

# Aprendizaje y liderazgo docente para el mejoramiento del sistema y la docencia en las salas de clase y establecimientos escolares

## Teacher Learning and Leadership for Classroom, School and System Improvement

<sup>1</sup>Carol Campbell, <sup>2</sup>Ann Lieberman, y <sup>1</sup>Anna Yashkina

<sup>1</sup>Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá

<sup>2</sup>Universidad de Stanford, EE.UU.

### Resumen

Este artículo presenta un estudio del *Teacher Learning and Leadership Program* (TLLP, 'Programa de Aprendizaje y Liderazgo Docente'), una iniciativa emprendida por el Gobierno de Canadá (a través del Ministerio de Educación de Ontario) junto con sindicatos de profesores (representados por la Federación de Profesores de Ontario y las entidades afiliadas) en Ontario, Canadá. Las metas del TLLP son fomentar el aprendizaje profesional, el desarrollo del liderazgo y el intercambio de conocimiento entre los profesores experimentados. Nuestra investigación se llevó a cabo sobre la base de una combinación de métodos orientados a examinar hasta qué punto se han cumplido los objetivos del programa. Los principales factores de aprendizaje docente identificados fueron la importancia de permitir a los profesores experimentados dirigir su propio aprendizaje y el de otros docentes y los beneficios de la divulgación de sus prácticas y de la colaboración para la producción de conocimientos nuevos, la mejora de la comprensión y la generación de cambios en las prácticas. En cuanto al desarrollo del liderazgo docente, los principales beneficios fueron: el desarrollo de habilidades y experiencias de liderazgo, oportunidades para contribuir a mejorar los establecimientos y el sistema, y el reconocimiento del liderazgo de los docentes. El intercambio de conocimientos implicó desarrollar el aprendizaje profesional, fomentar la colaboración, generar recursos y usar estrategias de comunicación. Los principales desafíos fueron el tiempo, las dinámicas de equipo, la superación de resistencias y los aspectos prácticos relativos al cumplimiento del proyecto. Concluimos que el TLLP es una medida valiosa desde el punto de vista profesional para ayudar a desarrollar el aprendizaje y el liderazgo de los profesores, así como valiosa en términos educativos al propiciar mejoras en las prácticas.

**Palabras clave:** profesores, liderazgo docente, aprendizaje profesional, mejora de establecimientos

---

#### Correspondencia a:

Carol Campbell, Departamento de Liderazgo, Educación superior y para adultos  
Instituto de Ontario para Estudios en Educación  
Universidad de Toronto, 252 Bloor Street West,  
Toronto, Ontario, Canadá, M5S 1V6  
Correo electrónico: Carol.Campbell@utoronto.ca  
Investigación financiada por la Federación de profesores de Ontario  
Este artículo fue escrito originalmente en inglés.

---

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi:10.7764/PEL.50.2.2013.4

## Abstract

This article presents a study of the Teacher Learning and Leadership Program (TLLP), a joint initiative between the government (Ontario Ministry of Education) and the teachers' unions (Ontario Teachers' Federation and affiliates) in Ontario, Canada. The goals of TLLP are to support experienced teachers' professional learning, leadership and knowledge exchange. Our research utilized a mixed methods design to examine to what extent the goals of TLLP have been realized. The main features for teachers' learning identified were the importance of an emphasis on experienced teachers' leading their own learning and the learning of other teachers, and the empowering nature of teachers making their practice public and collaborating with benefits for new knowledge, improved understanding and changes in practice. For developing teachers' leadership, the main benefits were: the development of leadership skills and experiences; opportunities to influence school and system improvements; and recognition as a teacher leader. Knowledge exchange involved developing professional learning, fostering collaboration, creating resources and using communication strategies. The main challenges were time, team dynamics, overcoming resistance and practicalities of project delivery. We conclude that the TLLP is professionally valuable for supporting teachers' learning and leadership and educationally valuable by generating improvements in practices.

**Keywords:** teachers, teacher leadership, professional learning, school improvement

Este artículo presenta un estudio del Programa de Aprendizaje y Liderazgo Docente (TLLP, por sus siglas en inglés) realizado en Ontario, Canadá. El TLLP fue implementado el 2007 como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación de Ontario (Ministerio) y la Federación de profesores de Ontario (OTF, por sus siglas en inglés), con el fin de fomentar el aprendizaje profesional de profesores experimentados, desarrollar el liderazgo docente y promover el intercambio de conocimiento para propiciar mejores prácticas docentes. Esta investigación fue financiada por la OTF con el fin de evaluar el valor del TLLP, así como para identificar hasta qué punto se han cumplido las metas del programa y aprender de las experiencias del TLLP para continuar progresando (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2013).

## Revisión de la literatura

Este estudio se ubica dentro del marco de programas de desarrollo de mayor alcance para fomentar la eficacia y mejora escolar, la importancia de los profesores y la enseñanza, el origen del aprendizaje profesional de los profesores y el creciente interés por el liderazgo docente como parte de la clase, así como las estrategias para mejorar el sistema y los establecimientos escolares.

## Escuelas efectivas y mejora de establecimientos

La importancia de la enseñanza y calidad docente es una característica esencial para la investigación de la eficacia escolar y mejora de establecimientos. A pesar de que los orígenes de los estudios sobre los “efectos” escolares apuntaban hacia el gran peso que tenían los antecedentes de los estudiantes (Coleman et al., 1966) y los efectos limitados de las escuelas en los logros académicos de los estudiantes y, especialmente, la incesante desigualdad que experimentaban los estudiantes con antecedentes raciales, étnicos y socio-económicos diferentes (Jencks et al., 1972), los nuevos métodos y estudios empíricos han dado más importancia a los factores dentro de las escuelas que posiblemente inciden de manera positiva en los mejores resultados académicos de los estudiantes. Según proponen Reynolds and Creemers (1990, p. 1), la Investigación de la Eficacia Escolar (SER, por sus siglas en inglés) se ha construido:

“En torno a la idea de que las escuelas tienen importancia y tienen un gran efecto en el desarrollo de los niños y simplemente, hacen la diferencia.”

Aunque este enfoque se ha rebatido (Thrupp, 1999) y las “características” o procesos de las escuelas eficaces varían, generalmente, la importancia de los rasgos asociados con los profesores y la enseñanza se identifican fácilmente. Por ejemplo, el estudio seminal sobre escuelas efectivas de Edmonds (1979)

incluyó un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje. La literatura posterior ha expandido y afinado las características de las escuelas eficaces. Por ejemplo, Levine y Lezotte (1990) y el modelo de Lezotte (1991) incluyen el “liderazgo pedagógico”. Los factores de Sammons, Hillman y Mortimore’s (1995) se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje, así como la enseñanza con un propósito. Al considerar no solo ¿Qué hace a una escuela “buena”?, sino que también ¿Cómo podemos hacer que más escuelas sean «buenas»? (Reynolds, Sammons, DeFraine, Townsend, & VanDamme, 2011, p. 1), se han podido identificar los procesos del aprendizaje eficaz y el desarrollo de habilidades y aprendizaje profesional (Teddlie & Reynolds, 2000). Junto con los avances en las investigaciones sobre la eficacia escolar, la investigación para mejorar los establecimientos ha destacado la importancia de participar en los procesos de gestión del cambio y mejora, que propician cambios positivos en las escuelas, con el fin de que estos cambios realmente ocurran y se mantengan en el tiempo. Reynolds y Stoll (1996), por ejemplo, apuntan a la importancia de destacar los procesos internos de una escuela para mejorar, con un enfoque en los profesores y la valoración de su experiencia como docentes. Si consideramos los estudios de eficacia escolar y mejora de los establecimientos en conjunto, se puede observar que han destacado de manera importante la enseñanza y la eficacia docente, con especial atención a los detalles de las prácticas docentes y el aprendizaje profesional que propician en desarrollo de dichas prácticas.

