

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 117 27 de noviembre 2017 ISSN 1068-2341

El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela
España

José Miguel Nieto Cano

Universidad de Murcia
España

Begoña Martínez Domínguez

Universidad del País Vasco
España



Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia
España

Citación: Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>

Resumen: El artículo versa sobre la colaboración docente, una de las actividades de desarrollo profesional más prometedoras que ha sido estudiada en una investigación más amplia acerca de diferentes dimensiones de la formación continua del profesorado en el contexto español. En la fundamentación teórica se describe su papel relevante dentro de un nuevo paradigma del desarrollo profesional, los fundamentos conceptuales y formas que la definen y se hacen explícitos diversos factores que explican las fracturas existentes entre la teoría y la práctica. Al caracterizar la metodología empleada, se formulan las cuestiones de estudio y otros aspectos de un diseño mixto de investigación aplicado en una muestra de profesorado y Centros de Profesores en varias Comunidades Autónomas que ha combinado información cuantitativa y cualitativa. La presentación, el análisis y la discusión de los datos a la luz de la teoría de la complejidad hacen posible comprender cómo y por qué incluso buenos planteamientos como la colegialidad del profesorado en los centros escolares no llega a desarrollarse cumpliendo las expectativas que en ella se depositan, generando determinadas implicaciones teóricas y prácticas. **Palabras clave:** aprendizaje docente, colegialidad y colaboración, desarrollo profesional, formación continua de profesores, innovación educativa, mejora de la escuela

Professional development and teacher collaboration: Analyzing tensions and fractures between theory and practice in a Spanish context

Abstract: This article analyzes teaching collaboration, one of the most promising professional development activities, as it appears in a broader investigation about different dimensions of continuing education of teachers in Spain. First, we describe the relevance of teaching collaboration as a new paradigm in professional development, and we present the conceptual definition of teaching collaboration and clarify key factors that explain current fractures between theory and practice. Our research questions, mixed investigation design (quantitative and qualitative) applied to a sample of teachers and Teacher Centers in different regions of the country, and data analysis and discussion focus on how and why good approaches (i.e. teachers collegiality in schools) fail to get developed or meet expectations, and theoretical and practical implications of these developments.

Key words: teacher training; collegiality and collaboration; professional development; teachers continuous education; educational innovation; school improvement

Desenvolvimento profissional e colaboração de professores: Uma análise localizada no contexto espanhol das tensões e fraturas entre teoria e prática

Resumo: O artigo diz respeito à colaboração docente, uma das atividades de desenvolvimento profissional mais promissora, que tem sido estudada num projeto de investigação mais amplo sobre as diferentes dimensões da formação contínua dos professores no contexto espanhol. Na fundamentação teórica descreve-se o papel relevante da formação continua no âmbito de um novo paradigma do desenvolvimento profissional, os fundamentos conceituais e as formas que a definem, e tornam-se explícitos diversos fatores que explicam as fraturas existentes entre a teoria e a prática. Ao caracterizar a metodologia utilizada, formulam-se as questões do estudo e outros aspetos de um desenho de investigação misto, aplicado numa amostra de professores e Centros de Formação de professores de várias Comunidades Autónomas, que combinou informação quantitativa e qualitativa. A apresentação, a análise e a discussão dos dados, realizadas de acordo com a teoria da complexidade, tornam possível compreender como e porque boas propostas, como a colegialidade dos professores nos centros escolares não chega a desenvolver-se, não cumprindo as expectativas que nela se depositaram. Inferem-se dessa análise determinadas implicações teóricas e práticas.

Palavras-chave: aprendizagem docente, colegialidade e colaboração, desenvolvimento profissional, formação continua de professores, inovação educativa, melhoria da escola

Introducción

Se viene diciendo que “la formación del profesorado tiene el honor de ser al tiempo el peor de los problemas y la mejor de las soluciones” (Fullan, 1993, p. 63). Tal afirmación no solo tenía fundamento hace años sino también en la actualidad, a pesar de los caminos recorridos y los logros alcanzados. La colaboración docente es una perspectiva teórica y práctica con altas expectativas. Sobre todo, si se inserta en un desarrollo profesional situado en los centros escolares, estrechamente ligado a la reflexión y mejora individual y colegiada de la enseñanza, la profesión y el alumnado. En el supuesto de conectarlo con la perspectiva de garantizar justa y equitativamente el derecho de todas las personas a la educación es, todavía si cabe, más pertinente (Escudero, González & Rodríguez, 2013; Furman, 2012; Hargreaves & Fullan, 2014). Aunque, así y todo, extremadamente difícil de comprender y realizar.

Las fracturas teóricas y prácticas de la colaboración docente son atribuibles a motivos diversos. En ocasiones, a la diversidad de sus significados, propósitos y usos múltiples, ya sea por parte de las administraciones, los programas formativos y los formadores o, también, en lo que concierne a los centros escolares y los docentes (Escudero & Bolívar, 1994; Hargreaves, 1996). Al adoptar, en la actualidad, una mirada con gran angular, algunos analistas (Hardy, 2012; Cochran-Smith, Ell, Grudlow, Haighe & Hill, 2014; Cochran-Smith & Villegas, 2015) advierten que tanto las posibilidades del desarrollo profesional como de la colegialidad docente dependen de la orquestación favorable de diferentes factores y dinámicas (escolares, profesionales, organizativas y sociopolíticas) que son complejas y difíciles de gobernar. El proyecto de investigación más amplio¹ en el que se sitúa la dimensión que aquí nos ocupa permite ilustrarlo en el contexto nacional.

En la fundamentación del trabajo se ofrece, en primer lugar, una mirada panorámica sobre el papel central de la colaboración en un nuevo paradigma de desarrollo profesional docente y, asimismo, se destacan sus fundamentos conceptuales y formas e identifican algunos referentes escolares, organizativos, socioculturales y políticos que pueden ayudar a comprender su presencia todavía escasa. En segundo término, se describe el enfoque metodológico aplicado al diseño de la investigación, los instrumentos elaborados y aplicados en una muestra de Centros de Profesores y centros escolares. Seguidamente, en el tercer apartado, se presentan y analizan los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos sobre un abanico de actividades formativas.

Finalmente, al interpretar y discutir los resultados recabados a la luz del marco teórico elaborado para el estudio, se da cuenta de por qué y cómo determinadas propuestas pedagógicas como la que nos ocupa son difíciles de implementar, incluso cuando cuentan con avales fundados y podrían ser altas sus contribuciones profesionales y educativas.

Fundamentación

La Colaboración en el Nuevo Paradigma de Desarrollo y Aprendizaje Docente

La profesionalidad y profesionalización del profesorado han sido históricamente asuntos tan densos y relevantes como controvertidos. La existencia de una base de consensos ampliamente compartidos sobre su importancia crucial en los sistemas educativos, no ha estado libre, sin embargo, de desencuentros y debates acerca de sus por qué y para qué, así como las

¹ Fue financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España con el título de “La formación continua del profesorado de educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes” (Referencia: EDU2012-38787). Además de las actividades formativas, y la colaboración dentro de ellas, de las que se ocupa este artículo, se han estudiado las políticas oficiales de formación, los contenidos, los aprendizajes docentes, la incidencia de los mismos en la enseñanza y el alumnado, y los servicios de formación y formadores (CEP).

estrategias y condiciones más adecuadas que habrían de ser acometidas. En lo que atañe al desarrollo profesional, son múltiples los tiempos y contextos, las condiciones, decisiones y agentes que intervienen en la construcción de los contenidos, las oportunidades y relaciones a través de las cuales los docentes, como las personas en general, adquieren, consolidan o desaprenden no solo en dominios de la cognición sino también en lo emocional y social (Dumont, Instance & Benavides, 2010; Timperley, 2010).

Está bien asumido, igualmente que, en la dilatada y difícil tarea de aprender el oficio, son relevantes ciertos hitos, etapas y trayectorias dignas de consideración. Abarcan un continuo que se extiende desde el sustrato de percepciones, expectativas, valoraciones y propósitos social y culturalmente construidos que inducen a la juventud a optar o a eludir esta profesión, la etapa de formación inicial y los criterios y procedimientos que se aplican a la selección de aspirantes, hasta los primeros pasos de quienes entran por los centros y las aulas y, desde luego, la etapa más larga y seguramente decisiva de la formación continuada o el desarrollo profesional que aquí nos ocupa (Marcelo, 2006).

Como sucede con el aprendizaje humano en general (Dumont et al., 2010), cuando los profesores se preparan, ejercen y aprenden positivamente el oficio, van logrando ciertas “herramientas” que conforman una capacidad adaptativa y creativa, esto es, el uso inteligente, deliberado y flexible de lo aprendido, la disposición a expandirlo y mejorarlo, desprendiéndose de ideas y modos de hacer rutinarios y obsoletos. De ahí que el desarrollo profesional represente hoy en día un foco singular de atención por varias razones.

Algunas son más bien coyunturales. En un documento de una Comisión de la Unión Europea, se destaca su importancia actual por los fuertes recortes en la contratación de nuevo personal debidos a la crisis económica. Si, como es el caso, se apela a que “en tiempos de recursos escasos es preciso hacer más y mejor con menos” (European Commission, 2012, p. 9), esa argumentación no resulta solo espuria, sino también complaciente con una lógica hegemónica cuestionable que remite al profesorado la responsabilidad de resolver problemas estructuralmente provocados.

En otro tipo de discursos, también extendidos y hegemónicos, se ha recurrido a ciertas investigaciones sobre los mejores sistemas educativos mundiales (Barber & Mourshed, 2007), y otros foros internacionales sobre la profesión docente, organizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y participados por los países con mejores resultados en su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés)², para urgir cambios profundos en la profesión y su desarrollo profesional. En este sentido, un argumento que se aduce y reitera es que ambos factores son claves en la calidad de los sistemas escolares y la educación. Sin ponerlo radicalmente en cuestión, no han dejado de hacerse oír voces (Biesta, 2015; Coffield, 2012; Labaree, 2008) que critican tanto los criterios de calidad que se toman en consideración como las estrategias que sugieren y reclaman de los países más rezagados. A fin de cuentas, se impone así un patrón hegemónico de calidad dejando de lado la historia, los contextos sociales, políticos y económicos de los sistemas educativos nacionales y locales y, asimismo, simplificando interesadamente la complejidad de los factores, intereses y poderes involucrados en los cambios educativos.

