

archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 27 Número 142

11 de noviembre 2019

ISSN 10682341

Hacia una Identidad y Cultura Académica Colaborativa: Los Equipos Docentes como Innovación en los Grados Universitarios

Israel Alonso-Sáez

Leire Darretxe



Nekane Beloki

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
País Vasco, España

Alonso, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2019). Hacia una identidad y cultura académica colaborativa: Los equipos docentes como innovación en los grados universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(142). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4077>

Resumen: Este trabajo profundiza en el valor que tiene la colaboración docente en la Educación Superior (ES). A partir de una revisión de la literatura científica internacional, se presentan los resultados de un estudio de caso realizado en un Grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. En él, la creación y establecimiento de equipos docentes en cada cuatrimestre durante cuatro años, ha permitido desvelar las potencialidades de este avance para ir consiguiendo una identidad y cultura docente más colaborativa, pero también las dificultades y condiciones necesarias para transitar hacia ese horizonte. Se discuten los resultados obtenidos con otros estudios e investigaciones realizadas y se concluye afirmando

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 21-07-2018
Revisiones recibidas: 16-07-2019
Aceptado: 01-08-2019

el valor que tiene para la formación universitaria trabajar de modo colaborativo y convergente.

Palabras claves: Identidad académica; Equipos docentes; Colaboración; Educación Superior

Towards a collaborative academic identity and culture: Teaching teams as innovation in university degree programs

Abstract: This work delves into the value of teaching collaboration in higher education (HE). Based on a review of the international scientific literature, the a case study of a degree program in Social Education at the University of the Basque Country was carried out. For this case study, teaching teams were created and established each quarter for the duration of four years, revealing the potential for a more collaborative teacher identity and culture, as well as the difficulties and conditions necessary to advance forward. The results obtained are discussed in relation to other research studies and the value of working collaboratively within university education is affirmed.

Key words: Academic identity; Teaching teams; Collaboration; Higher Education

Para uma identidade e cultura académica colaborativa: As equipas docentes como inovação nos graus universitários

Resumo: Este trabalho aprofunda o valor que representa a colaboração docente na Educação Superior (ES). Com base numa revisão da literatura científica internacional, apresentam-se os resultados de um estudo de campo realizado num Grau de Educação Social na Universidade do País Basco. Neste, a criação e o estabelecimento de equipas docentes em cada quadrimestre durante quatro anos, permitiu divulgar as potencialidades deste avanço visando uma identidade e cultura docente mais colaborativa, mas também as dificuldades e condições necessárias para transitar em direcção a esse horizonte. Os resultados obtidos são discutidos com outros estudos e investigações realizadas e conclui-se enfatizando o valor que representa trabalhar de modo colaborativo e convergente no âmbito da formação universitária.

Palavras-chave: Identidade académica; Equipas docentes; Colaboração; Educação Superior

Hacia una Cultura Colaborativa en la Docencia Universitaria

La Educación Superior (ES) y sus agentes se encuentran en un momento de cambio y transformación, en el que fuerzas contrapuestas juegan un papel en su evolución. Diferentes autores (Giroux, 2010; Kennelly & McCormack, 2015) ponen de manifiesto que los valores mercantilistas y de mercado están transformando la universidad, sus prácticas y la de sus académicos y académicas. Kennelly y McCormack (2015) señalan que la situación resulta paradigmática; por un lado, se recortan gastos en la enseñanza y el aprendizaje, en la evaluación profunda y en el apoyo a los equipos docentes y, por otro lado, se proclama que la enseñanza y el aprendizaje es una prioridad. Así mismo, es indudable que la Universidad necesita dar respuestas innovadoras para hacer frente a los cambios que plantea la sociedad del conocimiento (Deverell & Moore, 2014; Migliore, 2012) entre ellos el de hacer posible un cambio de paradigma de una educación basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje (Gibbs, 2009). En este escenario, según la literatura científica, la colaboración docente puede ser un elemento esencial para hacer frente a esta situación paradigmática, para poder avanzar hacia una ES que permita al alumnado realizar un aprendizaje extenso y profundo e, incluso, como indican Alonso, Lobato y Arandia (2016), esta interacción y

colaboración entre docentes y otros agentes resulta ser uno de los elementos centrales en la construcción identitaria y cultural docente. Una interacción que, por otra parte, siempre se da, aunque como reconocen diferentes autores y autoras (Gómez, Escofet & Freixa, 2014; Weiss, Pellegrino, Regan, & Mann, 2015), se desarrolla aún en una cultura universitaria caracterizada por el individualismo.

Las investigaciones encontradas sobre la colaboración docente en la ES recogen, mayoritariamente, estudios de pequeños casos concretos donde se ha llevado a cabo y muestran cómo estas prácticas colaborativas producen un efecto positivo en el desarrollo profesional de los y las docentes, en la innovación, en el desarrollo de la creatividad y en el aprendizaje del alumnado.