### Calidad docente y enseñanza

Sobre la base del análisis del Programa para Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD, 2010) concluyó lo siguiente: “La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores” (p. 4). A pesar de que esta declaración y sus implicaciones políticas y prácticas son objeto de debate (Hargreaves & Fullan, 2012), existe una creciente preocupación sobre cómo mejorar la calidad docente. Darling-Hammond y Rothman (2011, p. 1) señalan:

El enfoque en la eficacia docente tiene sentido. Aunque no estén completamente de acuerdo sobre las maneras más eficaces para medir y desarrollar la eficacia, los educadores y responsables de formular las políticas, en general, están de acuerdo en que quizás, el paso más importante que ellos pueden dar para aumentar los logros académicos es ser capaces de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y que los líderes educacionales los ayuden a cumplir con ese fin. Esta convicción tiene su fundamento en la investigación. La evidencia claramente indica que la enseñanza es uno de los factores clave a nivel escolar para mejorar los logros académicos de los estudiantes, y que por lo tanto, si se mejora la eficacia docente se podrán mejorar también los niveles generales de logros académicos de los estudiantes.

Es verdad que no todas las prácticas docentes son igualmente eficaces y que no todas las tentativas para desarrollar el aprendizaje profesional docente son efectivas; no obstante, la evidencia muestra la relevancia que tiene la calidad docente y el desarrollo del aprendizaje profesional, el liderazgo y la práctica docente.

En estudios que se enfocan en la calidad docente de naciones o estados de alto rendimiento, entre los cuales se incluye Ontario (Darling-Hammond & Rothman, 2011) y ciudades, en las que se incluye Toronto en Ontario (Darling-Hammond et al., 2013), se identifica la importancia que tiene “la selección de individuos cualificados para la profesión, su preparación, inducción, desarrollo profesional, evaluación y desarrollo vocacional y su capacidad de permanecer en el empleo” (Darling-Hammond et al., 2013, p. 7). El estudio de los enfoques en la eficacia escolar de sistemas educativos de alto rendimiento de Darling-Hammond y Rothman (2011) señala la importancia de invertir en el aprendizaje continuo al apoyar “el desarrollo profesional constante, las oportunidades de aprendizaje y la colaboración” (p. 7). El eje central de este artículo es específicamente el desarrollo profesional y vocacional de los profesores experimentados.

### Liderazgo y aprendizaje profesional docente

Históricamente, se conoce bastante acerca del oficio de aprender gracias a los profesores que trabajan directamente con sus alumnos (Lortie, 1975). Investigaciones relevantes han mostrado cómo los profesores desarrollan el conocimiento pedagógico, así como las condiciones y situaciones que propician este desarrollo (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Fullan & Hargreaves, 1996). Asimismo, también se ha aludido a la importancia del aprendizaje profesional colaborativo, por ejemplo a través del concepto de comunidades de aprendizaje profesional que se ha extendido actualmente (Stoll, Bolam, McMahon,

Wallace, & Thomas, 2006). El meta-análisis del estudio acerca del aprendizaje profesional eficaz para docentes de Timperley (2008, pp. 8-24) identifica la importancia de: integrar la evidencia de prácticas eficaces con enfoques en contextos específicos; combinar la teoría con la práctica; incluir la relevancia de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y del aprendizaje docente; el enfoque en los procesos de aprendizaje que incluyen el aprendizaje profesional colaborativo y numerosas oportunidades para que los profesores trabajen y aprendan juntos para así aplicar y desarrollar el conocimiento, así como también recurrir a profesionales expertos externos, si es necesario. Por lo tanto, el aprendizaje docente sostenido, incluye considerar el aprendizaje docente a partir de su propio trabajo, conocimiento y prácticas. De hecho este “aprendizaje a partir de la práctica” (Lieberman & Friedrich, 2010, p. 90) es crucial, no solo para desarrollar prácticas pedagógicas, sino que también prácticas de liderazgo docente.

Aunque el concepto y la práctica del liderazgo docente adquieren cada vez más importancia (Lieberman, 2010), la definición de liderazgo docente aún es tema de debate. En su revisión de literatura Harris (2005, p. 206), menciona:

En resumen, existen varios aspectos que vale la pena destacar sobre la definición del liderazgo docente. En primer lugar, el liderazgo docente se asocia con la creación de *normas colegiadas* entre profesores. Esto puede contribuir, según la evidencia, a la eficacia, mejora de establecimientos y desarrollo escolar. En segundo lugar, el liderazgo significa ofrecer a los profesores *oportunidades para ser un guía*, lo que tiene una influencia positiva, según estudios, en la calidad de las relaciones y la enseñanza dentro de la escuela. En tercer lugar, en su nivel más práctico, el liderazgo docente equivale a profesores *trabajando como líderes pedagógicos*, ya que pueden modificar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, se asocia el liderazgo docente con *mejorar la cultura escolar*, donde el liderazgo es el resultado de la dinámica entre relaciones interpersonales en lugar de acciones individuales.

El liderazgo docente se ha considerado como una forma de liderazgo compartido junto con responsabilidades organizacionales que son delegadas por el rector (Leithwood et al., 2007), como una forma de liderazgo pedagógico (Robinson, 2010) que centra su atención en ser un profesor o líder experto que apoya a otros profesores para que logren ser eficaces en sus prácticas, así como tener el potencial para un liderazgo que propicie reformas en las escuelas y ofrezca un enfoque que permita a los profesores encargarse de su propio aprendizaje, el aprendizaje de sus estudiantes y de otros profesores y colegas (Harris, 2005).

Se ha identificado diversos beneficios del liderazgo docente. Sobre todo, estos son beneficios para los mismos profesores: “El efecto en los mismos profesores líderes, es el efecto más apreciable y poderoso del liderazgo docente” (Harris, 2005, p. 206). Los beneficios incluyen la obtención de conocimiento (O’Connor & Boles, 1992) y la mejor práctica docente (Smylie, 1994), el desarrollo de habilidades y prácticas de liderazgo (Ryan, 1999), y una mejor autoestima, actitud, motivación y satisfacción en el trabajo (Katzenmeyer & Moller, 2001; Lieberman, Saxl, & Miles, 2000; Ovando, 1996). Los profesores líderes que colaboran, comparten y promueven los mejores resultados con otros profesores y pueden promover el aprendizaje profesional de sus colegas (Hargreaves & Fullan 2012). Por ejemplo, Lieberman y Friedrich (2010, p. 95) señalan en su estudio que ellos “aprendieron que el liderazgo docente refleja diversos principios esenciales que se pueden encontrar en su trabajo”, tales como “trabajar de la mano con otros profesores y ejercer el liderazgo de forma colaborativa” y “abrir la enseñanza en las salas de clases al público”. Se espera que los profesores líderes apoyen el aprendizaje a través de redes profesionales y contribuyan a mejorar los establecimientos escolares (Hargreaves & Fullan, 2012; Little, 1990, 2000; Rosenholz, 1989). En última instancia, se prevé que los mejores resultados en el aprendizaje docente, especialmente si se centra en las prácticas pedagógicas, puede contribuir también al aprendizaje de los estudiantes (Harris, 2005).