El desarrollo profesional de por vida está bien justificado por imperativos y argumentos no tan coyunturales e instrumentales que, desde luego, prestan la debida atención a las relaciones que ocurren entre los planos macro, meso y micro de los sistemas educativos. Los extensos y profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos; el acceso a la información y la creación vertiginosa de nuevos conocimientos, materiales y modos de hacer las cosas, su diseminación y uso casi sin fronteras en un mundo globalizado; la emergencia de desafíos perennes y otros actuales que tiene planteada la educación en la actualidad (garantía de un derecho esencial, igualdad, relevancia, significación, justicia, equidad), confieren a la formación continua un papel

² Entre otras, las International Summit on the Teaching Profession, 2012 y 2015.

sustantivo y bien justificado. Los responsables públicos, las organizaciones escolares y, por implicación, quienes en ellas laboran (profesores y otros agentes), están impelidos, dentro de ese concierto, a considerarlo no un apéndice marginal, sino el núcleo central de los sistemas educativos por imperativos de justicia social y educativa y una inclusión efectiva (Hargreaves & Fullan, 2014; Zeichner, 2010). Estas claves de referencia merecen ser tomadas en consideración para resituar el desarrollo profesional, la colaboración y el aprendizaje docente. Sin renunciar a ambiciones necesarias, pero en aras de un sentido conveniente de realismo, es necesario, seguramente, sostener un balance que equilibre sus márgenes de posibilidad con una conciencia lúcida de que, a fin de cuentas, esos asuntos no son sino un subconjunto dentro de una malla más amplia de factores, decisiones y agentes intervinientes (Campbell, 2017).

En ese marco es en el que se sitúa la colaboración docente, que ha sido reconocida como elemento clave de un “nuevo paradigma del desarrollo profesional” y así se ha planteado en una buena parte de la literatura especializada durante la primera década del siglo (Borko, 2004; Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Easton, 2008; Kennedy, 2005; Little, 2006; Stoll, Harris & Handscomb, 2012; Wei, Darling-Hammond, Adamsson & Andradee, 2010). En efecto, se le atribuye un papel claro en las estructuras, procesos y estrategias formativas, planteándose como alternativa a la formación tradicional como mero entrenamiento. Por ello, el aprendizaje de la profesión, lejos de ser una actividad ocasional, externa, irrelevante y protagonizada por expertos que transmiten ideas y métodos para que los docentes apliquen fielmente en las aulas, habría de experimentar un giro radical. Consiste básicamente en la implicación activa y protagonista del profesorado, en la importancia simultánea de la formación personal y colegiada, y exige que los sujetos sean tratados como adultos, atendiendo no solo a sus necesidades, intereses y realidades de la práctica, sino reconociendo, asimismo, la sabiduría destilada de la experiencia que han ido labrando con el tiempo. El aprendizaje más efectivo del oficio, así en lo cognitivo como en lo emocional y social, no ocurre como algo que se hace “sobre” los docentes, sino “con” ellos; no se transmite sino que se desarrolla. Más concretamente, a través de actividades, relaciones y procesos que suponen indagación, reflexión y reconstrucción de la experiencia propia y, asimismo, del conocimiento externo, provenga de otros proyectos y prácticas de iguales o del saber pedagógico más formal y codificado.

Como es de suponer, ese nuevo paradigma no entiende la colaboración como un proceso aislado (importan los contenidos sobre los cuales se colabora), los propósitos (modelos de docentes por los que se apuesta) y, desde luego, la concurrencia favorable de determinados contextos y apoyos en los centros, los entornos administrativos y sociales que conforman al profesorado, el ejercicio de sus tareas y el aprendizaje a lo largo de la carrera.

Las tendencias todavía más recientes en el campo han reiterado, profundizado y, como es de suponer, ampliado y precisado ciertos supuestos básicos indicados, persistiendo, así, en la idea de que no basta cualquier desarrollo profesional, sino que se precisa uno de *alta calidad*: generador del aprendizaje docente, la mejora de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado (Campbell, 2017; Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Escudero, Cutanda & Trillo, 2017; Kennedy, 2016; Nieto & Alfageme, 2017). Por destacar otras aportaciones también importantes, procede señalar igualmente algunas en particular.

Una parte de ellas se hace eco de la importancia de las nuevas tecnologías en la era de lo digital. Debidamente integradas en una profunda y reclamada renovación pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje escolar, pueden hacer posible roles docentes y estudiantiles diferentes a los tradicionales, requeridos por un modelo más basado en la construcción activa, participativa y social del conocimiento que en la transmisión de saberes académicos irrelevantes y generadores de desafecciones del alumnado (Fullan & Langworthy, 2014; Lonka, Hietajärvi, Moisala & Vaara, 2015). Por una cuestión de principios y de coherencia con ello, se justifica que el aprendizaje docente haya de desarrollarse con el mismo supuesto, esto es, a través de contextos, procesos y actividades personales y colegiadas que propicien la construcción y el uso social del conocimiento profesional.

Si es bien cierto que a la colaboración docente se le confiere un papel relevante, la que realmente importa es aquella que logra establecer un diálogo necesario entre la sabiduría de la práctica (el conocimiento “del” profesorado) y el “conocimiento para” (teorías y perspectivas externas). Ello es preciso para superar el formalismo de procesos que pueden resultar vacíos de sustancia y, en consecuencia, muy limitados para activar las transformaciones pretendidas (Escudero, 2008; Seidel, Garner & Kane, 2017). Y, al tiempo que se sigue abundando en la urgencia de conectar el desarrollo profesional y la colaboración con propósitos que vale la pena perseguir, mencionados hace un instante en aras de una educación democrática, se advierte que los entornos y los agentes que habrían de ser incluidos en la colaboración, no debieran restringirse a los centros y al profesorado en exclusiva. Al reconocer que la comunidad educativa ha de incluir las voces y contribuciones de otros agentes (familias, comunidad, diversos agentes sociales), no solo se apela a la presencia de los mismos a título de sujetos a quienes informar, sino participando con sus propias voces y realidades en lo que aprenden, cómo y para qué los docentes (Richmond, 2017; Zeichner, Bowman, Guillen & Napolitan, 2016). Puede que un desarrollo profesional así ampliado no sea tan solo una opción sino, en realidad, una contribución necesaria para entender vivencialmente y equiparse para afrontar solidariamente con tales agentes algunas de las barreras que siguen dificultando la inclusión educativa que efectivamente, en muchos contextos, sigue pendiente.

Avales Teóricos de la Colaboración Docente

El hecho de que la colaboración docente concite la atención que se le presta responde, en buena medida, a que es singularmente acorde con la naturaleza del aprendizaje docente (Kelly, 2006), a cómo y a dónde se genera. A este respecto, Eraut (2012) sostiene contundentemente que la mayor parte del aprendizaje profesional, también el de los docentes, ocurre en los lugares de trabajo a través de procesos sofisticados de socialización solo parcialmente conocidos, hasta el punto de que también de ese modo se adquieren rutinas no cuestionadas aunque sería conveniente hacerlo.

Las distintas teorías psicológicas permiten explicaciones parciales del aprendizaje del profesorado, aunque posiblemente las de corte sociocultural son las que ofrecen una comprensión más adecuada (Dumond et al., 2010; Kelly, 2006; Opfer & Pedder, 2011; Sfard, 1998). En particular, de la colaboración y, desde luego, de una de las modalidades más reconocidas y de mayor alcance, como son las comunidades profesionales de aprendizaje (Escudero, 2009). En efecto, la intersección del constructivismo social, la psicología cultural y otros enfoques que centran la atención “en sistemas interactivos de actividad donde los individuos participan, generalmente para lograr objetivos significativos en su condición de miembros de comunidades de práctica” (Greeno 1989, p. 6), representan las bases conceptuales del desarrollo colegiado del profesorado que aquí nos ocupa. Proponen una concepción del conocimiento y el aprendizaje, de la mente, cognición y memoria (Al-Maddi & Al-Waddi, 2014), como fenómenos que, inexcusablemente personales, son también sociales y culturales. Esa concepción vale tanto para el aprendizaje docente como para la enseñanza del alumnado (Borko & Koellner, 2008).

A través de procesos de mediación social sostenida en interacciones y el diálogo entre los sujetos se generan intersubjetividades compartidas (significados, comprensiones, cultura, normas, valores y propósitos), formas socialmente construidas de cómo hacer las cosas (metodologías, procedimientos herramientas, artefactos). En contextos idóneos de colaboración, los docentes pueden compartir y trabajar con sus respectivas *zonas de desarrollo próximo*³ y lograr niveles superiores de comprensión y capacidades de respuesta a objetivos y retos comunes. La participación efectiva en una comunidad profesional de aprendizaje en los centros docentes u otros contextos de interacción, puede suponer una oportunidad para la creación de conocimiento

³ Noción vigotskiana bien aplicada por Kelly (2006) o Al-Maddi & Al-Wadi (2015) a la comprensión del desarrollo profesional.

profesional no solo práctico sino también discursivo, cognitivo y emocional (identidad, sentido de pertenencia), siempre que se cuente y se logre crear un clima de confianza, apoyos recíprocos, reconocimientos y compromisos en proyectos deliberados y asumidos (aprendizaje social como proceso y resultados). La expectativa de que la colaboración entre las personas pueda ser provechosa fue, hace ya unos años, bien argumentada por Brown, Collins & Duguid (1989) sosteniendo que:

- a) No se aprende en abstracto y fuera de lugar, sino sobre tareas en contexto y actividades situadas: las situaciones y la actividad coproducen el conocimiento. En ello radica una idea del desarrollo profesional docente situado en los lugares de trabajo y centrado en tareas esenciales y cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje escolar, tomando en consideración el currículo y la diversidad personal, social y cultural del alumnado.

- b) El conocimiento que más cuenta y tiene mayores posibilidades de provocar interacciones significativas es el social y culturalmente construido, no el transmitido por otros y pasivamente recibido. Lo que se aprende y cómo, es parte de la realidad social y cultural en la que los individuos participan, interaccionan, se socializan, interiorizan valores, ideas y prácticas. Mecanismos claves en tales procesos son la expresión e intercambio de significados, conocimientos tácitos y explícitos, hacer visibles las prácticas y someter todos esos elementos a escrutinio público, a deliberación y análisis, reflexión y crítica constructiva. De concurrir las condiciones y el clima favorables, surgen nuevas comprensiones, prácticas quizás alternativas y, quizás, actuaciones consecuentes.