Por ejemplo, García, Herrera, García y Guevara (2015) señalan que el trabajo colaborativo proporciona la ayuda, el estímulo y la asistencia que cada docente necesita para hacer progresos académicos y desarrollarse, llegando a aprender como académico más de lo que aprendería solo.

Los estudios analizados coinciden en determinar que estas experiencias son valoradas positivamente por el profesorado por el efecto que tienen en su aprendizaje y desarrollo profesional (Heinrich, 2015; Keevers et al., 2014; Mauri, Clarà, Ginesta & Colomina, 2013; Owen, 2012). En este sentido, Heck, Bacharach y Dahlberg (2008) destacan sus implicaciones en: a) el aprendizaje de nuevas estrategias docentes y descubrimiento de materiales didácticos; b) la diversificación de estrategias didácticas y de recursos metodológicos; c) fomento de la mirada crítica y reflexiva sobre la práctica y estilo docentes. Gómez y colaboradores (2014) identifican también que formar parte de un equipo docente, que funcione y sea estable, genera un mayor sentido de pertenencia en el profesorado, tanto en un sentido particular (formar parte de un mismo equipo basado en relaciones interpersonales positivas, de ayuda y colaboración), como en uno más amplio (formando parte de un proyecto más global.)

Otros autores manifiestan, igualmente, cómo a través de esta colaboración los y las docentes pueden innovar y generar nuevas propuestas didácticas (Deverell & Moore, 2014; Mauri et al., 2013). Esto es especialmente pertinente si tenemos en cuenta, como plantean Deverell y Moore (2014), que el problema no es que los académicos y académicas no tengan ideas o no quieran innovar, sino que estas ideas no trascienden o se quedan en un ámbito muy concreto, por consecuencia de una cultura universitaria que no favorece su extensión. Por ello, la clave está en ir consolidando una cultura universitaria abierta y que promueva oportunidades para el desarrollo de la creatividad y de la innovación, en la que, precisamente, la colaboración e interacción entre los académicos y las académicas sea un ingrediente esencial (Deverell & Moore, 2014; Migliore, 2012). La colaboración docente también favorece un aprendizaje en la mejora de la docencia (Heinrich, 2015; Kennelly & McCormack, 2015), así como un aprendizaje más profundo y extenso en el alumnado (Gómez et al., 2014; Margalef & Pareja, 2008; Owen, 2012; Polansky et al., 2010).

Las investigaciones desvelan, asimismo, ciertas condiciones que son necesarias para que estos procesos de colaboración docente (CD) puedan llevarse a cabo (García, Herrera, García & Guevara, 2015; Lester & Evans, 2009). Nos estamos refiriendo a la heterogeneidad de los equipos, a las competencias comunicativas y de resolución de conflictos, a la confianza entre los miembros (Heinrich, 2015; Migliore, 2012), a una alta motivación por participar, a la igualdad de oportunidades entre sus miembros, y a contar con un clima positivo que haga posible la emergencia de un diálogo profundo entre los y las diferentes participantes y, también, con el alumnado (Heinrich, 2015; Margalef & Pareja, 2008) y otros agentes (Deverell & Moore, 2014). Una última condición a destacar es cómo estas iniciativas necesitan de una inversión de tiempo para que puedan llevarse a cabo (Margalef & Pareja, 2008). Tiempo para comenzar y que se puedan mantener. Precisamente la falta de este tiempo y de recursos para estas iniciativas innovadoras, junto a la cultura universitaria individualista (Deverell & Moore, 2014; Margalef & Pareja, 2008), son las mayores dificultades

identificadas para su desarrollo. Se precisa contar con estas condiciones para poder superar algunos de los conflictos y diferencias que aparecen en el camino (García et al., 2015).

Si bien se observa una tendencia creciente al incremento de prácticas docentes colaborativas y de trabajo en equipo entre el profesorado universitario (Lester & Evans, 2009), no es menos cierto que las experiencias que tengan como referencia todo un Grado Universitario son escasas o no han sido analizadas. Esta es una de las aportaciones del estudio de caso que presentamos a continuación centrado en el análisis de un proceso de construcción de una cultura docente colaborativa en la ES, identificando las potencialidades, dificultades, condiciones necesarias y desafíos a los que ha de hacer frente para potenciar un aprendizaje profundo en el alumnado. Los propósitos del mismo son, por un lado, concretar los efectos que la acción de distintos equipos docentes está teniendo en la construcción de una nueva identidad y cultura docente colaborativa en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao y, por otro lado, conocer los elementos positivos y dificultades del trabajo colaborativo en todo un Grado, que permitan su transferencia a otros contextos.

Este estudio se ha de entender en el marco de la creación y desarrollo de una innovación curricular más amplia, que incorpora en su diseño un curriculum integrado e interdisciplinar con utilización de metodologías activas y en cuyo desarrollo participan los 50 docentes de una titulación universitaria: el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao (Alonso & Berasategi, 2017; Arandía & Fernández, 2012).