En resumen, para construir escuelas eficaces y mejorar los sistemas educativos se requiere desarrollar las prácticas docentes y la formación de los mismos profesores. En este estudio se destaca el aprendizaje profesional docente y el liderazgo docente en el aprendizaje de otros profesores con el fin de mejorar las clases, la escuela y el sistema escolar. Estos aspectos son centrales para nuestro estudio de TLLP, el cual se discute a continuación.

### Trabajo de investigación

En 2012, la OTF nos encargó la investigación acerca del TLLP (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2013). Las preguntas de investigación generales de este estudio eran las siguientes:

1. ¿Qué valor tiene el TLLP para los profesores?
2. ¿Hasta qué punto se han cumplido las metas generales del TLLP?
3. ¿Qué se ha aprendido hasta la fecha?

Este artículo expone hallazgos claves de esta investigación (Campbell et al., 2013) en relación al aprendizaje, liderazgo e intercambio de conocimiento entre los profesores y desarrolla un nuevo interés por las consecuencias de los enfoques para mejorar la escuela y el sistema escolar.

### Métodos

El diseño de esta investigación se compone de una combinación de métodos: revisión de documentos de políticas; observación y revisión de materiales de eventos de formación del TLLP; análisis de informes finales del TLLP; y entrevistas con los profesores líderes y participantes del TLLP a nivel provincial.

#### Documentos de políticas

Se llevó a cabo un análisis de las políticas y los materiales profesionales en relación al lanzamiento y cumplimiento de la iniciativa del TLLP, incluyendo datos que describen la iniciativa del TLLP y recursos de orientación. Se revisó la documentación con el fin de identificar cómo se ha descrito y desarrollado el TLLP como una iniciativa de política por el Ministerio y la OTF.

#### Eventos a nivel provincial del TLLP

En el lanzamiento de cada cohorte del TLLP, *se realiza un evento de aprendizaje profesional denominado: Habilidades de liderazgo para docentes en la sala de clases*, dirigido a todos los profesores que reciben el financiamiento del TLLP para el año siguiente. Posteriormente, se realiza un evento final, *La cumbre del TLLP para compartir el aprendizaje*, para cada cohorte del TLLP cuando finaliza su financiamiento. En mayo de 2012, el equipo de investigación asistió al evento de Habilidades de liderazgo para docentes en la sala de clases y en noviembre del 2012 a la Cumbre para compartir el aprendizaje, con el fin de observar las oportunidades de aprendizaje, intercambio, y recursos disponibles para los profesores participantes. Asimismo, se revisó el programa y los materiales de todos los eventos anteriores desde el 2007 al 2011 (ver Campbell et al., 2013, pp. 8-9). Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las respuestas a la evaluación y los formularios de retroalimentación para cada evento con el fin de calcular el número, frecuencia, porcentaje y clasificación de las respuestas.

#### Informes finales del TLLP

Todos los proyectos del TLLP deben completar y presentar un formulario del informe final del participante docente al Ministerio. Este Informe final consiste en un formato de plantilla estándar diseñado por el Ministerio más evidencia adicional de respaldo de los proyectos del TLLP. Se llevó a cabo un análisis descriptivo general de todos los informes finales del TLLP de las primeras cuatro cohortes (2007-2011), con un total de 302 proyectos. El análisis descriptivo consistió en contar, usando el formato de la plantilla del informe final, el número de proyectos y cálculos de frecuencia, total, media y mediana de las categorías, incluyendo presupuesto, tamaño del equipo de proyecto, extensión del informe y tema del proyecto. Además, luego de consultar con la OTF y el Ministerio, se desarrolló una muestra intencional del 20% (60 proyectos) de los informes finales para realizar un análisis más detallado de los proyectos realizados y sus resultados exitosos, desafíos y efectos generales. Los criterios del muestreo incluyeron: distribución representativa en los sistemas de gobernanza (públicos de inglés, inglés católicos, públicos de francés, franceses católicos, autoridades escolares); escuelas de primaria y secundaria; distribución

geográfica; variedad en el tamaño de los proyectos (tanto el tamaño del equipo como el presupuesto del proyecto); variedad de temas de los proyectos; y las diferentes extensiones de los informes presentados. A través del uso de categorías de la plantilla estándar del informe final y nuevas categorías y códigos a partir del análisis del contenido de 60 informes finales de muestra, se desarrolló una estructura de codificación detallada para categorizar, contar y analizar los 60 informes en relación a las preguntas generales de investigación y en conexión con las metas del TLLP.

### **Participantes de las entrevistas**

Se desarrolló una muestra intencional de profesores líderes del TLLP de cada cohorte como potenciales participantes de las entrevistas. Los criterios del muestreo se diseñaron para cubrir los diversos proyectos del TLLP, incluyendo a profesores de cada una de las cuatro cohortes del TLLP y a proyectos realizados por un solo profesor, grupos de profesores dentro de una escuela, en más de una escuela y (o) incluyendo a miembros del distrito escolar. El diseño de la muestra consideraba una variedad de puntos centrales en los proyectos, específicamente, el muestreo por temas que incluía a los proyectos que se enfocaban en: los logros en la instrucción y de los estudiantes; la innovación en las nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza; la equidad; y(o) el aprendizaje profesional y liderazgo docente (Campbell et al., 2013, p. 10). Nueve profesores líderes del TLLP aceptaron ser entrevistados. Se desarrolló y utilizó un calendario de entrevistas para todos los participantes. En consideración al tiempo limitado y los horarios de los profesores, se les dio la opción a los profesores de responder las preguntas de la entrevista por escrito o a través de una conversación. Cinco respondieron por escrito a través de una encuesta y cuatro participaron en una entrevista. Asimismo, se realizaron entrevistas por separado con participantes del TLLP a nivel provincial. Se entrevistó a dos miembros del equipo del TLLP de la OTF a nivel provincial de forma conjunta. Se entrevistó a tres miembros del equipo del TLLP del Ministerio a nivel provincial de forma grupal. Todas las entrevistas se transcribieron completamente y se grabaron en formato digital. Las transcripciones de las entrevistas y las respuestas por escrito de los profesores y participantes a nivel provincial se analizaron según los temas que tuvieran relación con las preguntas de investigación, a través del desarrollo de un método comparativo constante para identificar los temas emergentes.

### **Contexto: El sistema educativo y los profesores en Ontario, Canadá**

En Canadá, la educación es una responsabilidad a nivel provincial. El Ministerio de Educación de Ontario es responsable por el sistema educacional de la provincia, que incluye a 2,1 millones de estudiantes y más de 120.000 profesores en las aproximadamente 5.000 escuelas que son administradas a través de 72 consejos escolares. Como parte de una nueva estrategia del gobierno desde el 2003 en adelante (Fullan, 2010) el Ministerio se centra en tres metas prioritarias para: mejorar los logros académicos; acortar la brecha en el rendimiento; y aumentar la confianza pública en la educación financiada por el Estado. Se establecieron las metas para mejorar los resultados de la alfabetización y habilidad numérica básica, así como el número de alumnos graduados de la enseñanza secundaria y se obtuvieron logros importantes tales como: los resultados combinados para la alfabetización y la habilidad numérica básica de estudiantes que alcanzaron el estándar provincial o superior han aumentado de un 54% de estudiantes en el 2003 a un 70% en el 2012; la tasa de graduados de la enseñanza secundaria aumentó de un 68% en el periodo 2003-2004 a un 83% en el periodo 2011-2012.