- c) El conocimiento no es una propiedad homogénea ni privativa de sujetos individuales, sino que está distribuido entre las personas (colegas, estudiantes, directivos, formadores, supervisores, familias u otros), el medio social y cultural al que aquellas pertenecen, simbólicamente codificado (lenguajes) y expresado en artefactos, medios, recursos, procedimientos (materiales didácticos, protocolos de actuación, procedimientos concertados para la realización de determinadas tareas).

De ese modo, la teoría sociocultural argumenta que, además de por motivos éticos y democráticos, la horizontalidad, la participación y la toma colegiada de decisiones son principios relevantes para el aprendizaje de los profesores y, desde luego, para idear, comprometer e implementar proyectos educativos institucionales.

El rico panorama de ideas, valores, contextos y formas de colaboración docente no solo tendría que ver con una preparación para llevar a cabo reformas y propuestas externas (sometiéndolas a la reconstrucción pertinente), estimular renovación pedagógica y los debidos aprendizajes del alumnado, sino también con la generación de un espacio de reconocimiento, respeto y afirmación de las voces, el discurso y el poder de la profesión docente (Smyth, 2015). Este autor australiano denuncia la creciente corrosión del carácter y la cultura de la enseñanza (obsesión por los resultados, rendición de cuentas competitiva, estandarización, mercantilismo), el énfasis indisimulado en la gestión corporativa y la erosión del juicio profesional y las identidades educativas de la profesión (una profesión dañada por múltiples frentes hoy) y, ampliando los referentes y sentidos de la colaboración a “pie de obra”, alberga la expectativa de que signifique una forma de resistencia activa, restitución de otros lenguajes, relatos, solidaridades y prácticas silenciadas en los discursos prevalentes.

Un buen abanico, por lo tanto, de justificaciones, contribuciones y posibilidades profesionales y educativas asociadas, al menos en teoría, a la colaboración docente. Se ha enunciado no solo en otras geografías más allá de las fronteras nacionales, sino también y desde hace años dentro de las mismas. Particularmente desde los años ochenta en que se crearon los

Centros de Profesores (CEP), la formación continua del profesorado y, más en particular, la colaboración docente, han sido bien visibles en la literatura pedagógica, los múltiples programas oficiales de formación realizados y una diversidad, tan considerable en cantidad como encomiable en calidad, de proyectos y experiencias locales por parte de asesores, centros, grupos, colectivos o movimientos pedagógicos de renovación; sólo a título ilustrativo, pues la relación sería muy extensa, algunas referencias permiten hacerse una idea aproximada de ello (Arencibia & Guarro, 1999; Bolívar, 2000; Escudero, 2009, 2011; Flecha, 2008; García, Moreno & Torrego, 1996; Luengo & Moya, 2017; Pérez, Soto & Serván, 2015).

Sus expresiones descritas y divulgadas por la literatura pedagógica nacional se han referido a proyectos de investigación-acción, formación en centros o autónoma, grupos de trabajo y seminarios, observación entre iguales (amigos críticos), estudio de lecciones, desarrollo, seguimiento e intercambio de ideas y métodos con apoyo de expertos (supervisión pedagógica), comunidades profesionales de aprendizaje, comunidades de aprendizaje (CREA); la relación podría extenderse pero las señaladas pueden considerarse como las más representativas bajo la noción genérica de colaboración docente.

Así que las tendencias apreciables en este ámbito a escala internacional han tenido una incidencia manifiesta, más explícita en lenguajes, discursos y propuestas y menos, en investigaciones de alcance que lo hayan documentado empíricamente; habría que recurrir a los dos informes externos publicados (OECD, 2014, el último) para disponer de una imagen panorámica. Ese ha sido concretamente uno de los motivos que dieron lugar a esta investigación, dirigida a explorar las relaciones entre la buena idea de la colaboración y su despliegue por las políticas y prácticas de desarrollo profesional de las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA) involucradas.

Una Mirada más Amplia sobre Colaboración Docente

Las contribuciones educativas y profesionales de la colaboración pasan por afrontar el formalismo del que adolece la visión sociocultural del aprendizaje docente y, a su vez, otros asuntos relativos a ciertas dinámicas y factores contextuales. Las interacciones sociales y el diálogo entre profesores pueden ser actividades provechosas para aprender, pero, para que sean educativamente valiosas, es preciso que los propósitos de la colaboración sean justos y equitativos, de modo que sólo cuando la colegialidad docente está bien focalizada, sus contribuciones resultan significativas (Vescio, Ross & Adams, 2008). La colaboración puede servir al valor cultural de la excelencia excluyente o a la inclusión justa. Asimismo, es fundamental un encuentro recíproco entre la práctica y la teoría que propicie cambios del razonamiento pedagógico y la capacidad de re-imaginar nuevas prácticas ya que, de no darse, el trabajo conjunto puede determinar rutinas en lugar de transformaciones (Seidel et al., 2017).

Con toda certeza, es preciso considerar ciertos factores y dinámicas contextuales: pueden ser facilitadores u obstáculos. Un par de investigaciones sobre el tema (Hirsch & Scott, 2006; Leithwood, 2006) han llamado la atención con acierto sobre ello: las condiciones del trabajo docente son condiciones del aprendizaje del alumnado. Además de la ratio, los tiempos y otros recursos, tales condiciones tienen que ver con la carga de trabajo y la complejidad de la docencia, aspectos estos en los que, a su vez, influyen la estructura, la cultura, las relaciones organizativas en los centros y los modos de entender y ejercer la profesión consagrados en los mismos. Es relevante igualmente el papel de los equipos directivos y el liderazgo distribuido, la consideración del profesorado y de su diversidad, los apoyos y el concierto institucional respecto a la enseñanza-aprendizaje (proyecto educativo), la provisión de información relevante sobre el ejercicio de la docencia o los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como la conexión con ello de la formación continuada. Puede ser clave el lugar que el desarrollo profesional (como derecho y deber) ocupe en la cultura y la agenda de mejora de cada centro, derivándose de ello las implicaciones necesarias.

Con miradas todavía más amplias pero no por ello inconvenientes, se ha hecho notar desde países como Finlandia cuyas políticas de profesorado y formación son admiradas por doquier, que las condiciones laborales de la profesión y sus efectos sobre los aprendizajes del alumnado han de ponerse en relación con un entorno socio-ecológico docente participado no solo por la valoración social y cultural de sus profesores, sino también por una apuesta del país por una calidad justa y equitativa (Andere, 2015).

De manera que, si los focos sobre los contextos, condiciones, contenidos, propósitos, procesos y resultados potencialmente ligados a los avales de la colaboración son contemplados con una mirada de alcance, surgen dos conclusiones teóricas e investigadoras obligadas: se trata de fenómenos anidados con otros en contextos macro, meso y micro cuyas relaciones no son fáciles de entender ni de gobernar, y posiblemente en ello estriban una buena parte de las fracturas que puedan existir entre buenas ideas y las prácticas situadas. Precisamente por ello, Cochran-Smith et al. (2014) apelan a una teoría de la complejidad y al realismo crítico como miradas que permitan ahondar en la comprensión. Realizar aquí una exposición detenida sobre ese planteamiento es algo que excede este espacio, de modo que nos limitaremos tan solo a destacar algunas aportaciones que nos parecen pertinentes para nuestro caso, además de recomendar al lector interesado una lectura atenta de la propuesta realmente valiosa que esa autora ha publicado.

De acuerdo con la teoría de la complejidad, el desarrollo profesional (y la colaboración todavía más si cabe) son partes de sistemas complejos por: la pluralidad de agentes implicados (docentes, formadores, directivos, estudiantes, familias, administradores...), la diversidad de tiempos, lugares, experiencias y contextos del aprendizaje (actividades formales e informales, experiencias vividas y dependientes de percepciones, disposiciones, trayectorias docentes, formación como derecho y deber...), los contenidos que se tratan y los procesos a través de los cuales aquellos son procesados y convertidos en aprendizaje por los sujetos (implicación activa, relaciones teoría-práctica, reflexión y mejora de la práctica, asunción de compromisos, atención a la experiencia y los resultados del alumnado...), condiciones profesionales, organizativas, administrativas y sociales con las cuales cuenta la profesión y su desempeño.

La complejidad de sistemas abiertos disuade cualquier expectativa de que entre los elementos implicados se den relaciones lineales, previsibles y ciertas, y por lo tanto cualquier explicación simplificadora está condenada a dificultar la comprensión profunda y situada que es menester. Una teoría de la complejidad, por lo tanto, dice la autora citada:

Puede ayudar a comprender la persistencia de modelos de formación transmisivos, de concepciones sobre la enseñanza y el desarrollo profesional inconsecuentes, así como desvelar fracturas importantes entre los avales que la teoría ofrece y las regularidades, quizás resistentes, que prevalecen en las prácticas y sus resultados (Cochran-Smith et al., 2014, p. 107).

Del realismo crítico cabe tomar, a su vez, el supuesto de que la realidad está estratificada, constituida por dominios diferentes –lo conocido, lo real, lo empírico– y que a su constitución y devenir subyacen mecanismos de causación influidos por estructuras (por ejemplo, determinados programas de formación docente) y la capacidad de redefinición y construcción social y personal de aquellas por parte de los sujetos (*agency*). Al combinar, pues, la teoría de la complejidad y el realismo crítico, es posible, de un lado, documentar la existencia de fracturas y tensiones en el desarrollo profesional (la colegialidad en concreto) y, al mismo tiempo, comprender que si ocurren como lo hacen en determinados contextos y circunstancias, ello no se debe a factores misteriosos, tampoco solo a la construcción de la realidad por los individuos y colectivos, sino también a la realidad de ciertos “hechos” con su propia entidad y efectos previsiblemente ligados a aquellos.

