 36-49. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2016-0018>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. y Barr, M. (2004). Fostering student learning: the relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M. y Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, 20(6), 941-957. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0435>
- Twyford, K., LeFevre, D. y Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86-100. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0028>
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H. H. P. F., Donche, V., Van Petegem, P. y Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>
- Vanlommel, K. y Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792-821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>
- Voelkel J. y Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Walker, K., Kutsyuruba, B. y Noonan, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471-494. <https://doi.org/10.1108/09578231111159502>
- Ware, H. W. y Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *Journal of Educational Research*, 104(3), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00220671003638543>
- Wasserman, S. y Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Young, A. M. y Howard H. D. (2020). Sense of belonging as an indicator of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(8), 627-642. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-12-2019-0258>
- Zhang, S., Liu, Q., Chen, W., Wang, Q. y Huang, Z. (2017). Interactive networks and social knowledge construction behavioral patterns in primary school teachers' online collaborative learning activities. *Computers and Education*, 104, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.011>
- Zheng, X., Yin, H. B, Liu, Y. y Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>
- Zheng, X., Yin, H. B. y Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(6), 509-518. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00451-7>

## Breve CV de los/as autores/as

### Julián López-Yáñez

Catedrático de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Su trayectoria en la docencia y la investigación durante más de 30 años está relacionada con los centros escolares como organizaciones y, en particular, con la labor de la dirección escolar y con los procesos de mejora y de innovación educativa. Ha participado en proyectos de investigación internacionales y diri-

gido proyectos financiados de ámbito nacional y regional. Miembro fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, que ha contado durante varios años con financiación como red de excelencia del Ministerio de Educación. Email: [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

### **Marita Sánchez-Moreno**

Catedrática de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla y miembro de la Red RILME. Profesora visitante de instituciones como la Lynch School of Education (Boston), la Universidad Northwestern (EEUU), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (México), la Universidad de Manchester (R.U.) y la Universidad de Deakin (Melbourne, Australia). Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones educativas, en particular los procesos de liderazgo, cultura, innovación, asesoramiento y género. Ha dirigido varios proyectos de investigación subvencionados en convocatorias competitivas; entre los más recientes, uno sobre formación de directores escolares basado en el análisis de su práctica y otro sobre las condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Email: [marita@us.es](mailto:marita@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5744-3959>