Los componentes centrales de las estrategias educacionales de Ontario son construir alianzas profesionales con profesores, desarrollar el conocimiento, las habilidades y las prácticas docentes y apoyar la progresión académica, desde la formación hasta las carreras de enseñanza y liderazgo (Pervin & Campbell, 2011). Una iniciativa inicial del gobierno recién elegido fue establecer una Mesa de trabajo sobre el Desarrollo docente en el 2005, la que implicó una alianza estrecha entre el gobierno y los sindicatos de profesores a través de la OTF y sus afiliados. La Mesa de trabajo (2007) se enfocó en los profesores experimentados y propuso que el gobierno:

Desarrolle con la ayuda de educadores una estructura que fomente las oportunidades para los profesores de expandir su conocimiento y habilidades y compartir la práctica ejemplar con otros profesores. Ontario posee muchos profesores excelentes que han elegido enseñar en las salas de clases como su carrera y que tienen experiencia suficiente para compartir con otros profesores, consejos y regiones. Estos son recursos valiosos que se deben fomentar, desarrollar y utilizar para

mejorar la experiencia escolar de nuestros estudiantes. Se necesita una estructura que propicie las oportunidades para que los profesores extiendan su aprendizaje y puedan compartir su experiencia para el beneficio general de los estudiantes de Ontario. (p. 6).

El resultado fue la creación del TLLP.

## Hallazgos

### El Programa de Liderazgo y Aprendizaje Docente

Implementado el 2007:

El Programa de Liderazgo y Aprendizaje Docente (TLLP) es una actividad basada en un proyecto para profesores experimentados seleccionados que eligen enseñar en una sala de clases como su carrera. El programa pretende crear oportunidades para los profesores experimentados para mejorar su profesionalismo y habilidades, extender su aprendizaje y compartir su experiencia con otros para el beneficio general de los estudiantes de Ontario. Los profesores pueden postular de forma individual o como un grupo para realizar un proyecto. (Ontario Ministry of Education, n.d., p. 3).

Se han desarrollado tres metas para el TLLP de forma colaborativa por la OTF y el Ministerio:

- (a) Apoyar a los profesores experimentados que asumen la dirección propia de un desarrollo profesional avanzado en relación al mejor aprendizaje y desarrollo estudiantil.
- (b) Ayudar a los profesores que trabajan en la sala de clases para que desarrollen habilidades de liderazgo con el fin de compartir el aprendizaje y las prácticas ejemplares a nivel de Consejo y (o) provincial.
- (c) Facilitar el intercambio de conocimiento para difundir el uso y la sostenibilidad de las prácticas eficaces e innovadoras.

Desde el 2007 al 2013, han existido siete cohortes del TLLP con más de 600 proyectos.

El proceso para participar en un proyecto TLLP comienza cuando un profesor presenta un propuesta TLLP al comité del TLLP de su distrito escolar, quién selecciona hasta dos postulaciones que luego envía a un comité del TLLP provincial, este cuenta con miembros del sindicato de profesores y del gobierno, quienes deciden cuál propuesta aceptar y financiar. Los ganadores de las postulaciones del TLLP asisten al evento de *Habilidades de liderazgo para docentes en la sala de clases* en mayo, previo al año escolar en donde se llevará a cabo su proyecto TLLP. Luego se asume la aplicación del proyecto TLLP por un año escolar. Al año siguiente, los participantes del TLLP asisten al evento provincial *Cumbre para compartir el aprendizaje* en noviembre para exponer su proyecto y compartir su experiencia de aprendizaje. Se recomienda encarecidamente a los participantes del TLLP a continuar compartiendo y difundiendo su aprendizaje más allá del periodo de financiamiento inicial del proyecto.

### Resumen general de los proyectos TLLP

Se realizó un total de 302 proyectos durante las primeras cuatro cohortes del TLLP (2007-2011) con más de 1256 profesores en los principales equipos del TLLP. La mayoría de los proyectos (210 de 302) se realizaron en equipos TLLP de 2 a 4 personas; aunque 53 proyectos fueron realizados por un único profesor y solo 10 proyectos incluyeron a más de 10 personas. El presupuesto promedio para un proyecto TLLP es de casi CAD \$14.000 (dólar canadiense). Los proyectos TLLP presentan una gran variedad de temas y muchos de ellos combinan varios temas principales. Los temas de proyectos más frecuentes fueron la enseñanza diferenciada, la alfabetización, la tecnología y las comunidades de aprendizaje profesional (ver Tabla 1).

Tabla 1:  
 Temas de proyectos TLLP (orden de clasificación)

Tema	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 3	Cohorte 4	Total
Enseñanza diferenciada	26	17	34	33	110
Alfabetización	38	22	21	15	96
Tecnología	22	19	29	23	93
Comunidad de aprendizaje profesional	27	25	20	16	88
Evaluación del estudiante	18	14	20	13	65
competencia matemática	11	15	11	14	51
Estudiantes con capacidades especiales	10	9	9	7	35
Éxito estudiantil/ años de transición	5	6	13	10	34
Aprendizaje basado en el género	4	5	5	7	21
Francés (básico e intensivo)	3	7	5	2	17
Alfabetización mediática	4	5	2	5	16
Las artes	1	5	6	6	12

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 21.

Cada proyecto TLLP conlleva varias metas. Como se indica en la Tabla 2, las principales metas indicadas fueron mejorar la comprensión y el conocimiento para desarrollar estrategias y habilidades. Estas áreas incluyen metas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza y también para mejorar el liderazgo docente y el aprendizaje profesional. Las metas para el desarrollo de recursos incluían comprar o crear recursos para las sesiones de formación profesional, para el uso de los apoderados y (o) dentro de las clases. Esto se conecta con la meta sobre nuevas herramientas de aprendizaje como el uso de la tecnología. A pesar de que el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional o establecer redes de trabajo o colaboración solo fue una meta explícita en 10 proyectos, en la práctica esta meta se impulsó en varios proyectos más. Ejemplos de metas de colaboración comprendían el trabajo conjunto de profesionales para desarrollar estrategias de evaluación, con el fin de mejorar la instrucción y el aprendizaje y apoyar la transición de la escuela primaria a la secundaria. Finalmente, nueve proyectos incluyeron la meta de establecer relaciones comunitarias, por ejemplo relacionarse con la comunidad aborigen y apoyar a los padres.

Tabla 2

Proyectos de muestra:

Metas de los proyectos	Cantidad de proyectos
Mejorar la comprensión / el conocimiento	46
Desarrollar estrategias	36
Desarrollar/mejorar habilidades	29
Desarrollar recursos	22
Desarrollar una nueva herramienta de aprendizaje	15
Desarrollar una comunidad/red de contactos/colaboración de aprendizaje profesional	10
Establecer relaciones con la comunidad	9

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 23.

## Aprendizaje docente

Las *Directrices del Programa* TLLP establecen:

Aprendizaje profesional docente : este componente del TLLP fomentará el aprendizaje docente y facilitará la producción de conocimiento al financiar propuestas de profesores para realizar actividades de aprendizaje innovadoras y que los mismos alumnos escogen para desarrollar individualmente o como parte de una comunidad de práctica. Las propuestas se enmarcan dentro del contexto de metas del ministerio/Consejos/ escuela para fomentar el aprendizaje de los alumnos. (Ontario Ministry of Education, n.d., p. 3).