Metodología

Como se ha indicado, este trabajo referido específicamente a actividades formativas del profesorado (la colaboración docente entre ellas), corresponde a un proyecto más amplio de investigación, que exploraba también otras dimensiones del desarrollo profesional como políticas y discursos oficiales, contenidos, aprendizajes docentes, incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado, así como formadores y servicios de apoyo a centros escolares y profesorado. La elección de estas dimensiones estaba basada en un marco teórico y analítico avalado por la literatura especializada (Escudero & Nieto, 2014; Escudero & Portela, 2015) y a ellas se hará referencia complementaria cuando sea procedente.

En este apartado se formulan las cuestiones específicas del objeto de este trabajo y se describen el enfoque y diseño de la investigación, así como los instrumentos de recogida de información y los participantes que suministraron los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

Las cuestiones de investigación formuladas a continuación sobre metodologías de la formación continua del profesorado de enseñanza obligatoria eran parte de uno de los objetivos generales del proyecto marco, dirigido a conocer la perspectiva y valoración del profesorado sobre los contenidos y las actividades del desarrollo profesional en las que habían participado en los últimos cinco años. Fueron enunciadas exploratoriamente en los términos que siguen:

- a) ¿Cuál es la presencia de la colaboración docente en los centros al lado de otras actividades formativas, y cuál es la participación, valoraciones y diferencias según determinadas características del profesorado que específicamente merece esta modalidad formativa?

- b) ¿Qué relaciones se pueden apreciar entre las metodologías de la formación en general, y la de la colaboración en particular con otras dimensiones como las políticas, los contenidos, los aprendizajes docentes y la incidencia del desarrollo profesional en la enseñanza y el alumnado?

- c) ¿Cuáles son los temas preferentes sobre los que versa la colaboración docente en los centros, los objetivos y procesos a través de los cuales se desarrolla?
- d) ¿En qué medida la formación cuenta con condiciones idóneas del puesto de trabajo docente, con la cultura y los apoyos necesarios por parte de los centros y de las administraciones educativas?

- e) ¿Cuáles son los factores y dinámicas que han de ser preferentemente tomados en consideración para comprender la existencia de posibles fracturas entre las teorías y las prácticas corrientes en materia de formación continuada del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español analizado?

El enfoque metodológico adoptado ha sido de corte interpretativo, ampliamente reconocido en la investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado (Borko, Liston & Witcomb, 2007).

El acceso a las perspectivas que los sujetos construyen sobre la realidad informa tanto de la participación de los docentes en actividades formativas como de las valoraciones que las atribuyen. Ha sido frecuentemente empleado en la investigación (por ejemplo, OCDE, 2014) aunque, dado que este tipo de datos han de tomarse con cautela, conviene echar mano de sujetos y recursos variados. Por ello en esta investigación se han combinado diversos instrumentos (cuestionario, entrevista semiestructurada y análisis documental que han generado informaciones cuantitativas y cualitativas) y diferentes informantes (docentes, directivos, asesores), haciendo posible triangular los hallazgos.

Los instrumentos diseñados fueron detenidamente validados a través de procesos cíclicos y sucesivos entre los miembros del equipo atendiendo a criterios de coherencia respecto a los

objetivos perseguidos en la investigación y, asimismo, recabando las aportaciones de asesores de formación de los CEP y docentes pertenecientes a centros de la etapa de primaria y secundaria obligatoria de sus respectivas zonas. La aplicación del cuestionario online se llevó a cabo a través de la red y, tras las pertinentes autorizaciones y concertación, se aplicaron entrevistas semiestructuradas (disponiéndose para ello de las correspondientes guías y su utilización flexible por el equipo de investigación), tanto con el personal de los CEP como con los miembros de los equipos directivos y el profesorado de los centros que centraron los estudios de caso. En el proyecto general, todo eso se completó a su vez con el análisis documental (de documentos representativos de las políticas oficiales de formación) y las observaciones de aulas (para apreciar las posibles incidencias del desarrollo profesional en la enseñanza y el alumnado); en relación con las metodologías formativas que aquí nos ocupan, solo se aplicaron el cuestionario online y las entrevistas a los informantes que se acaban de mencionar.

La exploración de los puntos de vista del profesorado sobre metodologías y actividades formativas contó en uno de los apartados del cuestionario con un conjunto de ítems que se describen específicamente más adelante. Las características del cuestionario y su validación, así como las de las entrevistas, serán comentadas en el apartado de la presentación de resultados.

Resultados

Los datos cuantitativos sobre actividades formativas que se ofrecen a continuación proceden del cuestionario online aplicado en las CCAA de Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco. Fue respondido por una muestra de 1.413 docentes durante el curso académico 2013-2014. De la misma están representados un 34,2% de hombres y un 65,8% de mujeres. La experiencia docente de los encuestados está compensada, siendo el 40,3% con una experiencia menor a 15 años y un 60,7% con experiencia mayor a 16 años. Por lo demás, es de destacar que el 47.2% de los participantes son docentes de Educación Primaria y el 52.8% de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), seleccionados mediante un muestreo incidental realizado en centros escolares correspondientes a las zonas de los respectivos Centros de Profesores (CEP), obteniendo una fiabilidad muy alta (Alfa de Cronbach de .981).

El formato de los ítems según una escala de respuesta tipo Likert permitía al profesorado valorar cada una de las actividades planteadas según estuviera muy de acuerdo (5), bastante (4), regular (3), poco (2) o nada (1) con el grado de provecho de las mismas. Como previamente se le planteó a los sujetos que, por favor, solo calificara aquellas actividades en las que efectivamente había participado, en la tabla que ofrece las respuestas obtenidas se ofrecen porcentajes que se refieren a participación y grado de provecho atribuido.

Globalmente, es de remarcar que el 94.9 % de la muestra declara haber realizado algún tipo de actividades de formación oficial en los últimos 5 años, dato superior al recogido en el informe TALIS de 2013 (OCDE, 2014)⁴, donde se señala un porcentaje de alrededor del 87%, aunque en referencia a las actividades formativas realizadas en los 12 meses anteriores a la encuesta. Los datos desglosados por modalidades formativas aparecen en la tabla 1.

Un primer comentario a partir de los datos de esta tabla pone de relieve que la actividad más participada han sido los cursos impartidos por expertos. Siendo así, los datos coinciden con los de TALIS (OCDE, 2014) correspondientes al ámbito español, aunque los nuestros reflejan un

⁴ El informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) promovido por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) de 2013 (OECD, 2014) puede considerarse la investigación sobre formación continua del profesorado español (en ESO) más reciente (hay otro informe previo de 2008), fue aplicada en años prácticamente equivalentes a los de nuestra investigación y, aunque el cuestionario que nosotros utilizamos no incluyó aspectos relacionados con visitas a otros centros, formación en empresas u otros organismos o formación ligada a certificación (la estructura y el contenido de lo que se pregunta construyen en ambos estudios los resultados encontrados), los cotejaremos en cuestiones prácticamente idénticas o parecidas.

valor superior, 75,8% frente a 66,6%, dato inferior a la media OCDE, 69.6%. Nuestro estudio reitera, pues, la prevalencia de los cursos en la formación continua, así como que las actividades que siguen son, sucesivamente de más a menos participadas: la lectura personal, formación online y la realización de proyectos de innovación, esto citado por la mitad del profesorado.

En orden decreciente, con valores que oscilan entre el 49% y el 40% redondeando las cifras, aparecen otras actividades como la planificación del currículo y la enseñanza en el propio centro, la elaboración de unidades didácticas, los seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica y otro tanto en ciclos o departamentos; resultados que serían similares a los de TALIS en cuanto a la investigación individual o conjunta sobre temas de interés (no necesariamente pedagógicos como está planteado el ítem). En los niveles más bajos aparecen el trabajo con las familias (actividad recogida en la tabla anterior pero no en la otra investigación), y la observación entre iguales (en nuestro estudio 31,1% y 21,7% en el otro).

Los resultados de la tabla 1 permiten señalar, asimismo, que cuanto más participadas han sido las diferentes actividades, su valoración también es más alta, aunque se hacen patentes las diferencias entre participación, que es superior, y el provecho, que es inferior, en torno a dieciséis puntos concretamente en lo más citado, que son los cursos impartidos por expertos. Salvo el ítem relativo al trabajo con familias y otros agentes, que es el único cuya puntuación (baja) en participación equivale al provecho atribuido, en todos los restantes se mantiene el mismo patrón: una cosa sería, según el profesorado, participar en actividades formativas y otra, diferente e inferior, lograr provecho con ello. El mensaje de fondo, a nuestro entender, es que la formación prevalente correspondería más a un modelo de transmisión (que va acompañado de actividades innovadoras posteriores), desarrollado más individualmente que de forma colegiada. Así, menos de la mitad del profesorado habría participado en las formas de colaboración mencionadas, además de que cuando lo ha hecho, por lo visto, no han sido de mucho provecho.

Al considerar otras actividades que se realizaron en los cursos, la tabla 2 reitera esa misma imagen: valoraciones en torno al 50% en aquellos en los que se explicaron metodologías, bases teóricas de las mismas y hubo observación de ejemplos o videos, siendo menor el trabajo en grupo, y puntuaciones más bajas para el desarrollo de propuestas en el aula y el seguimiento por parte del profesorado.

Tabla 1

Participación y grado de provecho de actividades formativas oficiales realizadas en/ con Centros de Profesores

Modalidad formativa	Participación		Grado de Provecho (%)		Puntuación media
	Frecuencia	Porcentaje	Muy bajo-bajo	Alto-Muy alto	
Cursos o talleres impartidos por ponentes	1068	75.58	10.4	54.8	3.5
Participación en actividades de formación on-line	840	59.45	18.6	51.1	3.41
Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro	695	49.19	22.6	42.6	3.19
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados son objeto de reflexión y de mejora en grupo	657	46.5	21.0	41.2	3.21
Actividades de observación y análisis de clases -por ejemplo, entre compañeros/as-, o realizando grabaciones en vídeo que son analizadas en grupo con el propósito de mejorar lo que proceda	440	31.14	43.6	29.8	2.68
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	574	40.62	26.1	36.8	3.07
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	608	43.03	26.6	39.2	3.1
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar,	471	33.33	36.7	33.7	2.86
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	731	51.73	19.0	48.0	3.34
Lectura personal (revistas, internet, etc.) sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su/s materia/s o área(s) de enseñanza	846	59.87	9.7	56.0	3.6
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su/s materia(s) o área(s) de enseñanza	532	37.65	27.1	38.4	3.07

Nota: elaboración propia.