Método

Este estudio de caso se ubica en el marco de la investigación cualitativa (Denzin, 2012; Tracy, 2011) y se lleva a cabo a través de la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) desde la que se incorporan en el proceso de la investigación las voces que forman parte de la realidad investigada, en este caso docentes y otros agentes (alumnado, coordinadores) del proceso estudiado. De este modo, se contribuye a que los significados construidos dependan de las interacciones producidas en ese contexto de diálogo igualitario, basado en la reflexión, autorreflexión, colaboración e intersubjetividad (Ramis, Alonso & Siles, 2013).

La muestra de este estudio está compuesta por profesorado y alumnado del caso estudiado, y por impulsores-promotores del mismo. En total, la muestra la integra 44 personas: a) 3 Cargos directivos de la organización, b) 28 Docentes y c) 10 estudiantes de tercer curso.

Las técnicas de producción de datos utilizadas han sido:

- Análisis documental, con documentos (actas, memorias, informes, evaluaciones) relacionados con los procesos de construcción del diseño y puesta en marcha del Grado y de los equipos docentes.
- 10 entrevistas en profundidad a docentes y cargos directivos del caso.
- Observación participante en dos encuentros mantenidos por las coordinadoras y coordinadores de los equipos docentes con el propósito de reflexionar sobre el proceso que estaba teniendo lugar: sus pros y contras, las líneas de avance y de refuerzo del sentido de pertenencia.
- 2 grupos de discusión, uno realizado con diez docentes del caso estudiado y otro con 10 alumnos y alumnas.

Finalmente, la organización comunicativa de la investigación ha estado garantizada mediante la creación de un consejo asesor (Jolonch, 2002) integrado por cinco docentes relacionados con la

titulación. Este consejo se ha reunido en dos momentos (a la mitad del proceso y al final) para discutir el análisis y los resultados y para poder integrarlo en el informe definitivo de la investigación.

Todos los datos han sido transcritos, registrados y codificados utilizando el programa NVivo 10 de análisis cualitativo. Mediante este programa, a partir de los anteriores pasos, se ha llevado a cabo un análisis del discurso focalizando la atención en aquellos temas que iban emergiendo de forma natural. Esta primera codificación, conseguida de modo inductivo pasa, en un segundo momento, a ser reorganizada dando lugar al sistema categorial definitivo y reagrupando finalmente todos los datos.

Resultados

El Reto de Vertebrar los Equipos Docentes. Transitando de una Identidad y Cultura Docente Individualista a una Colaborativa

Crear y desarrollar equipos docentes compuestos por todo el profesorado del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) que comparten docencia en un cuatrimestre, ha supuesto un gran salto en el paso de una cultura individualista a otra de colaboración y de trabajo en equipo. Como en todo proceso de cambio e innovación profundo, aquí se observan aspectos positivos y transformadores, pero también, obstáculos que ponen en riesgo la sostenibilidad de la innovación. Unos y otros se desarrollan a continuación.

Influencia de los Equipos Docentes en la Transformación hacia una Identidad y Cultura Académica más Colaborativa

Si en la nueva sociedad del conocimiento el trabajo en equipo ya no es una opción sino una necesidad, y si el alumnado tiene que aprender y desarrollar esta competencia, no parece que esto sea posible sin que los propios docentes la hagan suya. En el caso estudiado en concreto, la colaboración entre docentes, con recorridos y perspectivas formativas diferentes, ha generado un espacio común de debate para concretar consensos respecto al modo de entender el aprendizaje y la enseñanza a los y las estudiantes.

Aunque cueste, y en ocasiones los resultados y avances puedan parecer menores, este trabajo en equipo está teniendo un impacto positivo en docentes y alumnado, al trabajar ahora de forma más coordinada e interdisciplinar: se evidencia un mayor conocimiento de lo que los demás están haciendo, y la mirada de cada docente logra trascender la visión disciplinar de la asignatura. Un ejemplo es cómo cada cuatrimestre se consensuan las decisiones sobre la evaluación y sus criterios en cada Módulo. Este hecho ha creado una necesidad y un hábito de coordinación.

El trabajo en equipo entre docentes de áreas disciplinares diversas va generando una visión más global de la enseñanza y del aprendizaje, así como complementaria. Y se supera una identidad y cultura docente en la que el referente principal, y en ocasiones único, era el área disciplinar o departamento. Un docente indica:

te da visión; yo creo que hasta ahora tenía visión del departamento (...), pero en la medida que estás en un módulo, en un equipo docente, que la perspectiva es más amplia, supone asumir como que no eres tú y tu departamento, sino que somos todos los que tenemos que estar colaborando para conseguir algo interesante y equilibrado..... (FC1ED1)