Todos los entrevistados estuvieron entusiasmados con el TLLP y con la experiencia de aprendizaje profesional. Se identificaron cinco rasgos principales del aprendizaje docente en el análisis de las entrevistas:

- la importancia del aprendizaje docente propio y autodidacta
- acento en el aprendizaje profesional por, con y para los profesores experimentados;
- enfoque en el aprendizaje propio de los docentes;
- fomentar la vocación profesional de los docentes al compartir sus clases públicamente;
- ofrecer una oportunidad colaborativa de aprendizaje compartido.

La naturaleza autodidacta y de dirección propia del desarrollo profesional se consideró como única y crucial:

El hecho de que el programa esté diseñado para permitir a los profesores dirigir su aprendizaje...en vez de que alguien les diga que hacer...este proyecto me dio las herramientas a mí y a mi equipo para manejar nuestras actividades; teníamos control sobre ellas. Creo que eso fue muy importante...el desarrollo profesional en el siglo 21 se debe personalizar y debe realizarse por las personas que quieren aprender... en vez de sentarse en una sala y que alguien más dirija su clase o le dé instrucciones. Por eso, pienso que este programa nos permitió personalizar nuestro liderazgo y aprendizaje sobre la marcha (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza primaria).

Esto se consideró bastante importante para profesores experimentados que buscaban nuevas maneras de desarrollar su aprendizaje profesional:

Estaba en un punto en mi carrera en donde buscaba algo que me diera cierta autonomía o independencia...la experiencia... fue tremendamente positiva...creemos que...cambió nuestras vidas...fue la mejor experiencia de DP [desarrollo profesional] que hemos tenido. Nada se le asemeja y ha continuado luego de terminar el proyecto... (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza secundaria).

La experiencia de dirigir un proyecto que se enfocaba tanto en el aprendizaje docente como el de estudiantes implicó un desarrollo profesional importante para los profesores líderes del TLLP:

Participar en el TLLP, tener que escribir una propuesta, creo que cambió mi percepción o comprensión o mi visión incluso de lo que es el desarrollo profesional...el cambio más grande que no se me habría ocurrido pensar fue sobre asuntos relacionados con el aprendizaje docente... (Profesor líder del TLLP, profesor de enseñanza primaria, actualmente trabaja en la oficina del Consejo escolar).

La oportunidad de acceder al aprendizaje colaborativo docente contribuyó a crear nuevas maneras de trabajar en conjunto que pueden potenciar la profesión al fomentar el protagonismo del profesor y la transparencia de la práctica docente:

Creo que fue bastante inspirador para ellos (miembros del equipo docente del TLLP), y creo que comenzaron a tener más confianza...parte del TLLP era enseñar a las personas cómo formar redes de contacto y cómo ser transparentes; cómo integrar su trabajo en un sentido público, en vez de esconderse en la sala de clases y solo enseñar dentro de cuatro paredes... (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza primaria).

Parte del aprendizaje profesional también es aumentar el diálogo entre profesionales para cambiar la práctica:

Esta forma de desarrollo profesional fomentó conversaciones productivas y una mayor comprensión de la evaluación formativa en el jardín infantil. Formé lazos de amistad con otros profesionales, aumenté la confianza en mí mismo, cocree un cuadernillo de evaluación y planifiqué numerosas sesiones para profesores y administradores...Realmente construimos una comunidad de aprendizaje. (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza primaria).

Los principales temas de los beneficios del aprendizaje docente en el análisis de informes finales se describen en la Tabla 3. El beneficio más importante que se identificó fue el conocimiento nuevo y la mejor comprensión de estrategias, programas o prácticas específicas que pueden contribuir a mejorar las clases y el establecimiento educacional. Por ejemplo, un proyecto sobre preparación para el jardín infantil indicó: “Los profesores han aumentado su capacidad de programar las clases de manera más eficaz para fomentar las fortalezas, satisfacer las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes”.

Se identificó los beneficios para la práctica pedagógica mejorada, por ejemplo en un proyecto sobre alfabetización se identificó: «Hemos fortalecido nuestras habilidades y conocimiento al utilizar un proceso colaborativo para analizar las muestras de trabajo de los alumnos con el propósito de mejorar la instrucción, también se aprendió a cómo actuar como compañeros mentores de los alumnos...”

También se encontró beneficios en el desarrollo de las habilidades tecnológicas en el contexto de mejorar la práctica docente. Por ejemplo, en un proyecto sobre la alfabetización de niños:

El proyecto cambió nuestra práctica docente, ya que el enfoque en el lenguaje nos dio la oportunidad de integrar la tecnología en nuestras clases de alfabetización. Diseñamos clases interactivas inteligentes con computadores portátiles donde los alumnos tuvieron la oportunidad de mejorar su comprensión lectora y escritura... La tecnología nos permitió hacer de la lectura en voz alta, compartida e independiente una experiencia más interactiva, de manera de que todos los alumnos participen. (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza primaria).

Entre otros beneficios están la mejora de la confianza profesional, de la autoeficacia y de las habilidades de liderazgo.

Tabla 3  
Beneficios del aprendizaje docente identificados en los informes finales de muestra (en orden de clasificación)

Beneficio	Orden de clasificación
Conocimiento nuevo /mejor comprensión	1 <sup>er</sup> lugar
Mejores prácticas pedagógicas	2 <sup>o</sup> lugar
Mejores habilidades tecnológicas	3 <sup>er</sup> lugar
aumento de la autoeficacia	4 <sup>o</sup> lugar
Mejores habilidades de liderazgo	5 <sup>o</sup> lugar
Mayor energía/inspiración	6 <sup>o</sup> lugar
Mejores habilidades evaluativas	7 <sup>o</sup> lugar
Mejor colaboración /comunicación	8 <sup>o</sup> lugar =
Mejores habilidades para gestionar proyectos	8 <sup>o</sup> lugar =
Mejores habilidades de asesoramiento y presentación	8 <sup>o</sup> lugar =
Mejores habilidades de investigación	11 <sup>o</sup> lugar

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 36.

No obstante, los cambios en el seguimiento y medición del aprendizaje docente fueron un desafío en los proyectos TLLP. Solo 28 de 60 informes finales de muestra incluyeron mediciones de retroalimentación formales; por ejemplo, encuestas, entrevistas y (o) observaciones. Veinticinco de los proyectos utilizaron más mecanismos de retroalimentación informales, tales como conversaciones más generales u observaciones con profesores o alumnos. Diecisiete de los proyectos se basaron principalmente en estrategias de auto-reflexión y auto-seguimiento. Es necesario seguir desarrollando las capacidades de los líderes del TLLP para monitorear los beneficios, cambios y resultados del aprendizaje profesional.

## Liderazgo docente

La segunda meta del TLLP es el liderazgo docente. Las *Directrices del Programa TLLP* proponen:

### Liderazgo docente

Este elemento del TLLP fomentará el liderazgo docente ofreciéndoles a todos los participantes del programa una sesión de desarrollo profesional de Habilidades de liderazgo para profesores que trabajan en sala de clases. Esta sesión les ayudará a desarrollar las habilidades necesarias para que puedan manejar eficazmente su proyecto y compartir su aprendizaje con otros colegas. Los participantes luego podrán aplicar estas habilidades de liderazgo cuando compartan su experiencia en prácticas ejemplares con otros colegas. (Ontario Ministry of Education, n.d., p. 3).