Tabla 2

Valoración de las actividades realizadas en la modalidad curso o taller impartido por ponentes

	Grado de Provecho (%)		
	Muy bajo-bajo	Alto-Muy alto	Puntuación media
Explicación de metodologías, materiales, etc.	10,4	54,8	3,5
Explicación de las bases teóricas del curso por el ponente	11,7	51,8	3,4
Observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, materiales didácticos, vídeos, experiencias, etc.	13,1	51,0	3,4
Trabajo en grupo entre los asistentes	20,3	44,8	3,3
Tras finalizar el curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas de los asistentes, con análisis y seguimiento de ello por los docentes implicados	36,0	28,9	2,8

Nota: elaboración propia.

También de modo exploratorio y una vez verificado, a través de la prueba de Barlet (0.000), que era procedente llevar a cabo un análisis factorial de componentes principales (rotación Varimax Kaiser), se obtuvieron los tres factores que explican el 61.504% de la varianza y que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Resultados del análisis factorial de componentes principales

Modalidades formativas	Factores		
	1	2	3
Actividades de observación y análisis de clases entre pares docentes o realizando grabaciones en video que son analizadas en grupo con propósitos de mejora.	,807	,175	-,122
Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar	,771	,154	,141
Actividades consistentes en la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, y teniendo reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos	,729	,166	,237
Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente	,712	,146	,281
Análisis y reflexión en el ciclo o departamento sobre los resultados de las evaluaciones, estudiando concretamente qué y cómo habría que mejorar	,703	,148	,231
Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo y resultados es objeto de reflexión y mejora en grupo	,700	,269	,159
Lectura en grupos docentes sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su materia(s) o área(s) de enseñanza	,696	,128	,137

Tabla 3 (Cont.)
Resultados del análisis factorial de componentes principales

Actividades docentes de planificación del currículo y la enseñanza en el propio centro	,669	,224	,220
Grado en que son adecuadas las condiciones y los apoyos organizativos en su centro para potenciar la formación docente	,623	,186	,241
Cursos o talleres impartidos por ponentes:	,130	,834	,228
Explicación de metodologías, materiales, etc.	,177	,828	,217
Explicación de las bases teóricas del curso por el ponente	,082	,780	,175
Observación, análisis y discusión de casos, ejemplos, materiales didácticos, vídeos, experiencias, etc.	,213	,775	,157
Trabajo en grupo entre los asistentes	,402	,641	-,142
Finalizado el curso, desarrollo de sus propuestas en las aulas de los asistentes, con análisis y seguimiento por docentes implicados	,489	,574	-,270
Lectura personal (revistas, libros, Internet, etc.) sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su materia o área(s) de enseñanza.	,313	,154	,748
Modalidades formativas	Factores		
	1	2	3
Participación en actividades de formación on-line	,263	,195	,583

Nota: elaboración propia.

Los tres factores ofrecen un agrupamiento de actividades formativas digno de atención: se agrupan en el primero, cuyo porcentaje de la varianza explicada es el mayor, casi todos los ítems menos participados y valorados como provechosos, apareciendo sus respectivas saturaciones con un orden prácticamente inverso a los porcentajes recibidos en esos dos criterios. Cabría decir, pues, que existiría un amplio acuerdo en la muestra del profesorado encuestado en que hay una serie de actividades, las referidas al uso en la práctica de la formación recibida y las que cabría agrupar bajo la categoría de colaboración docente, que podrían calificarse como el *factor de la colegialidad débil o ausente*. El segundo, por su parte, agrupa los cursos (y las actividades dentro de ellos, en este caso con saturaciones acordes con los porcentajes recibidos por cada una), y el seguimiento y desarrollo de los mismos por los docentes, cuya saturación vendría a revelar que esta actividad, habría estado más ligada a los propios cursos que a las dinámicas internas del profesorado en sus lugares de trabajo, por lo que cabría denominarlo *factor de los cursos y sus actividades asociadas*. El tercero, finalmente, incluye dos temas, la lectura personal de material impreso o de internet y la formación online, por lo que sería el *factor de uso y consumo individual de la formación*.

Los datos tienden a confirmar que en nuestro contexto (CCAA, CEP y profesorado analizado con las lentes aplicadas) prevalece un modelo de desarrollo docente más transmisivo, individual y técnico (cómo hacer) que reflexivo, colegiado y basado en la construcción y el uso social del conocimiento. Bastante similar a lo que acontece en otros países y distante de aquello por lo que aboga el nuevo paradigma de desarrollo profesional.

Asimismo, procede señalar que al estudiar la existencia de posibles diferencias significativas, y no entrando en los índices detallados para evitar hacer más prolija esta

presentación, se han encontrado diferencias significativas a favor del profesorado de Educación Primaria, así como también de las mujeres. Atendiendo a la pertenencia a CCAA, las diferencias han sido menos consistentes aunque se aprecian algunas, lo que cabría interpretar tanto en el sentido de que en realidad no las hay (más uniformidad que diversidad en las prácticas territoriales) o, asimismo, que el instrumento aplicado o la muestra presente limitaciones para desvelarlas; en todo caso, sería una de las cuestiones susceptibles de investigación posterior.

Ya que las actividades formativas fueron una de las dimensiones del desarrollo profesional estudiadas al lado de otras, vale la pena referirse sucintamente al grado en que los resultados en conjunto discrepan o se corroboran. Los resultados referidos a contenidos (Alfageme, Arencibia & Guarro, 2016; Martínez & Rodríguez, 2017) muestran igualmente un énfasis claro en metodologías de la enseñanza (áreas curriculares) y TIC y una menor frecuencia de aspectos que tengan que ver con las bases sociales y familiares de la enseñanza, el gobierno y la gestión de los centros, el trabajo en grupo, el análisis y reflexión sobre la enseñanza. Los referidos a aprendizajes docentes acentúan las facetas que atañen más al cambio de concepciones pedagógicas, una disposición a innovar, la capacidad de motivar al alumnado y crear un buen clima de aula y en menor medida al desarrollo de habilidades prácticas y bastante menos, a coordinación y colaboración con los colegas, reflexión sobre la enseñanza, mejora de las relaciones con las familias y otros agentes (Escudero, Cutanda & Trillo, 2017; González, Rodríguez & Cutanda, 2015; Trillo, Rubal & Nieto, 2015). Las mismas pautas se han confirmado al analizar la incidencia de la formación en dinámicas internas de renovación pedagógica, la enseñanza y el alumnado (González & Cutanda, 2017): de nuevo, las variables menos valoradas y ligadas a la formación han sido el trabajo con el alumnado más rezagado y con mayores dificultades de aprender, asuntos especialmente relevantes en lo que toca a la inclusión de todo en el alumnado que cursa precisamente la educación obligatoria.

El análisis crítico del discurso, que se aplicó a documentos oficiales representativos de tres CCAA (Canarias, Muria y País Vasco), hizo más patente un tipo de lenguaje normativo, regulador y procedimental a costa de otro centrado en hacer explícito y teóricamente argumentado el modelo de profesorado por el que se apuesta, aunque ello resulta más visible en Murcia que en Canarias y País Vasco (Arencibia, Guarro & Alfageme, 2015; Guarro, Martínez & Portela, 2017; Martínez, Monzón & Pérez-Sotoa, 2015). Igualmente se ha observado la presencia de temas “estrella” (excelencia, calidad, TIC, competencias, educación inclusiva, competencias básicas) y, por el contrario, el descuido manifiesto de otros relacionados con desigualdades, fracaso escolar, centros en situaciones difíciles.

En lo que atañe a la colaboración docente, se aprecia, desde luego, un claro reconocimiento de ella e incluso requerimientos por parte de las administraciones, aunque no va acompañado, por lo visto, de decisiones y apoyos consecuentes. De hecho, en Murcia y Canarias, la formación online está adquiriendo una alta presencia en los últimos años (explicaría en parte la opción por un modelo individual). No deja de ser paradójico o, quizás, consecuente con una determinada lógica sutil, que al tiempo que se pone el acento en la formación autónoma en centros (una deriva reciente, no solo en el lenguaje), se esté confiriendo tal relieve a la teleformación. Es posible que el modelo hegemónico neoliberal, empeñado en colonizar la subjetividad docente hoy en día (Ball, 2015), tenga ya alguna presencia en las políticas de desarrollo profesional que aquí se han estudiado: estaría representando una redefinición de las responsabilidades docentes y, seguramente, también en el papel de los CEP que quedan y el trabajo de asesoramiento. De manera que, reconociendo como es debido las limitaciones de esta investigación y sus resultados, cabe subrayar que, al estudiar las relaciones entre las diferentes dimensiones del desarrollo profesional, se corrobore la existencia de un patrón subyacente que las conecta en los términos señalados. Estaría incidiendo, por lo tanto, y al menos atendiendo a los datos cuantitativos, también en la colaboración docente.

Los datos cualitativos han permitido obtener informaciones que matizan la imagen emergente de los cuantitativos. Proceden de entrevistas realizadas en nueve CEP (uno en

Andalucía, dos en Canarias, uno en Galicia, tres en Murcia y dos en el País Vasco, seleccionados según criterios de conveniencia y accesibilidad) con asesores, directivos o coordinadores ($N=25$) y cinco grupos de discusión; asimismo, de entrevistas realizadas en varios centros escolares tomados como casos ($N=13$) a docentes y equipos directivos ($N=20$), habiéndose tomado en consideración en todos ellos criterios éticos y el principio concertado de participación voluntaria y la garantía de confidencialidad⁵. Con el consentimiento explícito de los informantes se grabaron en audio las entrevistas o, cuando ello no fue posible, se tomaron notas por escrito. El material, tras su transcripción, fue sometido a procedimientos de análisis de contenido mediante la codificación de segmentos significativos de información aplicando categorías deductivas basadas en el marco teórico e inductivas, requeridas por temas emergentes y no clasificables con aquellas. No se ha pretendido computar frecuencias sino, más bien, captar los significados profundos de las voces de los sujetos y, en línea con el análisis crítico del discurso, atender no solo a lo que se dice sino también a lo que se pasa por alto o se silencia (Keller, 2010; Rogers, 2005). Otro principio de análisis ha sido la saturación categorial, una versión de la teoría fundamentada desarrollada por Hernández (2014). Al analizar y significar las aportaciones de los sujetos informantes, se han extraído y destacado, por una parte, las perspectivas más representativas de la mayoría de ellos y, por otra, con el propósito de no ocultar la pluralidad comprensible de las mismas en temas complejos como los estudiados, también se hacen constar también las diferencias y discrepancias singulares: añadidas a posibles silencios, pueden arrojar significados valiosos en términos teóricos.