En la mayoría de los casos, cada equipo docente de módulo, ha logrado crear una organización más horizontal en la que la aportación de docentes con diferente status académico ha sido enriquecedora. Tener labores comunes (elaboración de la guía de módulo, evaluación del módulo y de la actividad

interdisciplinar, reflexionar sobre las tareas de las asignaturas, el contenido y enfoque de las mismas) e interdisciplinares que precisan de la colaboración, ha generado una mayor implicación, participación y aportación de las y los distintos docentes. Así mismo, la estructura modular en torno a la que pivotan los equipos docentes y sus coordinadores está haciendo posible canalizar la reflexión aportada por cada docente a toda la titulación. Una docente señala:

Como profesora de esta titulación, siento que lo que hago está enmarcado en un contexto, que puede irse adaptando en función de las aportaciones que vayamos haciendo a partir de nuestra experiencia diaria. Siento que la titulación no es algo ajeno a mí y que yo también puedo aportar algo, a través de los equipos de módulo y en concreto de los coordinadores de esos equipos. (FC1ED3)

No son pocos los testimonios que indican que trabajar de este modo está influyendo en el desarrollo de un clima organizativo más positivo y en la mejora de la relación entre los y las docentes. Si bien esta relación y colaboración se daba entre diferentes docentes, estos grupos y las relaciones dentro de ellos era limitada y la comunicación entre los miembros de estos grupos diferentes en torno a la formación que se proyectaba era casi nula. En este sentido bloqueos en la comunicación, enfrentamientos y desconocimiento mutuo, más propios del *modus operandi* individualista, han dado paso a unas relaciones más o menos intensas, dependiendo del caso, pero en la casi totalidad de las mismas propositivas y no obstaculizadoras. Los resultados indican que conocer lo que hace el otro y compartir tareas comunes con el equipo docente está generando una cultura donde no tienen cabida el no reconocer o invisibilizar al “otro”. Como veremos a continuación, esto no siempre es fácil, y conlleva una carga emocional y personal que no se puede obviar, como refleja esta docente:

Yo sí hay una cosa que he notado, y es que desde que hemos empezado a trabajar así, muchos problemas de relación que había entre diferentes personas, pues no sé, se nota otro tono en las relaciones. Hay gente con la que no había relación, no había trabajado y ahora sí la hay... (FC1ED8)

El último aspecto en el que ha influido esta organización de equipos docentes es la acogida y apoyo al profesorado que se ha ido incorporando a lo largo de su implantación. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio, los equipos docentes han servido de apoyo y acompañamiento en el difícil momento de empezar la docencia en un sistema nuevo. Se dice:

Yo eso también lo he recogido como un aspecto del cambio, yo es que creo mucho en la coordinación, creo mucho en los equipos, entonces, yo, para mí, el cambio de Educación Social, para mí ha sido muy positivo en ese sentido, en encontrarnos las personas que estamos compartiendo un grupo de alumnos. Yo por ejemplo, a mí me ha ayudado mucho cuando te dicen “la semana que viene vas a dar una asignatura” y llegas a un grupo, no sabes cómo es el grupo, no sabes qué proceso lleva cada grupo, no sabes el equipo docente... y de esta forma si tienes una referencia que te ayuda (FC2GDD3)

Lo señalado hasta ahora refleja una dirección hacia el cambio en la cultura docente de la Universidad de hoy. Los equipos docentes están haciendo posible el tránsito de una identidad y cultura docente marcada por la individualidad y la coordinación y trabajo en equipo solo de manera voluntaria, a una nueva concepción de la docencia en la que la colaboración y el trabajo conjunto se incorporan y juegan un papel central en el proceso formativo.

Dificultades y Riesgos. El Peligro de ser Desbordados por los Cambios

Junto a las potencialidades especificadas, se encuentran no pocas dificultades. Un cambio tan grande necesita de recursos y reconocimiento por parte de la institución y de un liderazgo inclusivo, y siempre hace brotar resistencias, desajustes e incertidumbre en la identidad docente a la hora de dar nuevos pasos. La dificultad más evidente es que una manera de trabajar y entender la profesión docente mantenida durante décadas, no es posible cambiarla de la noche a la mañana: la inercia es inevitable y la comparación -en ocasiones, cuestionamiento- con lo que se pierde desde esta nueva forma de hacer, puede emerger como un obstáculo. Aunque también hay que asumirlo como un eslabón normal del proceso.

Hay otra serie de dificultades más relacionadas con el esfuerzo que exige esta nueva manera de trabajar y las tensiones aparecidas en la puesta en marcha de los equipos. El gran número de reuniones, la sensación de falta de operatividad y el desbordamiento por el tiempo dedicado, pueden convertirse en un riesgo que dificulte este cambio cultural. Por esto, algunos y algunas docentes plantean rebajar el ritmo y tiempo dedicado y visualizar la puesta en marcha como una inversión a futuro. Una docente apunta:

se ha trabajado la gestión, la eficacia en los tiempos de cómo, porque claro, al principio en las reuniones de coordinación podíamos estar 4 horas, tres horas, luego ya hemos ido aprendiendo a gestionar también los tiempos porque es una de las cosas, o la eficiencia de la gestión de los grupos es una de las cosas que también quema (FC2GDD1)

El diseño inicial del Grado contemplaba que cada docente estuviera en uno o dos módulos con sus correspondientes equipos. Pero la realidad organizativa ha forzado a muchos y muchas docentes a involucrarse en más de dos equipos. A tenor de los testimonios recogidos, participar en la dinámica de más de dos equipos, resulta poco viable desde el punto de vista del compromiso y de la dedicación. Una dificultad añadida es el entendimiento entre docentes muy distintos. La relación entre diferentes, en ocasiones con historias pasadas de desencuentros, o con visiones formativas diversas, no es algo sencillo de gestionar. Tiene un costo personal y emocional que, de manera consciente y/o inconsciente, va haciendo mella en cada docente. Y este es un aspecto central en la gestión de los equipos docentes. Los equipos se sustentan en las relaciones humanas y en emociones recíprocas, lo cual es un aprendizaje enriquecedor, pero conlleva igualmente stress, ansiedad y, en ocasiones, repliegue del o la docente. Este contexto relacional, en vez de conseguir una mayor apertura y participación, puede provocar recelo y distanciamiento con respecto al proyecto formativo. Por ello, para conseguir un grado de cohesión más eficaz, la agenda de actuación de los equipos necesita incluir mecanismos que apoyen el cuidado de las personas y del proceso, y prevenir la situación de “quemarse” por un cansancio acumulado. Se dice:

en el momento actual para mí es la sobrecarga de trabajo que implica el cambio. Y no se contempla, creo, la sobrecarga, los módulos, del contenido de adaptarse a otra manera de incluir la actividad del módulo y todo esto, sino que creo que hay un aspecto relacional para profesores y alumnos que implica dar tanta importancia a los equipos docentes como a que los alumnos hagan todo el equipo y que eso sea competencia transversal. (FC2GDD2)

Junto a la dificultad de entendimiento, está la percepción, de diferentes docentes, de que su identidad académica se encuentra atacada y cuestionada en los equipos, con actitudes que no generan confianza y seguridad. La diversidad debería ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento, pero solo puede serlo si se construye un espacio de seguridad y aceptación de esa

diferencia. Como ponen de manifiesto algunos entrevistados, no se trata tanto de una percepción racional, sino emocional. En algunos casos se tiene efectivamente la percepción de que más que participar en un proceso, se disputa entre planteamientos de ganadores y perdedores, de posturas correctas y erróneas; esto provoca una gran desconfianza hacia el tránsito identitario y cultural que se está planteando y no refuerza la consolidación de un escenario en el que la diversidad enriquezca un tránsito común.

Fases y Tiempos en el Desarrollo de los Equipos Docentes

El análisis del caso ha permitido identificar tres fases en este tránsito identitario de los equipos docentes.

Una primera fase, de gran trabajo, tiempo y dedicación (Primer curso). Pasar de una cultura en la que no había necesidad ni obligación de reunirse, a otra en la que es central discutir, debatir, llegar a criterios comunes, asumir la complejidad de la actividad interdisciplinar, de la complementariedad de las asignaturas o de la primera y última semana de cuatrimestre (acogida y presentación de módulo y exposición de la tarea interdisciplinar y evaluación), resulta ser una tarea compleja. Ha obligado a cada docente a realizar un gran esfuerzo de adaptación, por la transformación de los esquemas y pilares en los que se asentaba su identidad anterior. El empleo de tiempo y esfuerzo en cuestiones que hasta el momento no se asumían como propias de su trabajo, ha supuesto una reducción de la dedicación a otras tareas como la preparación de la asignatura o la actividad investigadora. También se ha producido un choque identitario entre el trabajo en solitario y el de coordinación; sobre todo, si no se contaba con una experiencia previa. Este tránsito, aún con sus matices diferentes en cada equipo docente concreto, ha provocado en general dedicar mucho tiempo a la preparación de la puesta en marcha del módulo, pero también ha generado ilusión y energía: sin ellas no se podría haber posibilitado este inicio. Hay una clara dimensión de reto y responsabilidad, y de ímpetu que se genera ante la novedad y ante el hecho de ser protagonistas de un cambio e innovación, en muchos casos el más significativo en la trayectoria profesional de los y las participantes. Sin estos ingredientes no es posible entender que un grupo de más de cuarenta docentes se pongan “manos a la obra” con un cambio radical y profundo de su identidad y cultura docente que, por estar en sus inicios, no se puede concretar ni visualizar bien cuál será su resultado.

Una segunda fase de estabilización (Segundo y tercer curso). En ella se aprovecha todo el trabajo realizado, baja el ritmo y la intensidad de las reuniones y se comienzan a afrontar las nuevas necesidades que aparecen. De la energía y sobreesfuerzo del principio, se pasa a la exigencia de ir frenando y no intentar realizar más de lo que se puede.

En los planos identitario y de cultura docente, se produce cierto repliegue, una necesidad personal de integrar lo nuevo con el núcleo identitario central de cada docente. Se empieza a comprender qué puede suponer esta nueva dinámica, y cada docente va integrando aspectos novedosos que cambian su concepción de lo que significa ser docente, pero también va detectando qué aspectos de ellos no concuerdan o no se quieren integrar. En esta segunda fase se puede apreciar la existencia de una interacción más profunda entre diferentes docentes. Frente a la intensidad de las primeras discusiones, con sus inevitables conflictos, se pasa ahora a un clima de mayor tranquilidad, que permite a cada equipo docente profundizar en lo que cada cual hace, en cómo plantea su docencia y se generan, de este modo, sinergias de colaboración entre los distintos docentes. En otras palabras, se coge aire, se respira y se inicia el trabajo en el aquí y ahora para conseguir entre todos y todas que el engranaje empiece a funcionar. Ahora bien, este también es el momento en que las personas más críticas con el cambio aprovechan para estar menos presentes o sencillamente desmarcarse.

Una tercera fase de crisis o replanteamiento del horizonte. El cansancio de los primeros años de puesta en marcha empieza a hacer mella en muchos y muchas docentes y los lleva a replantear su trabajo en los diferentes módulos. Una docente comenta:

a mí eso me está suponiendo una sobrecarga y una dificultad en tiempo para dedicarme a adecuar mi asignatura y ... me está empezando a quemar y lo pongo aquí, al final, que me voy al final de cosas positivas que veo, el grado lleva a, compartir una cultura que me ayuda, que me conecta, que me siento menos sola en muchas cosas, de mis motivaciones que se comparten y eso me parece positivo y me ayuda, y luego veo el riesgo de si no se tiene en cuenta todo el exceso que crea esto, el riesgo de quedar profesores y alumnos quemados con la innovación. (FC2GDD2)

En este testimonio se entrevén los riesgos que en este estadio corren los equipos docentes. Por un lado, es necesario rentabilizar el trabajo ya realizado, bajar el ritmo de trabajo y asegurar la sostenibilidad del proyecto para que no aparezca una involución, debida al cansancio de los y las docentes implicados. Hay que llegar a una situación en la que el proceso de innovación no secuestre el tiempo necesario para otras cuestiones académicas o para la vida personal.

Por otro lado, acecha el peligro de que los equipos docentes se burocraticen y se conviertan en un espacio de mera información y gestión de las tareas y no en un espacio de reflexión. Si así fuera, el cambio identitario en la docencia no sería nuclear: Las antiguas identidades podrían mantenerse sin problema y adaptarse a estos nuevos espacios más burocratizados desde el punto de vista formativo.

Para superar estos riesgos involutivos hay que avanzar en la profundización del trabajo en equipo, para que cada docente pueda descubrir, compartir y contrastar sus maneras de trabajar dentro del aula y de este modo generar nuevas sinergias y pasos. Como plantean algunos docentes, es importante ser consciente de que estos procesos son lentos pero que, a su vez, avanzar hacia aquel escenario haría posible consolidar un cambio identitario significativo: la antigua identidad individualista integraría las formas y el sentido del trabajo colaborativo, no solo en los equipos docentes, sino también en el enfoque de las asignaturas, de la investigación o de la publicación científica. Este último punto es relevante en el caso estudiado. La colaboración docente en la docencia ha provocado un efecto no previsto: una mayor colaboración en el ámbito de la investigación y de la divulgación. Este hecho resulta especialmente relevante para los nuevos académicos y académicas a la hora de hacer frente a las exigencias evaluadoras y de acreditación que se han de conseguir si se pretende permanecer en la vida académica.

Por último, es importante señalar, a tenor de los resultados, que avanzar en el trabajo colaborativo entre los y las docentes e incorporarlo a esta nueva identidad no es algo sencillo. Detrás de él se encuentran dificultades y tensiones que deben resolverse. Y junto a todo ello, algunas constataciones que no se han de perder de vista: en primer lugar, cada equipo docente tiene una configuración y una evolución diferente, por lo que su desarrollo será necesariamente distinto y, en segundo lugar, dependiendo de las asignaturas, del profesorado o de su estabilidad el ritmo de trabajo y de avance hacia ese cambio cultural varía en intensidad.

Discusión

El cambio a nivel mundial del paradigma de una formación universitaria basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje ha conducido a plantear un proceso de innovación educativa centrado en equipos docentes coordinados que, a su vez, intentan superar formas individuales de trabajo focalizadas sólo en las disciplinas (García et al., 2015; Rué & Lodeiro, 2010).

En este trabajo se ha mostrado cómo los equipos universitarios compuestos por diferentes docentes de la misma o distinta área de conocimiento deben consensuar las decisiones en todos los ámbitos de su trabajo académico y cómo este nuevo contexto laboral está planteando un importante cambio en el núcleo central de su identidad y cultura profesional (García et al., 2015; Pérez-Cabaní, Juandó & Palma, 2014). En la ES, este trabajo se concreta en equipos de innovación transversales, bien en el interior de los departamentos o bien entre asignaturas (Margalef & Pareja, 2008; Rué & Lodeiro, 2010). Procesos como el que se ha analizado, que articulan el trabajo de todo el profesorado de una titulación, no son tan habituales. Los resultados indican que, efectivamente, trabajar en equipo en el marco global de una titulación está posibilitando aprovechar el talento colectivo (Pérez-Cabaní et al., 2014). Además, se produce un aumento progresivo de la implicación y del compromiso en la mayor parte del profesorado, así como de su satisfacción (Pérez-Cabaní et al., 2014) y se convierte en una importante fuente de aprendizaje profesional (Gómez et al., 2014; Mauri et al., 2013). Estos procesos colectivos y de naturaleza holística acrecientan, en los y las docentes, su sentido de pertenencia y de comprensión del proyecto (Gómez et al., 2014) y un son un apoyo para los nuevos académicos y académicas (Margalef & Pareja, 2008).

Así mismo, se ha constatado que procesos como el expuesto no están exentos de dificultades. Algunas de las detectadas como el tiempo de dedicación en su implementación y consolidación, la sobrecarga de trabajo o el coste emocional, coinciden con las identificadas en otras experiencias realizadas en la ES (Margalef & Pareja, 2008; Rué & Lodeiro, 2010). Por último, es importante recalcar que, para que este proceso de cambio identitario y cultural progresara adecuadamente en el caso estudiado, se han necesitado algunas condiciones identificadas también en la literatura: la disposición positiva del profesorado, la apertura y la escucha al otro (García et al., 2015; Heinrich, 2015; Lester & Evans, 2009; Margalef & Pareja, 2008; Pérez Cabani et al., 2014); la creación de un clima de trabajo abierto y seguro que garantice el respeto a la heterogeneidad de puntos de vista y de formas de hacer (García et al., 2015; Heinrich, 2015; Lester & Evans, 2009) y la implicación institucional en su desarrollo y reconocimiento (Heinrich, 2015; Margalef & Pareja, 2008; Rué & Lodeiro, 2010).

En esta investigación, además, han aparecido algunas cuestiones nuevas que pueden servir para la extensión de estas iniciativas: a) los tiempos de estos procesos relacionados con los equipos docentes y las cuestiones críticas que aparecen en cada una de sus fases; b) el valor del cuidado del proceso y de cada uno de los y las participantes, como claves para su sostenibilidad; c) La colaboración en el ámbito de la docencia que produce un efecto multiplicador a la hora de tener nuevas oportunidades en otros ámbitos de la función académica.

Conclusiones

Si bien la literatura indica la importancia de avanzar hacia una identidad docente universitaria más colaborativa, que se adapte a las necesidades del siglo XXI, no son pocas las dificultades que existen para conseguirlo. Algunos aspectos tienen que ver con la falta de recursos y con la existencia aún de una cultura académica marcada por el individualismo. No son pocas las experiencias que se han desarrollado en este ámbito, pero la mayoría de ellas se centran en contextos concretos de innovación o de docencia entre algunos docentes. Esta investigación muestra que es posible, no sin problemas, trabajar conjuntamente entre todas las personas integrantes de un Grado, organizándose a través de equipos docentes. Aún más, si se tienen en cuenta las condiciones y requisitos de esta manera de trabajar, sin duda, provoca un importante cambio en la forma de entenderse como docente universitario, así como en la comprensión del aprendizaje del alumnado. Para ello es importante tener presente algunos aspectos como la estructuración del currículum de forma

modular, así como un liderazgo distribuido que permita comprender que la diferencia entre las distintas visiones y praxis de los y las docentes sea una oportunidad y un motivo de aprendizaje y de desarrollo, y no un obstáculo para el crecimiento profesional y formativo. También que es importante tener claro tanto el horizonte al que se transita como ser conscientes de que para realizar estos procesos se necesita tiempo y, a la vez, precisan de flexibilidad. Por último, se precisa construir un proceso en el que se reflexione y se recree desde la realidad de cada equipo docente, pero a la vez tenga el apoyo de los diferentes estratos de la entidad universitaria en la que se desarrolla.

Acabamos con una imagen que nos parece pertinente: Un faro en la costa cuya función reflejaría las dos dimensiones de esta colaboración docente en la ES actual. Por un lado, avisa y permite responder a los peligros de una mercantilización y empeoramiento de las condiciones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los académicos y académicas. Esta manera de trabajar permite resistir de manera colaborativa a esta realidad. Por otro, da luz e indica una dirección a la que apuntar el rumbo y nos ayuda como personal académico a asumir nuestro compromiso profesional y ético con nuestro aprendizaje y con el del alumnado.

Referencias

- Alonso, I., Lobato, C., & Arandia, M. (2016). A professional teaching identity as key to change in higher education. *Opción*, 31(5), 51-71.
- Alonso, I., & Berasategi, N. (2017). The integrated curriculum, university teacher identity and teaching culture: The effects of an interdisciplinary activity. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 127-134. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.235>
- Arandia, M., & Fernández, I. (2012). Is it possible a curriculum beyond the disciplines? Design and practice of the degree of Social Education at the University of the Basque Country. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6016>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Deverell, A., & Moore, S. (2014). Releasing creativity in teaching and learning: The potential role of organisational legitimacy and increased dialogue. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 164-174. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771968>
- García, Y., Herrera, J. I., García, M., & Guevara, G. (2015). Collaborative work and its influence on the development of teaching professional culture. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Gibbs, G. (2009). Developing students as learners -varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1, 1-12.
- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, 74(3), 184-196. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483897>
- Gómez, M., Escofet, A., & Freixa, M. (2014). The teaching staff in higher education. Utopia or reality? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 509-523.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Heck, T. W., Bacharach, N., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching: Enhancing the student teaching experience. En *Eighth Annual IBER & TLC Conference Proceedings*. https://www.stcloudstate.edu/soe/coteaching/_files/documents/Clute_Oct_08.pdf

- Heinrich, E. (2015). Identifying teaching groups as a basis for academic development. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 899-913. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011091>
- Kennelly, R., & McCormack, C. (2015). Creating more 'elbow room' for collaborative reflective practice in the competitive, performative culture of today's university. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 942-956. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911259>
- Keevers, L., Lefoe, G., Leask, B., Sultan, F. K. D., Ganesharatnam, S., Loh, V., & Lim, J. S. Y. (2014). 'I like the people I work with. Maybe I'll get to meet them in person one day': Teaching and learning practice development with transnational teaching teams. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.903024>
- Lester, J. N., & Evans, K. R. (2009). Instructors' experiences of collaboratively teaching: Building something bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 373-382.
- Margalef, L., & Pareja, N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.007>
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A., & Colomina, R. (2013). University teaching teams' contribution to workplace learning: An exploratory study. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360. <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>
- Migliore, L. A. (2012). Leadership, governance, and perceptions of trust in the higher education industry. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 30-40. <https://doi.org/10.1002/jls.20241>
- Owen, H. (2012). Reshaping professional learning and development for leaders and educators: The VPLD one year on. *INTED2012 Proceedings*, 3906-3916.
- Pérez-Cabani, J., Juandó, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Comp.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 45-56). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Polansky, S. G., Andrianoff, T., Bernard, J. B., Flores, A., Gardocki, I. A., Handerhan, R. J., & Young, L. (2010). Tales of tutors: The role of narrative in language learning and service-learning. *Foreign Language Annals*, 43(2), 304-323. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01080.x>
- Ramis, M., Alonso, M. J., & Siles, G. (2013). Communicative methodology of research in the preventive socialization of gender violence. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 266-276. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.266>
- Rué, J., & Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea ediciones.
- Tracy, S. J. (2011). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Malden, MA: Wiley.
- Weiss, M. P., Pellegrino, A., Regan, K., & Mann, L. (2015). Beyond the blind date collaborative course development and co-teaching by teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 88-104. <https://doi.org/10.1177/0888406414548599>

Sobre los Autores

Israel Alonso Sáez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

israel.alonso@ehu.eus

Educador Social y Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su trabajo en investigación se centra en dos líneas: la acción socioeducativa y el cambio y la innovación en la universidad. Participa en diferentes investigaciones de convocatorias europeas, estatales o autonómicas impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades sociales por medio del desarrollo del Consejo/Observatorio de Titulación y es miembro del Grupo de Investigación consolidado KIDEON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19) en el que se ubica este trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1139-5223>

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

leire.darretxe@ehu.eus

Pedagoga, Magisterio en Educación Infantil, Master en Educación Especial y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Profesora Agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar impartiendo docencia en el Grado de Educación Social y Educación Infantil en la Facultad de Educación (UPV/EHU). Las líneas de investigación se orientan hacia la educación inclusiva, la discapacidad, los colectivos vulnerables y la acción comunitaria. Participa en diversos proyectos financiados por diferentes entidades tanto a nivel local, nacional e internacional. Miembro del Grupo de Investigación consolidado “KIDEON. Inclusión socioeducativa”, reconocido por el Gobierno Vasco (2019-2021, IT1342-19) en el que se ubica este trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

Nekane Beloki Arizti

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

nekane.beloki@ehu.eus

Socióloga y Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo social en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Participa en diferentes investigaciones de convocatorias europeas, estatales o autonómicas impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades sociales por medio del desarrollo del Consejo/Observatorio de Titulación y es Investigadora principal del Grupo de Investigación consolidado KIDEON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19) en el que se ubica este trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-845X>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 142 11 de noviembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal 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: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

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)

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 Velasco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

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

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Daniel Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **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

Lílian 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