En este estudio se identificaron cinco beneficios principales del TLLP que respaldan el liderazgo docente:

- desarrollo del liderazgo docente fundado en la experiencia auténtica;
- una oportunidad para que los profesores líderes contribuyan a mejorar el sistema y los establecimientos escolares;
- reconocimiento como un profesor líder por sus pares;
- desarrollo de habilidades, experiencias y roles de liderazgo;
- apoyo y respeto del profesor líder por parte del gobierno y los sindicatos de profesores.

Uno de los objetivos del liderazgo docente es aumentar el reconocimiento y la contribución de profesores experimentados, quienes hacen cosas excelentes en sus clases y tienen el potencial de compartir su aprendizaje y progreso en las prácticas con otros profesores. Un entrevistado comentó:

...realmente se ha motivado a los profesores, o han encontrado su motivación. Ese es el liderazgo, se les reconocen como líderes en el campo de la enseñanza...se convierten en expertos para enseñar que son profesores expertos. Eso es un profesor líder, tienen el reconocimiento de su escuela, pares, y también de otras escuelas y otros Consejos, así como de otras empresas y otras jurisdicciones, que los ven como líderes desde el punto de vista que son expertos en su área, y su área es, "¿Cómo se enseña realmente a tener competencia numérica? ¿Qué marca la diferencia en última instancia?" "¿Sabes? Yo intenté esto, y esto otro no funcionó y esto otro sí funcionó bastante bien. Te mostraré como puedes lograr el mismo milagro en tus clases". Creemos que de eso se trata el liderazgo docente... (Miembro del equipo TLLP provincial de la OTF).

Es decir, que te busquen por tu experiencia y también poder iniciar y difundir el progreso. Otro entrevistado comentó:

Había un profesora joven que implementó una estrategia de enseñanza nueva, muy simple, pero genial pensé, ella era la única que la usaba y trabajó mucho en desarrollarla y parte de su gracia fue que solo ella la utilizaba a principios de año y luego todas las personas del grupo docente la probaron y antes de que se acabara el año, todos menos dos personas creo, la seguían usando. Eso es liderazgo puro. (Miembro del equipo TLLP provincial de la OTF).

El tema del liderazgo docente fue muy frecuente en las entrevistas con profesores del TLLP. Tal como un entrevistado dijo, la "*riqueza del aprendizaje docente fue genial*". Esto incluía habilidades de liderazgo específicas: "El TLLP me permitió desarrollarme profesionalmente. Aprendí habilidades de liderazgo como: la formación de equipos de trabajo; el desarrollo de la confianza; la colaboración con otros; habilidades para presentar frente un público; coenseñar; presentar informes, reflexionar. Aprendí y viví la experiencia de organizar la colaboración."

La oportunidad de que los profesores se convirtieran en líderes se consideró como un beneficio bastante importante del TLLP:

El aprendizaje docente es el área que más beneficios trae en el TLLP. De no ser por este programa los excelentes profesores no habrían tenido la oportunidad de compartir su valioso trabajo y llevar su rol de líder a un nivel de mayor alcance. Estos son los cimientos del liderazgo más puro...Este ha sido uno de los trabajos más enriquecedores de mi carrera. (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza secundaria).

Los profesores del TLLP dijeron que ellos no ejercían roles formales de liderazgo y que antes ya se sentían líderes y esto los había motivado, reconocido e inspirado como líderes:

A nivel profesional no tengo una posición de liderazgo en mi comunidad escolar. No tengo un cargo alto, no soy un vice rector; Soy un profesor. Sentí que era una manera para que yo me convirtiera en un especialista de un área específica en un periodo corto...Fue gratificante, enriquecedor, inspirador, estimulante, cautivador, de manera que nosotros tres del equipo central nos complementábamos unos a otros y nos poníamos metas tan altas que normalmente nunca tendríamos el tiempo ni la oportunidad de desarrollar. (Profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza secundaria).

Los entrevistados señalaron que la experiencia de dirigir un proyecto, desarrollar y compartir su experiencia, exponer dentro de su escuela y comunidad, enfrentar procesos de cambio, dinámicas interpersonales y el desarrollo estratégico y detallado para mejorar las prácticas contribuyeron a mejorar su confianza y fortalecerlos como líderes. Muchos de los profesores líderes TLLP ya eran líderes informales. Son personas con iniciativa propia que buscan y desarrollan nuevas oportunidades y construyen relaciones. Aunque tal vez hubieran seguido desarrollando su liderazgo sin el apoyo del programa, el TLLP les permitió desarrollar su liderazgo significativamente y proporcionó la infraestructura de recursos y apoyo y una cultura de reconocimiento, colaboración y respeto profesional.

Esta investigación parece indicar que junto a desarrollar 'líderes pedagógicos' (Robinson, 2010) con experiencia en ciertas prácticas docentes, las habilidades de liderazgo docente que se adquirieron a través de los proyectos se convirtieron en un liderazgo de transformación para contribuir, compartir y difundir los cambios en las prácticas a nivel de sistema y establecimientos escolares. A continuación estudiaremos este aspecto de compartir y difundir la práctica a través del intercambio de conocimiento.

### Intercambio de conocimiento

La tercera meta del TLLP es el intercambio de conocimiento. Las *Directrices del Programa TLLP* establecen:

Compartir prácticas docentes ejemplares

Este componente del TLLP permitirá que los profesores experimentados puedan compartir su aprendizaje, lo que traerá beneficios para los estudiantes de Ontario. Dentro del contexto de su proyecto, se requiere que los participantes compartan su aprendizaje y prácticas docentes prometedoras con otros, dentro del Consejo o entre Consejos y (o) a nivel provincial. (Ontario Ministry of Education, n.d., p. 3).

En los proyectos del TLLP se comparte el aprendizaje y las prácticas docentes dentro de la misma escuela (s) y con otras escuelas. Los entrevistados señalaron ejemplos dentro de sus escuelas, tales como compartir las prácticas docentes entre los miembros de la escuela, exponer en reuniones de personal, trabajar de forma colaborativa y realizar actividades que involucren a toda la escuela. En los proyectos del TLLP también se difunde la experiencia de aprendizaje y las prácticas docentes con otras escuelas. Cuarenta y cinco de los 60 informes finales de muestra compartieron su aprendizaje y prácticas docentes dentro de su escuela y a nivel de distrito, por ejemplo, propuestas para matemáticas o el uso de nuevas tecnologías del aprendizaje, donde las prácticas fueron seleccionadas e implementadas como una iniciativa del distrito. La Tabla 4 indica que la mayoría de los métodos para compartir se centraban en el aprendizaje, desarrollo y colaboración profesional. También habían enfoques sobre compartir el aprendizaje e intercambio del conocimiento con una comunidad mayor, tanto a nivel provincial como nacional e internacional, por ejemplo, informando acerca del proyecto. Las entrevistas con los profesores del TLLP proporcionaron una variedad de ejemplos que extienden la que experiencia de compartir, tales como presentar en conferencias, desarrollar recursos y materiales que están disponibles en línea o a través de redes de profesionales, designar a líderes del TLLP para organismos nacionales o internacionales, el uso de blogs y la selección e implementación de las prácticas docentes del TLLP por el Ministerio dentro de Ontario o por otros organismos educacionales. Hubo ejemplos inspiradores sobre cómo comunicarse con otros y conectarse con una comunidad educativa global.

Creo que es suficiente con decir (que el sitio web del proyecto)... ha recibido unas cuantas visitas por sí solo...Es decir, creo que son 12.000 a 13.000; pero eso no incluye las numerosas conferencias en las que hemos presentado a lo largo del mundo y los correos electrónicos, entradas de blog, comentarios de la gente... el blog por sí solo ha llegado a educadores de todo el mundo. Por lo tanto, es increíble...hemos extendido el proyecto más allá de la escuela o las clases y somos muy transparentes cuando exponemos, usamos herramientas como *Twitter* o *Facebook* y otras similares...Por eso pienso que fue más que motivar a otras personas y decirles, “Tu opinión es valiosa, y eso es increíble; lo que tú tienes que decir importa, “porque la gente no piensa que es valioso. Los profesores hacen cosas maravillosas y piensan que a nadie le importa o que nadie quiere saber acerca de eso, (profesor líder del TLLP, escuela de enseñanza primaria).

Tabla 4  
Métodos para compartir el aprendizaje y las prácticas docentes identificados en los informes finales de muestra

Métodos para compartir	Cantidad de informes finales	Porcentaje de informes finales
Talleres y sesiones de desarrollo profesional	28	47%
Actividades de la comunidad de aprendizaje profesional	28	47%
Reuniones de personal	21	35%
Sitios web	20	33%
Modelado	5	8%
Eventos comunitarios	5	8%
Boletines	3	5%
Medios	2	3%
Asesoramiento/Tutoría	2	3%
Publicación	1	2%

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 42.

Un método importante para compartir el aprendizaje es a través del desarrollo de recursos (ver Tabla 5). La creación de recursos pedagógicos respaldó el cambio de las prácticas. Por ejemplo, un proyecto TLLP desarrolló una herramienta de evaluación para utilizar con niños que poseen un trastorno severo del habla o con capacidades especiales y esta herramienta fue adoptada por varios profesores en la escuela. En otro proyecto, se escribió y publicó una novela gráfica para motivar a los estudiantes a aprender. Además, algunos de los recursos no solo proporcionaron materiales específicos para usar en las clases, sino que también facilitaron compartir el aprendizaje profesional entre profesores, por ejemplo con listas de recursos.

Tabla 5  
Materiales desarrollados y compartidos por los proyectos TLLP (como se identificó en los informes finales de muestra)

Material desarrollado y compartido por el proyecto TLLP	Orden de clasificación (según la cantidad de proyectos incluyendo los del informe final)
Planificación de clases y clases de muestra	1 <sup>o</sup> lugar
Proporciona una lista de recursos/consejos sobre recursos recomendados	2 <sup>o</sup> lugar
Herramientas de comunicación	3 <sup>o</sup> lugar
Métodos y herramientas de evaluación	4 <sup>o</sup> lugar
Materiales pedagógicos para usar en clases	5 <sup>o</sup> lugar=
Tutorías	5 <sup>o</sup> lugar=
Desarrollo de un marco de trabajo/ materiales del programa	5 <sup>o</sup> lugar=
Herramientas de búsqueda	8 <sup>o</sup> lugar
Libro	9 <sup>o</sup> lugar

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 44.

Es un desafío medir los efectos del intercambio de conocimiento y compartir el aprendizaje, especialmente más allá del equipo del proyecto TLLP y su(s) escuela(s). En el análisis de los informes finales de muestra, 12 de los proyectos buscaron incluir mediciones informales de los efectos de compartir el aprendizaje; por ejemplo, el uso de encuestas docentes, los formularios de retroalimentación o de evaluación. En la mayoría de los casos, los proyectos TLLP se basaban en evaluaciones informales; por ejemplo, en observaciones, conversaciones, correspondencia o número de visitas al sitio web. Es necesario considerar que método de seguimiento se puede utilizar para monitorear los efectos de compartir el aprendizaje a nivel global.

No obstante, incluso con las limitaciones para medir el aprendizaje global, es evidente que el aprendizaje existía y aportaba beneficios. Según se muestra en la Tabla 6, el análisis de los informes finales de muestra identificó los principales beneficios de compartir el aprendizaje de los proyectos TLLP. En primer lugar está el desarrollo de conocimiento y comprensión nuevos y en segundo lugar, cambios en las prácticas docentes. Estos beneficios respaldan la importancia de compartir el aprendizaje más allá de los equipos de proyecto TLLP inmediatos.

Tabla 6  
Beneficios del aprendizaje compartido (para personas que no pertenecen al equipo del proyecto TLLP) identificados en los informes finales de muestra

Beneficios del aprendizaje compartido para personas que no pertenecen al equipo del proyecto TLLP	Identificados en % de informes de muestra
Conocimiento nuevo /mejor comprensión	70%
Cambios en las prácticas	58%
Aumento de la auto-eficacia	17%
productos de la motivación por los proyectos TLLP/ prácticas	17%
Desarrollo del liderazgo compartido	7%

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 45.

A pesar de que el TLLP se enfoca principalmente en *el aprendizaje y liderazgo docente*, se prevé que el progreso esperado para el conocimiento, las habilidades y práctica profesional también beneficien el aprendizaje de los estudiantes. En la mayoría de los proyectos se identificaron beneficios para mejorar el aprendizaje y habilidades de los estudiantes relacionados con el enfoque del proyecto, por ejemplo la alfabetización o matemáticas y también beneficios para mejorar la participación de los estudiantes al ser parte de proyectos innovadores. Solo 14 de los 60 proyectos de los informes finales de muestra indicaron mejores logros académicos. Sin embargo, se debe ser cuidadoso en el intento de relacionar directamente las innovaciones que produce el TLLP con los beneficios obtenidos en relación a los logros académicos de los alumnos, debido a la complejidad de los procesos y resultados que suponen los cambios en las prácticas pedagógicas para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes .

### Desafíos que enfrentaron los profesores líderes TLLP

No obstante, sí se presentaron desafíos en los proyectos del TLLP. Se identificaron cuatro tipos principales de desafío:

1. Tiempo y carga de trabajo
2. La gestión de las dinámicas del equipo del proyecto TLLP
3. Adquirir un mayor compromiso y sobrellevar la resistencia de otras personas que pudieran participar en el proyecto
4. Desafíos prácticos, tecnológicos, financieros y logísticos de la implementación del proyecto

El desafío más común mencionado fue el compromiso de tiempo que se debía adquirir para dirigir un proyecto TLLP, por ejemplo: tiempo de preparación, reuniones, gestión del proyecto, desarrollo de recursos, la entrega de aprendizaje profesional y los desafíos de la gestión del tiempo y el presupuesto. En

el caso de profesores de jornada completa, participar en un proyecto TLLP implica una carga de trabajo adicional. Aunque los profesores líderes del TLLP no pudieron sobrellevar totalmente los problemas de tiempo, sí encontraron una manera de enfrentarlos, que consistía en usar tiempo de su vida personal e intentar ser más eficaces con la gestión de recursos y tiempo. Los profesores líderes TLLP recurrieron al apoyo de otros profesores y administradores. Una estrategia efectiva consistió en que, a medida que el TLLP se desarrollaba, se integrara este a los procesos de la escuela o las clases, tales como las actividades comunitarias de aprendizaje profesional, en vez de que el trabajo del TLLP sea solo un complemento adicional.

Un segundo desafío importante, así como un área de crecimiento del liderazgo, fue la gestión de las dinámicas del equipo del TLLP. A pesar de que todos los miembros principales del equipo se inscribieron para participar en el TLLP, los compromisos individuales, disponibilidad, experiencia, estilos de trabajo en equipo y expectativas variaban considerablemente. A raíz de estas diferencias podrían surgir conflictos dentro del grupo. Entre las estrategias para contrarrestar estos problemas, estaba la definición de las responsabilidades de liderazgo y roles dentro del equipo y que los diferentes estilos de colaboración y aprendizaje adulto apoyaran a un equipo funcional.

El tercer desafío principal fue adquirir un compromiso cada vez mayor y sobrellevar la resistencia del grupo más grande que formaría parte del proyecto TLLP, tales como administradores escolares y de distrito, profesores, alumnos, apoderados o miembros de la comunidad. Los proyectos TLLP promueven la innovación y compartir el aprendizaje; elementos que algunas personas pueden considerar esto como una amenaza o riesgo en comparación con las prácticas y rutinas existentes a las que ya están acostumbradas. La manera en que los profesores construyen relaciones, utilizan los sistemas y administran el cambio forma parte del aprendizaje TLLP. Entre las estrategias utilizadas para sobrellevar la resistencia estaban: conectarse con las personas para comprender sus necesidades e intereses; tomarse el tiempo para escuchar y comunicarse eficazmente; enfocarse en las personas que pudieran respaldar los cambios; buscar maneras de comprometer a las personas y hacer las actividades atractivas; y acoplarse a otras actividades cuando sea apropiado.

Finalmente, hubo desafíos prácticos, financieros y logísticos que revelaron la importancia de la capacitación para la gestión del proyecto dentro del TLLP. En el caso de algunos profesores líderes del TLLP actividades como organizar reuniones, gestionar un proyecto, establecer y supervisar un presupuesto, y desarrollar comunicaciones eran todas actividades nuevas y desafiantes. También había experiencias de aprendizaje y liderazgo que desarrollaron a través del TLLP.

## Discusión

Esta investigación exploró el valor de implementar el TLLP. Se concluye que el TLLP es una medida valiosa a nivel profesional, ya que apoya el aprendizaje y liderazgo docente y a nivel educacional, pues genera mejores prácticas docentes y apoya la iniciativa de compartir y difundir dichas prácticas (Campbell et al., 2013). A través de dicha iniciativa de compartir el aprendizaje y práctica profesional, el aprendizaje profesional dirigido por profesores centrado en el cambio de la enseñanza puede contribuir a mejorar las clases, la escuela y el sistema escolar.

Es importante destacar que el TLLP es parte de un sistema mayor de desarrollo profesional y mejora educacional en Ontario. Los profesores del TLLP están respaldados por la OTF y el Ministerio: los profesores reciben el financiamiento para el proyecto, son capacitados antes de iniciar sus proyectos TLLP, pueden acceder a una red de contactos de la comunidad TLLP (en línea y personalmente) y a consejos de la OTF, el Ministerio y otros participantes del TLLP, tienen la oportunidad de exponer su trabajo luego de terminar el proyecto y se les motiva para que continúen compartiendo sus prácticas en el largo plazo. Es particularmente importante mencionar que el TLLP está firmemente arraigado en una cultura de compañerismo, confianza y respeto dentro y entre la OTF, el gobierno y los profesores que participan.

El TLLP no es el único vehículo para el desarrollo profesional docente; según proponen Darling-Hammond y Rothman (2011), en relación a los enfoques eficaces que mejoran la calidad docente, el TLLP es parte de un sistema mayor de capacitación, inducción, desarrollo profesional de estrategias y prácticas específicas y oportunidades para el desarrollo vocacional (Pervin & Campbell, 2011). El TLLP es una medida única, ya que se centra en profesores experimentados; reconoce su trabajo como profesores que trabajan en la sala de clases y les ofrece una oportunidad increíble para expandir sus efectos más allá de la clase y escuela en particular. El TLLP (Timperley, 2008) representa aquellas características que definieron el aprendizaje profesional eficaz en estudios anteriores (Hargreaves & Fullan, 2012) y la posibilidad para los profesores experimentados de dirigir el progreso de su profesión, medida necesaria según debates recientes (Hargreaves & Fullan, 2012). Los líderes TLLP evolucionan como líderes pedagógicos por medio del fortalecimiento de su experiencia y prácticas docentes. Sin embargo, el TLLP implica ser más que un profesor experto, implica ser un líder del aprendizaje profesional para otros profesores. Este enfoque en el *aprendizaje docente* fue un aspecto nuevo para muchos profesores TLLP. Además, la expectativa de dirigir proyectos y compartir el aprendizaje para generar un intercambio de conocimiento entre las escuelas, distritos y la provincia resultó en el desarrollo de un *liderazgo*, habilidades, experiencias y roles muy enriquecedores. El TLLP no supone a profesores individuales con experiencias aisladas; sino que supone desarrollar y compartir redes de trabajo para mejorar la práctica docente en un sistema escolar. Profesores dirigiendo el aprendizaje: su propio aprendizaje, el aprendizaje profesional, el aprendizaje de los alumnos y del sistema de aprendizaje.

El artículo original fue recibido el 4 de junio de 2013

El artículo revisado fue recibido el 16 de agosto de 2013

El artículo fue aceptado el 27 de septiembre de 2013

## Referencias

- Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2013). *The Teacher Leadership and Learning Program: A research report*. Toronto, Canadá: Ontario Teachers' Federation.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L., Cook, C. M., Hamilton, M., Allman, J., Tangas, J., Campbell, C., Pervin, B., Salvatori, M., Zheng, S., Choo, T. L., Ling, E. L., Chenn, H., Jane, L. H., & Jocelyn, T. S. Y. (2013). *Developing and sustaining a high-quality teaching force*. Documento preparado para la Global Cities Education Network. Washington, DC and California, CA: Asia Society and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18, 20-24.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Nueva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NY: Teachers College Press and Toronto, ON: Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lieberman, A. (2010). Teachers, learners, leaders: Joining practice, policy and research. *Educational Leadership*, 15(67), 1-11.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. En M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 339-345). Chicago: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders*. Nueva York, NY: Teachers' College Press.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 500-536.
- Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 24-43). Chicago: Jossey-Bass.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- O'Connor, K., & Boles, K. (1992). *Assessing the needs of teacher leaders in Massachusetts*. Documento presentando en la reunión anual de la American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. Vol. II*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ontario Ministry of Education (n.d.). *Teacher Learning and Leadership Program for Experienced Teachers: Program Guideline*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.

- Pervin, B., & Campbell, C. (2011). Systems for teacher and leader effectiveness and quality: Ontario, Canada. En L. Darling-Hammond, & R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (pp. 22-32). Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER): A state of the art review*. Documento presentado en la reunión anual del International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness & School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 94-112). Londres: Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Rosenholz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ryan, S. (1999). *Principals and teachers leading together*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canadá.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future students' academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20(1), 129-177. doi: 103102/0091732X020001129
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres, Inglaterra: Falmer.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic!* Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. París: International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Working Table on Teacher Development (2007). *Report to the partnership table on teacher professional learning*. Ontario: Ontario Ministry of Education.