Los segmentos específicamente referidos a la colaboración docente y sus diferentes formas de manifestarse han sido cuantiosos. Su organización por categorías permite destacar las cuestiones más relevantes y los puntos de vista más consistentes de acuerdo con criterios de representatividad y singularidad. Y, como se acaba de decir, también las discrepancias e incluso aquellos temas que, por lo que fuere, ha quedado fuera de lo dicho por los informantes. Tres grandes categorías nos han permitido organizar las informaciones: a) presencia, propósitos y valoraciones de la colaboración docente; b) anclaje de las actividades colegiadas con la práctica y relación con la teoría; y c) factores y condiciones facilitadoras y obstáculos. Procede advertir que, en líneas generales, esta información ha dibujado realidades más positivas del desarrollo profesional (según el nuevo paradigma expuesto), aunque no perdiendo de vista que la selección intencional de los casos analizados comporta sesgos que, todavía más que los resultados del cuestionario, desaconsejan cualquier pretensión de generalizarlos. No por ello, sin embargo, la fotografía resultante de la formación es despreciable. Analizamos a continuación cada una de estas categorías:

Presencia, Propósitos y Valoraciones de la Colaboración Docente

La información de las entrevistas ha reiterado ciertos aspectos de las actividades formativas –se refuerza la pujanza de la formación online, la presencia de nuevos roles generados por las TIC y plataformas informativas o sus impactos en el desarrollo profesional y el asesoramiento desde los CEP– pero nos limitamos solo a dejar constancia de ello, centrándonos de una forma más específica en nuestro foco preferente, la colaboración docente.

Cabe señalar, en primer lugar, que la colegialidad, según los sujetos entrevistados, reviste formas variadas. Dos singularmente citadas son los seminarios y grupos de trabajo. Algunas referencias así lo atestiguan:

Los seminarios tienen, como dos vías. Una, está dirigido a figuras que lideran algo en el centro, por decirlo de alguna manera, que puede ser el director, el consultor, el

⁵ Por ello, las referencias a los sujetos o colectivos se identifican con los códigos fuente, como una forma de hacer explícitas las voces de los informantes, manteniendo su anonimato. Son los siguientes: DOCEP para el profesorado de Educación Primaria; DOCES para el profesorado de ESO (DOCES); ASFOR para los asesores de formación; mientras que su respectiva vinculación con la CCAA se expresa con un número (1, Andalucía; 2, Canarias; 3, Galicia; 4, Murcia, 5, País Vasco).

orientador, etc. Y luego hay otros, que tienen que ver con la práctica de aula y que van dirigidos a tutores o a profesores (ASFOR5).

El grupo de trabajo es un grupo de profesores que ya está formado y va a elaborar, va a trabajar sobre lo que ya está formado, va a elaborar algo... Es un equipo que se agrupa para analizar, elaborar o implementar... El seminario de equipos docentes es la alternativa a la formación en centros porque tiene menos requisitos que éste. A éste se le exige que el 50% del claustro esté implicado (ASFOR4).

Se trataría de modalidades un tanto singulares de colaboración: de un lado suponen la participación de formadores de CEP o similares, lo que puede permitir un apoyo externo de interés, de otro, llama la atención, sin embargo, ese lenguaje que daría a entender la persistencia, bajo el paraguas de la supuesta colaboración, de un modelo consistente en transmisión-aplicación "directa", nada acorde con los presupuestos teóricos expuestos. En las entrevistas abundan las referencias que son, en esencia, bastante acordes con los presupuestos socioculturales expuestos más arriba:

La formación en centros es lo que está teniendo más incidencia y tiene mayor satisfacción también desde los centros (ASFOR5).

Las actividades que salen del profesorado siempre son mejor acogidas que las que vienen desde arriba a no ser que las manden como obligatorias o por ejemplo cuando una persona expresamente ha pedido un programa y entonces el tipo de formación es obligatoria (si no, no haberla pedido) porque en estas se da 100% de efectividad en cuanto a asistencia, pero en cuanto a calidad de las actividades siempre mejor las que vienen del profesorado, te implican más (ASFOR1).

Me he dado cuenta de que cada uno venimos con nuestras mochilas y experiencias, y que si lo compartimos todos nos enriquecemos (DOCEP4).

Hoy por hoy, la renovación pedagógica no pasa tanto por el trabajo individual y que cada maestrillo siga con su librito, sino por proyectos de innovación ligados a necesidades, acuerdos y dinámicas de centro concertadas y comprometidas (DOCEP1).

La formación desde fuera tiene escasas repercusiones, se requieren acuerdos sobre necesidades surgidas desde dentro (DOCEP2).

Nosotros hacemos los proyectos no con calzador, sino por surgir de nuestras necesidades (DOCEP1).

La administración no puede seguir acosando –puntualiza un coordinador de CEP– a los centros y el profesorado con la riada de sus ocurrencias cambiantes, sino tomar mucho más en consideración sus realidades y necesidades (ASFOR2).

Tenemos las clases abiertas, por lo que te coordinas sí o sí; hay que hablar y eso nos ayuda; tenemos sesiones semanales por niveles y así aprendemos juntos (DOCEP4).

En algún caso, no solo se pone el acento en ideas similares, sino también en cuestiones tan relevantes como sus facetas emocionales, incluso la amistad, así como las repercusiones positivas de ello para un determinado alumnado:

Se trabaja mucho en equipo y eso hace que nos llevemos mejor, hasta se ha reducido el absentismo docente, no solo importa lo que hacemos juntos, sino también el buen clima de compañerismo y amistad que se ha logrado, los vínculos creados (DOCEP4).

Las referencias explícitas a los propósitos de la colaboración no ha sido muy frecuentes, pero alguna ilustra una conciencia explícita de por qué y para qué llevarla a cabo, así como el cuidado del lenguaje no sexista:

Yo quiero añadir que la necesidad parte del claustro porque se tiene en la mente al alumno y a la alumna. La motivación es esa. Y queremos resultados no estadísticos, no queremos resultados estadísticos, sino que queremos resultados, que el alumnado aprenda (DOCEP2).

Sobre la formación en centros, que suele ser en general reconocida, ha habido alguna llamada a “pisar tierra” e, incluso, una lectura crítica:

Está bien, pero persiste mucho la idea de que la formación es un asunto más individual, cada uno quiere o no, que colegiado e institucional (DOCES1).

Creo que tenemos un profesorado bien formado, que asiste a Congresos y todo eso, pero que sin embargo no le gusta colaborar y coordinarse con otros (ASFOR4).

El tema es que el CEP está abogando ahora mucho por la formación en centros. El problema de la formación en centros es que nos hace veladamente una autoformación porque no van a mandar un especialista para un pequeño grupo, para colaborar con nosotros, sino que lo que resulta es que somos nosotros con nosotros mismos los que nos tenemos que formar (DOCES1).

Para los planes de formación en centros que sí es económico y que mejor está funcionando desde mi punto de vista, traer un curso a los centros es lo que mejor está funcionando, dejando a un lado el interés concreto de los grupos de trabajo (DOCES1).

Anclaje de las Actividades Colegiadas con la Práctica y Relación con la Teoría

Esta segunda categoría ha permitido una idea bastante precisa de en qué y cómo la colaboración ha conectado con la práctica: ha sido, sobre todo, trabajando con una serie de proyectos, a modo de “conocimiento para”, utilizados como innovaciones colegiadas y que han servido como anclajes de una enseñanza y trabajo con los alumnos en colaboración. Han sido distintos y se han seleccionado algunas declaraciones que lo ilustran:

Las competencias básicas han sido una oportunidad para trabajar como centro y, también, con otros centros, para realizar enfoques interdisciplinares entre diversas áreas como plástica, física y tecnología, haciendo posible un currículo interdisciplinar (DOCES2).

Somos un colegio pequeño y colaboramos mucho; con el programa Acompañamiento (alumnos con dificultades) lo decidimos conjuntamente y lo hemos puesto en práctica (DOCEP1).

Creo que el trabajo cooperativo (entre estudiantes) tiene que ser vertebrado en un centro, desde la entrada en primaria hasta el final y luego en el Instituto (DOCEP2).

Factores y Condiciones Facilitadoras y Obstáculos

En esta tercera categoría, se agrupan declaraciones referidas a aquello que los profesores dicen encontrar en la formación y que influyen en un sentido positivo o negativo en la participación y la incidencia de la formación; datos de interés para derivar actuaciones políticas que mejoren los programas y la participación del profesorado en estas actividades:

Hay una cosa muy importante, cuando la innovación y la formación surgen en el propio centro es más fácil crear las condiciones organizativas de la innovación que se está haciendo. Porque si yo voy a un centro el siguiente paso es: cómo transmito, cómo implico. Todo eso si surge de abajo a arriba, es mucho más sencillo. Ése sería

el clima que habría que lograr si queremos que llegue al aula. Estaríamos en esa filosofía (DOCES2).

Nuestra participación era bastante pequeña y entonces dijimos, bueno, pues ésta (Comunidades de Aprendizaje) puede que sea una oportunidad. Hicimos el sueño (un proyecto de formación) y salió bastante bien. Se hicieron dos grupos para las tertulias. El del horario escolar es el que más éxito tiene, porque mientras están los niños en el centro, ellas vienen, hacen la tertulia, están encantadas de la vida, participan un montón y luego se van y recogen a los niños (DOCEP5).

El equipo directivo es fundamental, y la creación de vínculos, afrontando resistencias y persistiendo para que se vaya entrando, todo eso importa mucho más que lo que diga la Consejería (ASFOR2).

Es fundamental que alguien, además del equipo técnico (asesoramiento), tire del carro desde dentro, pues al fin y al cabo es el claustro el que tiene que decidir si quiere o no formación (ASFOR1).

Algunos de los obstáculos citados han sido:

La mayor dificultad es ponernos de acuerdo, debería haber una estructura de trabajo establecida y cuando no la hay es difícil de crear, cada uno tiene su realidad distinta, aunque es bueno relacionarse para salir vivo, y por eso es tan importante crear buenos vínculos (DOCEP1).

Yo soy tutora, libro como las demás y no me pueden pedir colaboración pues no tengo tiempo (DOCEP5).

¿Cuándo se forma el profesorado? Casi está obligado a formarse fuera de su horario laboral (DOCES3).

He tenido bastantes dificultades para conseguir permiso (DOCES4).

Faltan los recursos y sobre todo el tiempo, si por la mañana enseñamos y nos formamos por las tardes, eso es agotador: también los docentes tenemos familias (DOCEP1).

Respecto a las familias, de las que no se ha hablado demasiado, algunas voces docentes muestran preocupaciones en lugar de apoyos:

La capacidad de incidencia de la escuela es relativa. Además de la forma de trabajar, que no se va a cambiar porque yo utilice talleres o grupos cooperativos, si cuando un estudiante sale de la clase no tiene a nadie que se preocupe y le pueda ayudar, creo que la capacidad de incidir con una metodología escolar es muy, muy relativa (DOCEP5).

El nivel socioeconómico aquí es muy bajo, con bajas expectativas (población inmigrante) y poca importancia familiar a la educación (DOCEP1).

La participación de las familias es escasa. Organizamos un grupo de trabajo para tratar temas del colegio, a la primera reunión asistieron más de veinte personas, pero, a la segunda, solo seis (DOCEP4).

El desbordamiento parental es impresionante: que te venga un padre diciendo que yo no puedo con mi hijo de dos años, dices: ¿cómo puede ser?, cuando tenga doce... (DOCEP5).

No saben ejercer, hay madres que lloran y todo porque no saben qué hacer, y les da miedo salir con el niño o la niña a la calle porque les va a montar una rabieta, hasta ese punto (DOCEP5).

A veces oyes a tutoras que dicen: tengo reunión con los padres y no me apetece nada, y unos nervios... igual no duerme esa noche. Eso no tenía que ser así, deberíamos ver a las familias como colaboradoras en la educación, no como enemigas (DOCEP2).

Se trabaja con los padres y todo eso, pero no hay una continuidad. En otros ciclos, infantil y primeros años, sí que se han organizado tertulias, pero en los otros, pues no, no hay prácticamente nada de eso (DOCEP1).

Discusión

Nuestro estudio sobre la colaboración docente en las políticas, programas y prácticas de desarrollo profesional reviste similitudes con lo que ocurre en la mayoría de los países desarrollados, a las que añade sus propias condiciones, decisiones y omisiones, claros y oscuros. La investigación, los referentes teóricos y las decisiones metodológicas adaptadas al contexto donde se han recogido los resultados que hemos presentado, no dan pie a generalizaciones pero, seguramente, han arrojado diversas evidencias que permiten una discusión teórica relevante, varias conclusiones y diversas implicaciones conceptuales y prácticas. Las cuestiones de investigación planteadas van a ser tomadas como ejes para ello, procurando poner en relación las respuestas que se está en condiciones de responder y aquellas que quedan abiertas con el conjunto de referentes teóricos que se han venido utilizando; muy en particular, se abundará en que las distancias apreciadas entre el paradigma de la colaboración docente y su despliegue por el sistema de formación continuada analizado reclaman las lentes de la complejidad y el realismo crítico para su adecuada interpretación.

Respecto a la primera cuestión (presencia de la colegialidad en las ideas y prácticas, participación y valoraciones de su provecho e incidencia) y la segunda (sus relaciones con otras dimensiones de la formación continuada del profesorado), los hallazgos encontrados muestran indicios que se corroboran entre sí. En los últimos cinco años, la colaboración docente en los lugares de trabajo ha tenido destellos dignos de aprecio, pero no parecen ir más allá de experiencias y actividades aisladas. Han existido oasis de “buenas prácticas”, pero el panorama más general visto desde una perspectiva sistémica discurre por otro lado, pues en él prevalecen ideas, políticas y prácticas distantes de las planteadas por el nuevo paradigma de la formación docente. Los resultados del cuestionario han permitido apreciar dos realidades asociadas, asumiendo, una vez más, las cautelas convenientes. Una, que persiste un modelo tradicional de formación continua y dos, que sus características más representativas han sido, precisamente, las más participadas y mejor valoradas por el profesorado dentro de otras posibles. Se consagra así, en el contexto estudiado, un contrapunto a los mejores mensajes en los que la literatura especializada más reconocida viene insistiendo. A nuestro entender, los factores derivados del análisis factorial llevan a sostener que el factor calificado como *colaboración débil o ausente* no solo incluye ciertas expresiones de una colaboración genuina en los centros (menos frecuentes y peor valoradas), sino también que otras, que podrían haber representado puentes de relación entre cursos (conocimiento para) y la práctica (experiencia y conocimiento del profesorado), han quedado asociadas al mismo.

Así las cosas, los otros dos factores, el que claramente se refiere a los cursos y actividades asociadas, y el que hace más patente el carácter de la formación como un asunto de uso y consumo individual, no hacen sino reiterar el mismo mensaje de fondo. Al poner en relación la dimensión de las metodologías de la formación, recurriendo para ello a las demás dimensiones del desarrollo profesional (foco específico de la segunda cuestión planteada), encontramos una primera explicación que lo corrobora: la orientación y las decisiones de las políticas oficiales y la hegemonía de ciertos contenidos y el descuido de otros, no solo se reflejan, como si de un espejo se tratara, en los aprendizajes docentes (la colaboración entre ellos), sino también en el tipo de incidencia que la formación habría tenido en las aulas y el alumnado. En claves de la complejidad y del realismo a los que antes se hizo referencia, cabe decir que no solo se trata de que en el desarrollo profesional concurren factores múltiples (entre ellos las percepciones, valoraciones y juicios del profesorado) sino que las relaciones entre los mismos son, además de personal y situacionalmente diversas y complejas, construidas por otros agentes cuyas propuestas

contribuyen, de algún modo, a que las cosas discurran como lo hacen. En ese sentido, lo que apuntan los datos cuantitativos sobre la formación, se debe a determinadas opciones tomadas por las políticas, los programas y las prácticas llevadas a cabo y, quizás, a un conjunto de omisiones que, de no haber ocurrido, podrían haber generado procesos y resultados distintos.

La tercera y cuarta cuestión son igualmente susceptibles de respuestas conjuntas mediante una determinada lectura de la información cualitativa presentada. Antes de entrar en ello, no solo ha de mostrarse el agradecimiento debido a todas las personas con las que se pudo conversar, sino también el reconocimiento de la profesionalidad, dedicación y compromisos de los que todos y todas las participantes en el estudio han dejado muestras fehacientes. Las experiencias que nos han transmitido revelan que incluso en circunstancias adversas (recortes, desconcierto de las políticas educativas y falta de protagonismo de los poderes públicos en pro de una educación pública y obligatoria consecuente), siguen algunas llamas todavía encendidas.

A diferencia de aquella visión emergente del cuestionario, las entrevistas han permitido observar que existen más y mejores relaciones de colaboración en los centros que lo que las cifras cuantitativas, más frías e imprecisas, permiten concluir. Es cierto que los casos estudiados representan una selección de buenas experiencias de formación e innovación y puede haber un cierto sesgo, pero, así y todo, son dignas de atención. Pues, además de confirmar la existencia de tendencias extremadamente ambivalentes, como la formación online y la constante reducción de recursos destinados a la formación, ofrecen un panorama diverso donde los seminarios, grupos de trabajo o experiencias intercentros para compartir proyectos también se están desarrollando.

En el plano de las concepciones y valoraciones, la mayoría de los casos llevan a sostener que, también en nuestro contexto, tienen eco y vida una buena parte de los supuestos del nuevo paradigma de formación. El trabajar juntos, anclar la formación en necesidades de la práctica, adoptar decisiones y tareas concertadas en los centros, tomar conciencia de que el individualismo ha de dejar lugar a proyectos colegiados e institucionales, son otros tantos aspectos que han emergido, una y otra vez, en las voces del profesorado y también en las de los profesionales de los CEP. Una muestra, aunque parcial, de que los asaltos a la subjetividad docente, tema del cual habla Ball (2015) con fundamento, también tienen espacios y agentes de resistencia en el escepticismo y hasta la crítica de ciertas iniciativas de las administraciones educativas. Es destacable, asimismo, porque muestran la lucidez de los propósitos y contribuciones de la colaboración: no van a mejorar estadísticas, sino los aprendizajes del alumnado y, también, el establecimiento de relaciones positivas y vínculos personales y sociales en el seno de los centros escolares (Kennedy, 2016).

Procede resaltar, por lo demás, un par de temas. El primero concierne al modo (que ha sido preferente por lo visto) en que ciertos proyectos externos por así calificarlos (competencias básicas, aprendizaje cooperativo y por proyectos, en alguna medida las TIC con las reservas pertinentes, comunidades de aprendizaje, etc.) han contribuido a generar las experiencias de colaboración más citadas. De hecho, han servido de puente entre ideas y métodos a los que se ha tenido acceso a través de los CEP u otras instancias y determinadas prácticas de trabajo conjunto, en algunos casos por parte de los centros como un todo, constituyéndose en los temas de la colaboración y los procesos de llevarla a cabo. Sin embargo, el lenguaje más frecuente al respecto se parece más a la noción de “docentes actores” que a la de “docentes pensadores” (Seidel et al., 2017). No se hace tan visible el razonamiento pedagógico del por qué y para qué como el activismo centrado en el qué se hace y cómo. El segundo se refiere a que, a pesar del predicamento que siempre tuvo la investigación-acción y el que actualmente se atribuye a las comunidades profesionales de aprendizaje, no hemos captado ningún vestigio de ambos planteamientos ni en las palabras ni en las prácticas. Ello podría estar significando que, así como se colabora en el afán de conocer y llevar a cabo propuestas pedagógicas loables “para” la práctica docente y el alumnado, no se dan actividades colegiadas centradas en el análisis, investigación y mejora de lo que está ocurriendo (prácticas de enseñanza-aprendizaje), ni se estarían institucionalmente concertando las condiciones, propósitos y relaciones de las referidas

comunidades para hacerlo posible, ni tampoco expresiones menos ambiciosas, pero realmente interesantes, como la observación entre iguales o proyectos inspirados en el diseño, implementación y evaluación de lecciones. En general, pues, no se han detectado experiencias dignas de mención que evidencien relaciones explícitas y sistemáticas entre la teoría y la práctica.

Finalmente, en relación con la última cuestión, relativa a los contextos organizativos y administrativos, a las condiciones del puesto de trabajo y las relaciones con las familias, han surgido diversos asuntos que abundan en la complejidad de los agentes, los procesos y los resultados ligados a la colaboración. Tomando en consideración las condiciones del puesto de trabajo, tan subrayadas por los autores citados, llama la atención el hecho de que más allá de atender al problema del tiempo, tan perenne como relevante, han sido escasas las referencias a los demás elementos en los que la literatura pone el acento. Nada se ha dicho sobre la cultura de los centros y el lugar de la formación dentro de ella como un derecho y un deber; son escasas las referencias a equipos directivos y liderazgo distribuido, a pesar de que en ello, por doquier, insiste la literatura especializada; se presta mayor atención a las condiciones materiales del puesto de trabajo (importantes sin duda), pero menos a las condiciones psicosociales (concertación, compromisos, valores compartidos con la justicia y equidad educativa, desigualdades, fracaso escolar). Cuando se habla de estos temas, lo que se ha puesto sobre la mesa han sido, más bien, palabras referidas a las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias y su desbordamiento parental, la dificultad de establecer alianzas fructíferas con otros agentes sociales y, de paso, dejar constancia de que, también a partir de las entrevistas, se hace patente que el desarrollo profesional, el oficial y el de las bases, tiene asignaturas pendientes en lo que concierne a incluir fructíferamente otras voces, agentes y sinergias solidarias.

En la medida en que las entrevistas han sido locales y más bien personales, aunque no han faltado denuncias de las políticas corrientes de las Administraciones, no se ha apreciado un discurso elaborado y explícito acerca de las coordenadas macro que conforman, favorecen o dificultan la colaboración. Podría tratarse, una vez más, de que las urgencias de la práctica y del día a día no contribuyen a favorecerlo, cosa que es comprensible desde luego, pero, al tiempo, también es una evidencia de una cultura ambiente que está anestesiando la conciencia de muchos docentes y formadores: una orientación del desarrollo profesional centrada más en los cómo que en los por qué y para qué propicia o disuade ideas, relaciones y prácticas.

Los mensajes e implicaciones derivados de esta investigación son dignos de atención, no solo porque ponen el acento en un tema, la colaboración docente, tan bien avalado por la teoría como pendiente en las prácticas; sino también porque, de alguna manera, se alerta de que es preciso tomar plena conciencia de que no basta con la diseminación y reclamación de buenas ideas y métodos pedagógicos, sino que han de adoptarse decisiones y actuaciones consecuentes en planos diferentes y por parte de agentes múltiples. Así, esta aproximación a la formación continua, que no pretende ser otra cosa que eso, da motivos para afirmar que, en los tiempos actuales, sigue siendo tan necesaria como antaño y más si cabe, prestar una atención preferente a aquello en lo que haya de consistir, el modo en que se lleve a cabo y las condiciones en que se realice, pues de ello depende, a la postre, marcar las diferencias (en positivo) o abundar en su denostación y desmantelamiento.

Referencias

- Alfageme, M. B., Arencibia, J. S., & Guarro, A. (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 40-54.
- Alfageme, M. B., & Nieto, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continuada. *Perfiles Educativos*, 158, 148-165.
- Al-Maddi, O., & Al-Wadi, H.M. (2015). Towards a sociocultural approach on teachers' professional development in Bahrain. *Journal of Teacher and Teacher Education*, 3(1), 89-99.

- Andere, R. (2015). Are teachers crucial for academic achievements? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23(39).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752>
- Arencibia, J. S., & Guarro, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Arencibia, S., Guarro, A., & Alfageme, M. B. (2015). Descripción, análisis y valoración de las políticas de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias. En M. Assunção Flores & F. Ilídio Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas* (pp. 40-52). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ball, S. J. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, (January), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, OECD. Recuperado de www.mckinsey.com
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1).
<http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., & Koellner, K. (2008). *Situativity: A theoretical lens for designing and studying programs of professional development*. Recuperado de <https://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/BORKO.pdf>
- Borko H., Liston, D., & Witcomb, J. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 548-556) Oxford, UK: Elsevier.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Easton, L. B. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, (June), 755-761.
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-33.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudlow, L., Haighe, M., & Hill, M. (2014). When complexity theory meets critical realism: A platform for research on initial teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 105-122.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.
- Coffield, K. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Bruxelles: Centre for Educational Research and Innovation, OCDE .
- Eraut, M. (2012). Developing a broader approach to professional learning. En A. McKee & M. Eraut (Eds.), *Learning trajectories, innovation and identity for professional development* (pp. 21-45). Dordrecht: Springer Science + Business Media.

- Escudero, J. M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 1, 33-54.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M. (2011). *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejorar la educación. Proyecto COMBAS*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Escudero, J. M., & Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno & R. Canário (Eds.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M^a. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
- Escudero, J. M., & Nieto, J.M. (2014). Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP): *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander.
- Escudero, J. M., & Portela, A. (2015). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. En M. A. Flores & F. Ilídio Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas* (pp. 25-37). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- European Commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu>.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depth of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- García, R., Moreno, M. J., & Torrego, J. C. (1996) *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria: Estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 104-122.
- González, M. T., Rodríguez, M. J., & Cutanda, M. T. (2015). Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado en la Región de Murcia. En M. Assunção Flores & F. Ilídio Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas* (pp. 68-80). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Greeno, J. (1989). The situativity of knowing, Learning and research, *American Psychologist*, 53(1), 5-26.
- Guarro, A., Martínez, B., & Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of teacher professional development. Policy, research and practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

- Hirsch, E., & Scott, E. (2006). *Teachers working conditions are student learning conditions. A report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. North Carolina: Southeast Center for Teaching Quality. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498770.pdf>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1494/3016>
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A sociocultural perspective. *Oxford Review of Education*, 34(4), 505-519.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, M. K. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 20(10), 1-36.
- Labaree, D. (2008). The winning way of losing strategy. Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-461.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242698648_Teacher_Working_Conditions_That_Matter_Evidence_for_Change
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association. Recuperado de http://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Moisala, M., & Vaara, L. (2015). *Innovative schools : Teaching and learning in the digital era*. Brussels: European Parliament. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU\(2015\)563389_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf)
- Luengo, F., & Moya, J. (2017). *Innovaciones educativas en España*. Madrid: Anaya.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo. Recuperado de www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Martínez, B., Monzón, J., & Pérez-Sotoa, V. (2015). La formación continuada del profesorado en el País Vasco: políticas, desarrollo y resultados. En M^a. Assunção Flores y F. Ilídio Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas* (pp. 81-95). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Martínez, B., & Rodríguez, M. J. (2017) Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 41-61.
- Nieto, J. M., & Alfageme, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- OCDE. (2014). TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Madrid, España: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: (<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>)
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., & Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: Repensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29, 3), 81-102.
- Richmond, G. (2017). The power of community partnership in the preparation of teachers. Introduction. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 6–8.
- Rogers, R. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 76(3), 365-416.
- Seidel, I., Garner, B., & Kane, B. (2017). A Taxonomy of instructional learning opportunities in teacher's workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Smyth, J. (2015). *Policy research and 'damaged teachers': Towards an epistemologically respectful paradigm*. Waikato Journal of Education (pp. 153-168). Recuperado de <https://www.google.es/wje.org.nz/index.php/WJE/article/download/231/223>
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Ginebra, Suiza: OIE/UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_18_spa.pdf
- Trillo, F., Rubal, X., & Nieto, J.M. (2015). La formación docente continuada en Galicia: políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria. En M. Assunção Flores & F. Ilídio Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas e práticas* (pp. 53-65). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Vescio, B, Ross, D., & Adams, E. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Wei, R., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing of the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487116660623>

Sobre los Autores

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela

felipe.trillo@usc.es

A Coruña (España), 10-04-1958. Licenciado (1980) y Doctor (1986) en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (1989). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (2002-06). Autor de diversas publicaciones sobre Fracaso escolar, Pensamiento de los estudiantes, Evaluación del aprendizaje, Evaluación de la calidad, Didáctica universitaria.

www.researcherid.com/rid/G-9283-2016. Secretario y fundador de AIDU:

<http://redaberta.usc.es/aidu>. Coordinador en la USC del Programa Interuniversitario de

Doctorado sobre “Equidad e Innovación en Educación”: <http://doctoequidad.uvigo.es>

<http://orcid.org/0000-0002-0107-7275>

José Miguel Nieto Cano

Universidad de Murcia

nietos@um.es

Palma de Mallorca (Islas Baleares, España), 28-01-1962. Licenciado (1987) y Doctor (1993) en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (1999). Vicedecano de Calidad e Innovación de la Facultad de Educación (2013-17). Miembro del Grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE) y autor de diversas publicaciones sobre Organización escolar, Profesión docente, Desarrollo profesional, Cambio educativo, Vulnerabilidad escolar.

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Cano18

Begoña Martínez Domínguez.

Universidad del País Vasco

begona.martinez@ehu.es

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Deusto (1982), Licenciada en Psicología por la Universidad de Deusto (1984), Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco (1991). Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (1996). Investigadora responsable del Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa (KIDE) desde 2008. Es autora de diversas publicaciones en Atención a la diversidad e inclusión educativa, Igualdad y Género, Formación del profesorado e Innovación docente.

Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

jumaes@um.es

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca (1972), Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia (1977). Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar (1982) de la Universidad de Murcia. Investigador responsable del Grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE) desde 1997. Es autor de diversas publicaciones en Asesoramiento y desarrollo curricular, Reformas y mejora escolar, Formación de profesores, Equidad e inclusión educativa.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 117 27 de noviembre 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImagoJournal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter [feed@epaa_aape](#).

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultant: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester Indiana University

Sherman Dorn Arizona State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski Indiana University

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski Indiana University

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky Stanford University

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil