

Eva Flavia Martínez Orbegozo*

EL CENTRO Y LAS PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN DOCENTE COMO MEDIOS PARA LA MEJORA EDUCATIVA

Los centros educativos son los entornos en los que materializar cualquier política educativa, por lo que su alto nivel de complejidad organizacional es un factor clave a considerar para la implementación efectiva de cambios orientados a una mejora educativa. Este artículo discute la capacidad colaborativa entre docentes como elemento fundamental de la cultura de los centros y especialmente relevante dado el alto grado de aislamiento docente en el caso español, revisa la evidencia que liga colaboración con desarrollo del profesorado y recoge elementos necesarios para potenciar espacios colaborativos en los centros junto a los retos asociados a ellos.

Schools and collaborative teaching practices as means for educational improvement

Schools are the environments in which educational policies are put into practice and, as such, their high level of organisational complexity is a key factor to consider for the effective implementation of changes aimed at educational improvement. This article discusses the capacity for collaboration among teachers as a fundamental element of school culture and especially relevant given the high degree of teacher isolation in the case of Spain. It reviews the evidence that links collaboration with teacher development and outlines the necessary elements to promote collaborative spaces in schools as well as the challenges associated with them.

Palabras clave: desarrollo docente, políticas educativas, organizaciones que aprenden, calidad de la instrucción, profesorado.

Keywords: teacher development, educational policies, learning organizations, education quality, teachers.
JEL: I20, I21.

1. Introducción

El profesor, y por extensión su práctica docente, se identifica repetidamente como el elemento del sistema educativo que más influye en el aprendizaje y éxito de sus estudiantes (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Hattie, 2003). Dado este papel determinante, numerosas políticas educativas en las últimas décadas se han

enfocado en proponer programas orientados a incrementar la calidad del profesorado y la instrucción mediante la intervención en momentos clave de la carrera de un docente, desde su selección y formación inicial hasta su evaluación a lo largo de su práctica profesional (Kraft, Marinell, y Shen-Wei Yee, 2016). Un claro ejemplo de esta concepción del rol determinante del profesor se manifiesta en las políticas de rendición de cuentas que han caracterizado los programas de evaluación de profesorado en Estados Unidos desde la Ley federal de 2001, *No Child Left Behind*. Específicamente, el uso

*Universidad de Harvard.

Versión de agosto de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>

de modelos de valor añadido¹ como medida del impacto de un profesor en un grupo de alumnos demuestra el creciente interés adquirido por aislar y cuantificar el peso del docente de manera individualizada.

Este enfoque en actuar sobre el papel del docente como un «agente individual» en el sistema, aunque probadamente relevante, puede minimizar, llegando incluso a ignorar, el hecho de que la actividad del profesorado se lleva a cabo dentro de los contextos de actuación compartidos que son los centros educativos y, por tanto, obviar la influencia que el contexto del centro tiene en la práctica docente y en los resultados de sus alumnos.

Este trabajo, por tanto, aboga por la necesidad de expandir la concepción del rol individual del profesor que actualmente domina el campo de las políticas educativas, y complementarla con la noción de centros educativos como organizaciones que ofrecen el contexto donde los docentes desarrollan su trabajo y que, por tanto, influyen en él. Este paradigma propone un cambio de escala en el análisis y la intervención, destacando el papel fundamental de los centros dentro de los procesos de implementación de programas y políticas educativas y, especialmente, como los entornos principales de desarrollo de los docentes. Específicamente, este artículo pretende exponer el potencial de los centros educativos para ser espacios colaborativos que, frente al alto nivel de aislamiento que existe en la práctica docente, estén al servicio de la mejora de la calidad del profesorado y, en última instancia, catalicen un impacto más positivo en el sistema y su alumnado.

Entender el valor de la colaboración docente es especialmente relevante en el caso del sistema educativo español, donde los niveles de aislamiento del profesorado son muy elevados. Según los resultados

del cuestionario *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018 sobre práctica docente, que se realizó encuestando a profesores de secundaria en 48 países, solo el 19 % de los docentes españoles dice participar en actividades de formación basadas en aprendizaje y observación entre iguales, un porcentaje bajo comparado con la media de 44 % de países de la OCDE. En la misma línea, solo el 24 % declara ser parte de una red de docentes, mientras que el promedio en la OCDE es del 40 % (OCDE, 2019).

Este artículo explora el papel de la colaboración docente en el desarrollo y aprendizaje del profesorado, exponiendo diferentes modelos de prácticas colaborativas, los mecanismos a través de los que ocurren, y los elementos y retos a tener en cuenta en el desarrollo de una cultura de colaboración en los centros. Para ello, el resto del artículo se desarrolla de la siguiente forma. El apartado 2 presenta los centros como organizaciones y unidades de implementación de reformas educativas marcadas por un alto grado de institucionalización. El apartado 3 los identifica como contextos de desarrollo profesional, específicamente a través de la colaboración de sus docentes, mientras que el apartado 4 recoge evidencias empíricas de distintos modelos de prácticas colaborativas para el desarrollo del profesorado y la mejora de la calidad educativa. El apartado 5 discute los retos de crear una cultura colaborativa e introducir cambios en un contexto de procesos institucionalizados, y el apartado 6 concluye destacando la importancia de aspirar a centros con altas capacidades organizacionales para posibilitar la adaptación e innovación.

2. Escuelas como unidades clave en la implementación de políticas educativas: consideraciones del estudio de organizaciones y teoría institucional aplicadas a centros educativos

La actividad docente se enmarca dentro de centros que funcionan como organizaciones. Es decir, las

¹ Los modelos de valor añadido son una medida de la calidad docente operacionalizada como la diferencia entre los resultados estimados de un grupo de estudiantes (utilizando como predictor fundamental los resultados de ese mismo grupo en años anteriores) y los resultados obtenidos en la realidad.

escuelas son unidades dentro del sistema educativo que operan de forma coordinada para alcanzar unos objetivos, relativamente definidos. Estos vienen dados tanto por elementos del sistema en que se integran, que son externos al centro, como por consideraciones intrínsecas a la propia organización (Scott y Davis, 2007; Bidwell, 2001). Además, la teoría institucional sugiere que los centros educativos son claros ejemplos de organizaciones con un alto nivel de institucionalización, es decir, sujetos a una serie de creencias, prácticas y estructuras que se dan por sentado y que se aceptan como válidas sin llegar a cuestionarse incluso cuando ya no son las adecuadas y no producen los resultados deseados (Meyer y Rowan, 1977; Scott, 1991).

Este alto grado de institucionalización hace que sea fundamental tener en cuenta al centro como una unidad clave del sistema en la que se van a materializar las reformas educativas, y un elemento que no se puede obviar para llevar a cabo cualquier tipo de cambio o innovación docente (Honig, 2006). La implementación adecuada de políticas, reformas o innovaciones educativas dependerá en gran medida de considerar o no el impacto que la introducción de nuevos programas tiene en un ecosistema complejo como el de un centro educativo, y de anticipar la demostrada resistencia al cambio de entornos altamente institucionalizados de este tipo (Rowan y Miskel, 1999; Zucker, 1977).

Las características organizativas bajo las cuales operan las escuelas, así como el contexto y la cultura de centro que quedan definidos por ellas, influyen en profesores y alumnos (Johnson, 1990; Johnson, Kraft, y Papay, 2012), siendo posible argumentar —tal y como se hace en este artículo— que, en última instancia, el efecto total de un centro es mayor que la suma de los efectos individuales de sus docentes. El todo es mayor que la suma de las partes, por lo que es importante entender cuáles son las características que definen o modifican este efecto de centro, y las relaciones que se establecen con su función educativa. En esta línea, numerosos estudios de carácter cualitativo identifican la variación en diferentes dimensiones relativas

al centro como organización (Lortie y Clement, 1975; Rosenholtz, 1989; Johnson, 1990), y más recientemente, un grupo de estudios ha investigado la asociación existente entre elementos de la cultura de centro y los resultados educativos de sus estudiantes (Kraft y Papay, 2014; Lee y Smith, 1996; Louis y Marks, 1998).

Una de las dimensiones destacadas repetidamente en estudios sobre cultura de centro escolar es el nivel de colaboración del profesorado (o falta de ella), particularmente con relación a la capacidad de los centros para cambiar, innovar, y adoptar nuevos programas y prácticas. Por ejemplo, Rosenholtz (1989) categoriza los 78 centros de su estudio como «en movimiento» (*moving*) o «atascados» (*stuck*). Para estos últimos, identifica altos niveles de aislamiento del profesorado en combinación con altos niveles de incertidumbre en las tareas a realizar por dichos profesores y asocia estos contextos a una mayor dificultad en el aprendizaje entre docentes. En otro estudio clásico de carácter cualitativo sobre centros escolares como organizaciones, Lortie y Clement (1975) también identifica esta combinación entre aislamiento del profesorado, falta de certeza y prácticas individuales como una barrera al cambio en las aulas. Estudios más recientes y a mayor escala como el de Y. Goddard, R. Goddard y Tschannen-Moran (2007) encuentran que existe una relación entre centros con mayor cultura de colaboración entre sus docentes y mejores resultados académicos de sus estudiantes.

El presente trabajo se enfoca precisamente en entender cómo el valor de la colaboración del profesorado dentro de las escuelas es un ejemplo que pone de manifiesto la importancia de considerar los centros educativos como unidades relevantes para intervenir y generar cambio en el sistema educativo. Las bases para argumentar su importancia se desarrollan a continuación, mostrando la integración de los procesos colaborativos como pieza clave en marcos que abogan por culturas de centro orientadas a la mejora, rompiendo con el aislamiento en la práctica docente y ofreciendo así oportunidades de desarrollo

y aprendizaje entre profesores que incrementen la capacidad educativa de los centros.

3. Colaboración docente como mecanismo de desarrollo profesional para la mejora de la calidad educativa

Del apartado anterior se desprende el papel clave de la colaboración docente, así como la implicación que tiene para el desarrollo del profesorado y la introducción de cambios en el sistema e innovaciones educativas. En esta línea, propuestas de mejora de la calidad de la educación como la de Hargreaves y Fullan (2012) ponen el énfasis en cultivar el «capital profesional» de los centros y de sus depositarios, los profesores. Para ello destacan la necesidad de contar con entornos colaborativos en las escuelas.

Bajo esta premisa, el centro se convierte en el espacio que acoge esta colaboración y la potencia, ofreciendo múltiples oportunidades de desarrollo y acompañamiento al profesorado, tanto en etapas iniciales de acceso a la profesión como en momentos más avanzados de la carrera docente. Por ejemplo, el valor del centro puede considerarse especialmente relevante cuando se pondera el hecho de que los mayores incrementos en la efectividad de un profesor se dan durante los primeros años de su carrera docente (Rockoff, 2004; Papay y Kraft, 2015). Esto parece sugerir la importancia de considerar el entorno del centro o centros donde se lleva a cabo el inicio de la práctica profesional, como el contexto en el que, al menos hasta cierto punto, se produce este aprendizaje de los profesores noveles. En esta misma línea, el hecho de que los años de experiencia profesional (especialmente durante los primeros años) sean un factor mucho más relevante a la hora de predecir la efectividad de un maestro que otros elementos característicos como el nivel de estudios y acreditaciones adquiridas, o las diferencias en programas de formación inicial (Jackson, Rockoff, y Staiger, 2014), también sugiere la preeminencia del contexto de los centros que acogen

las experiencias docentes y pone de relevancia implicaciones importantes para políticas educativas como las de formación de profesorado.

El valor y el potencial de la colaboración entre profesores resulta especialmente destacable en una profesión marcada por un alto nivel de aislamiento en la práctica docente, con un predominio de modelos educativos en los que el profesor instruye y trabaja de manera muy individual. Es importante destacar, no obstante, que al hablar de colaboración entre profesores, se requiere distinguir entre diferentes tipos de colaboración, sobre todo con relación al grado en que rompen (o no) con este aislamiento característico de la práctica docente. Little (1990) propone una gradación de menor a mayor intensidad en la colaboración e interdependencia entre docentes, sobre la que sitúa diferentes tipos de prácticas colaborativas en el siguiente orden:

- Intercambio de ideas y anécdotas.
- Asistencia entre docentes (normalmente solicitada por alguno de ellos).
- Intercambio de materiales y estrategias de instrucción.
- Práctica compartida, en la que los docentes instruyen, planifican o reflexionan sobre su enseñanza juntos.

Prácticas como las de los primeros tipos de colaboración del continuo de Little (1990) son habituales y se dan prácticamente en cualquier centro educativo, pero colaboraciones de mayor intensidad que realmente suponen romper con la práctica docente aislada y requieren mayor interdependencia entre profesores son menos comunes. De hecho, un cuestionario sobre prácticas docentes llevado a cabo sobre una muestra representativa de profesores de primaria y secundaria en Estados Unidos deja constancia de esta variación en los niveles más fuertes de colaboración y su presencia en centros en mayor o menor medida (MetLife Foundation, 2009). Prácticamente todos los docentes que participaron en el estudio dicen tomar parte en prácticas colaborativas, pero hay

grandes diferencias entre tipos de colaboración que requieren diferentes niveles de interdependencia en la actividad del profesorado. Por ejemplo, así como el porcentaje de encuestados que frecuentemente revisa el trabajo de estudiantes con otros docentes es alto (68 %), el de aquellos que frecuentemente participan en observaciones de aula de otros compañeros para ofrecerles *feedback* sobre su instrucción es mucho menor (22 %). Es decir, prácticamente la totalidad de docentes colaboran de manera superficial, pero pocos colaboran profundamente.

A modo comparativo para el caso español, las distintas ediciones del cuestionario TALIS ya mencionado ofrecen estadísticas donde se indican que, mientras que las actividades de menor interdependencia también se dan en gran medida en los centros españoles, aquellas que requieren mayores niveles de colaboración son aún más escasas que en el caso de Estados Unidos o que la media de los países de la OCDE. El cuestionario llevado a cabo en 2013 (OCDE, 2014) distinguía entre *actividades de coordinación* y *actividades de colaboración profesional*, mostrando los resultados una clara división entre unas y otras para el caso español. Las actividades de coordinación, que requieren menores niveles de interdependencia e intensidad colaborativa (puesta en común de criterios de evaluación, participación en reuniones de equipo, intercambio de materiales didácticos o discusión sobre el progreso de estudiantes concretos) están ampliamente extendidas entre los docentes y son comunes en los centros españoles. Por el contrario, las actividades de colaboración profesional (enseñar conjuntamente con otros profesores en la misma clase u observar las clases de otros compañeros y dar *feedback*) son tareas en las que altos niveles de profesores declaran nunca haber participado: casi un 70 % del profesorado español nunca ha impartido clases con otro compañero en la misma aula, siendo este el porcentaje más alto dentro de los países del estudio, y el 87 % nunca ha observado a otro docente, un dato muy superior a la media del 48 % que se da en los países de la OCDE.

Ante este nivel de aislamiento docente, cabe plantear la cuestión del valor que emplear prácticas colaborativas en los centros puede añadir a la práctica docente y por extensión al aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se describen diferentes modelos de colaboración entre profesores prestando especial atención a su conexión con la mejora del profesorado mediante el aprendizaje y el desarrollo de habilidades docentes.

4. Modelos y evidencia empírica sobre el papel de los centros como entornos de colaboración para el desarrollo docente

Con la intención de indagar en la relación existente entre el centro como espacio de colaboración, las diferentes prácticas colaborativas que se pueden dar en ellos, y su potencial para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los docentes, así como en la influencia final de estos elementos en los resultados educativos del alumnado, se describen a continuación diferentes estudios que de forma empírica intentan entender estas relaciones y los mecanismos sugeridos para explicarlas.

Esta evidencia sobre desarrollo y aprendizaje docente se ordena en base al nivel de *diseño y estructuración de la colaboración* (distinguiendo entre colaboración informal en el día a día del funcionamiento del centro y colaboración estructurada dentro de procesos y programas en los centros), así como al *número de docentes involucrados en la colaboración* (distinguiendo entre colaboración en grupos y por parejas). De esta forma, los estudios discutidos a continuación se presentan agrupados en las categorías resumidas en el Cuadro 1.

Desarrollo y aprendizaje docente por exposición natural a la práctica de otros compañeros

Uno de los mecanismos que puede explicar el aprendizaje y desarrollo de los docentes, y que refleja la importancia del contexto del centro, es la posibilidad

CUADRO 1

COLABORACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL PROFESORADO

Colaboración informal:

- Colaboración por exposición natural a otros docentes, aprendizaje por contagio entre pares

Colaboración estructurada:

- Colaboración en grupos de docentes (comunidades de aprendizaje, equipos de instrucción)
- Colaboración entre parejas de docentes (*feedback* y evaluación entre pares, mentoría y tutorización)

FUENTE: Elaboración propia.

de que un profesor aprenda y mejore por la interacción con otros docentes a los que está expuesto por el simple hecho de trabajar en el mismo entorno.

En un trabajo fundamental en la literatura de la economía de la educación, Jackson y Bruegmann (2009) explotan la variación introducida por los cambios de profesores en un mismo nivel escolar de un año a otro para identificar y cuantificar este efecto de contagio entre pares. Utilizando datos de Carolina del Norte, su estudio concluye que la efectividad de un profesor determinado, medida como función del crecimiento académico de sus alumnos, aumenta cuando un profesor más efectivo entra a formar parte del equipo educativo de su mismo curso. Los resultados del análisis también muestran que esta mejora no desaparece si el nuevo profesor vuelve a cambiar de curso, lo cual sugiere que el aprendizaje perdura en el tiempo, y que el efecto es mayor en profesores noveles. El estudio además estima en un 20 % el porcentaje de variación en el desempeño de un profesor en un determinado momento que se puede explicar por el nivel de efectividad de compañeros con los que ha compartido curso en años previos, lo cual evidencia la importancia del contexto del centro en el desarrollo docente.

Sun, Loeb y Grissom (2017) utilizan el mismo mecanismo de identificación aplicado a datos de Miami obteniendo resultados consistentes con el estudio anterior, y lo amplían al comprobar que este efecto de aprendizaje

por contagio es asimétrico: mientras que introducir en el equipo docente un profesor relativamente más efectivo tiene un impacto positivo, un profesor relativamente menos efectivo no reduce la efectividad de sus compañeros. Este resultado es consistente con la hipótesis de que el mecanismo de mejora tiene que ver con un aprendizaje que se mantiene y puede servir como evidencia para fundamentar la creación de equipos de profesores que mezclen distintos niveles de efectividad.

Desarrollo y aprendizaje docente mediante procesos colaborativos entre grupos de profesores

La investigación empírica también analiza la relación entre desarrollo docente y colaboración cuando esta se da de forma estructurada y como componente clave dentro de programas diseñados para la mejora de la instrucción.

Los estudios de Gallimore, Ermeling, Saunders, y Goldenberg (2009) y Saunders, Goldenberg, y Gallimore (2009) se fijan en una intervención en nueve centros de educación infantil en California dirigida a grupos de trabajo de profesores. Este programa se basaba en poner en práctica en equipos de docentes un protocolo para diseñar e implementar intervenciones enfocadas a resolver un problema de instrucción identificado previamente por el grupo e incluía formación

a directores y profesores en este método de trabajo basado en problemas. Los equipos de profesores debían reunirse dos o tres veces al mes, identificar un problema concreto que considerasen importante para mejorar el rendimiento de sus estudiantes, diseñar un plan e implementarlo. En los nueve centros donde se implementó el programa, los resultados de los estudiantes superaron los de aquellos en los centros del grupo control. Un punto interesante que destacar de este trabajo es que los resultados comenzaron a aparecer en la segunda fase del programa, una vez pasado un tiempo y cuando la formación asociada al protocolo de diseño de soluciones se extendió más allá de los equipos directivos hasta incluir al resto de profesores de los equipos colaborativos. Esto sugiere la importancia de considerar el tiempo necesario y los cambios culturales que se deben adoptar a nivel de centro para llevar a cabo una colaboración efectiva.

En un estudio a mayor escala en Miami, incluyendo más de 300 centros y 9.000 profesores, Ronfeldt, Farmer, McQueen y Grissom (2015) crean una medida de la capacidad de colaboración de los centros y la utilizan para cuantificar la calidad de las prácticas colaborativas de los equipos de instrucción presentes en las escuelas estudiadas. En este caso, los autores investigan el fenómeno de la colaboración en equipos que, sin participar en programas tan estructurados como el caso previo en California, llevan a cabo, en mayor o menor medida, actividades relacionadas con la instrucción que requieren la colaboración entre docentes (por ejemplo, en equipo, diseñar materiales pedagógicos, planificar y diseñar estrategias de aula, revisar resultados de estudiantes, o coordinar el desarrollo de las lecciones y el currículo). El estudio cuantifica la calidad de la colaboración en los centros en función a estas dimensiones colaborativas y encuentra una asociación positiva entre los centros que muestran mayores niveles en la escala de colaboración y aquellos en los que los estudiantes obtienen mejores resultados. En los centros con mejores niveles de colaboración también se da una mejora más rápida de la efectividad de los docentes.

Desarrollo y aprendizaje docente mediante colaboración entre parejas de docentes: *feedback* y evaluación entre pares, tutores de instrucción y mentores

Finalmente, dentro del sistema educativo podemos encontrar diferentes estructuras de trabajo entre parejas de profesores (o de profesores con otros agentes que actúan dentro del contexto del centro) que se pueden considerar procesos de colaboración implementados con el fin de promover el desarrollo y aprendizaje de los docentes involucrados.

En un estudio experimental en Tennessee, Papay, Taylor, Tyler y Laski (2016) estiman el efecto causal de emparejar a profesores con distintos niveles de rendimiento en diferentes áreas de la práctica docente. Teniendo en cuenta las puntuaciones de docentes de un mismo centro en una rúbrica de habilidades relacionadas con la instrucción (gestionar el aula, proponer preguntas para comprobar la comprensión, clarificar conceptos con explicaciones, etc.) se crearon parejas en las que uno de los dos docentes dominaba al menos una de estas áreas y en la cual el otro tenía que mejorar. Se instó a las parejas a trabajar conjuntamente, identificando objetivos de mejora, diseñando e implementando estrategias para conseguirlos y observándose mutuamente analizando después sus prácticas en el aula. Al concluir un año de estas colaboraciones, los estudiantes de los profesores que necesitaban mejorar en los colegios en los que aleatoriamente se había implementado el trabajo por parejas obtuvieron mejores resultados académicos comparados con los estudiantes de aquellos colegios del grupo de control en el que no se puso en marcha el programa. La magnitud del efecto en las clases de los profesores con necesidad de mejora se estimó en 0,12 desviaciones estándar (ds), un efecto equivalente a la diferencia que existe entre tener a un profesor novel y uno con entre cinco y diez años de experiencia. El efecto de mejora en los profesores perdura en el tiempo, lo cual sugiere aprendizaje de habilidades por parte de los docentes. El impacto se

da a distintos niveles de experiencia docente, es decir, no solo en profesores noveles, sino también entre profesores con más años de experiencia, y el efecto es mayor en pares en los que el algoritmo de emparejamiento consigue unir docentes en base a un mayor número de habilidades de las que pueden aprender entre ellos.

Un tipo de colaboración similar se da en modelos de trabajo con mentores y tutores de instrucción, aunque es importante señalar que, en estos casos, la colaboración ya no es entre profesores en igualdad de condiciones, sino que, en mayor o menor medida, existe una diferenciación de roles entre el profesor que es sometido al programa y el que actúa como mentor o tutor (en algunos casos estos últimos son profesores del propio centro y en otros son tutores profesionales externos). A pesar de esta distinción, muchos de los elementos de soporte de estos programas, como las observaciones de aula o las sesiones de *feedback*, son componentes de apoyo y aprendizaje presentes en los modelos de colaboración formales indicados hasta ahora, por lo que es interesante revisar la evidencia existente con relación a esta otra modalidad colaborativa.

En un metaanálisis de programas de tutorización, Kraft, Blazar y Hogan (2018) revisan estudios que utilizan métodos causales para identificar el impacto de este tipo de programas en la práctica docente y en el desempeño de los estudiantes. Incluyen programas que encajan en una definición de tutorización que califican como amplia: estudian programas en los que tutores o pares observan a docentes para ofrecerles *feedback* sobre su instrucción, dándose este apoyo de forma continuada durante un período de tiempo concreto de al menos un semestre. Combinando los resultados de los 60 estudios que analizan, obtienen efectos de 0,49 ds en la calidad de la instrucción y de 0,18 ds en desempeño académico de los estudiantes. Los autores destacan que gran parte de la magnitud de estos efectos se explica por programas de tutorización pequeños, aplicados a niveles y materias concretos, y señalan que cuando amplían el estudio a programas de mayor escala que actúan

sobre un mayor número de docentes, los efectos se reducen enormemente. Otros estudios intentan identificar los elementos de estos programas de tutorización que parecen ser relevantes para asegurar su efectividad. Blazar y Kraft (2015) señalan como mecanismos importantes la calidad de los tutores y la cantidad de sesiones. Glazerman *et al.* (2010) discuten la importancia de contar con tutores a tiempo completo, y Rockoff (2008) concluye que los mentores más efectivos son aquellos profesores con experiencia previa en el centro en el que se lleva a cabo el acompañamiento, lo cual puede ser un indicador de la importancia de conocer el contexto y la cultura del centro.

Por último, un último modelo de colaboración es la evaluación de docentes entre pares. Taylor y Tyler (2012) estudian el programa de evaluación de profesorado existente en Cincinnati que incluye como evaluadores al director del centro, pero también a profesores externos que evalúan a compañeros de otros centros. Los autores utilizan efectos fijos a nivel de profesor para comparar el rendimiento del profesorado antes y después de la implementación del programa de evaluación y encuentran un efecto positivo en los resultados de los estudiantes de los profesores evaluados. El programa incluye observaciones de aula en las que el profesor es puntuado en una rúbrica, acompañadas por *feedback* posterior, tanto en persona como por escrito. Los resultados sugieren que la mejora experimentada por sus alumnos es consistente con un modelo en el que los profesores aprenden y mejoran al recibir información sobre su práctica docente mediante el *feedback* de pares tras las observaciones de aula. Además, resulta interesante que el estudio se limita a profesores que se encuentran a mitad de su carrera profesional y que son evaluados por primera vez después de contar con al menos ocho años de experiencia docente, sugiriendo que este tipo de intervenciones pueden ser efectivas a lo largo de toda la carrera profesional.

Todos estos ejemplos de prácticas colaborativas ofrecen evidencia de la importancia que un entorno colaborativo puede tener en el desarrollo de

los docentes. No obstante, al examinar los elementos necesarios para implementar algunos de estos programas se puede anticipar la necesidad del cambio cultural que ha de darse en centros y profesores para que estos modelos sean efectivos. A continuación, se discuten estos retos y se destacan algunos elementos e instrumentos clave para potenciar la colaboración, prestando atención a aquellos que son especialmente escasos en el contexto educativo español.

5. Cambio cultural y retos en la creación de entornos colaborativos en los centros

Hargreaves y Fullan (2012) proponen dos claves para guiar la generación de entornos colaborativos en centros educativos:

1) Construir y promover una cultura de colaboración en los centros es un proceso que en gran medida sucede de manera informal y que requiere tiempo. No obstante, para que el cambio cultural arraigue es necesaria cierta estructura y planificación, no pudiendo confiarlo exclusivamente a la espontaneidad de los procesos informales.

2) La cultura de colaboración se debe apoyar sobre estructuras que organicen los momentos de encuentro, la planificación, las reuniones, los protocolos, los equipos, pero tratar de forzar estos procesos e intentar imponerlos a los agentes que van a participar en ellos puede impedir el establecimiento real de espacios colaborativos efectivos.

La evidencia presentada en el apartado sobre experiencias colaborativas y desarrollo docente ayuda a ilustrar estas dos consideraciones. El efecto contagio entre docentes por el hecho de trabajar juntos y el aprendizaje que resulta de él (Jackson y Bruegmann, 2009; Sun *et al.*, 2017) indica que ciertas estructuras de colaboración se dan de forma natural en el día a día informal de los centros. Al mismo tiempo, la existencia de un programa claramente estructurado sobre el que construir la práctica colaborativa como el caso de los equipos de docentes orientados a resolver problemas

de instrucción (Gallimore *et al.*, 2009; Saunders *et al.*, 2009) parece ayudar al desarrollo de una colaboración efectiva. También este ejemplo muestra la necesidad de dar tiempo para que los procesos se adopten, y el hecho de que la implementación tuviera que darse en todos los niveles de la estructura escolar, y no solo en los equipos directivos, antes de ver efectos, indica la importancia de involucrar a todos los agentes en procesos de cambio que conllevan introducir y asimilar nuevas prácticas en la cultura de centro.

Fijándonos en concreto en el caso del sistema educativo español, el repaso a las evidencias sobre el valor de la colaboración en los centros como mecanismo para el aprendizaje y el desarrollo de los docentes pone de manifiesto que muchas de estas formas de colaboración requieren de este tipo de cambios culturales para instaurar prácticas que a día de hoy no son habituales. Por ejemplo, los datos de TALIS (OCDE, 2019) respecto a programas de tutorización muestran la baja presencia de este tipo de apoyo docente en el caso español comparado con el resto de los países del estudio: mientras que el 58 % de los docentes españoles de secundaria trabajan en centros sin programas de tutorización, ni para profesores noveles ni para el resto del profesorado, la media de la OCDE para docentes en esta situación se reduce al 37 %.

Otra práctica cuya introducción también requeriría cambios culturales en nuestro sistema es el trabajo de grupos de profesores en equipos de instrucción docente. En sus formas más intensivas, estos equipos de docentes pueden trabajar de forma muy estructurada en torno a la investigación y resolución de un problema concreto (Gallimore *et al.*, 2009; Saunders *et al.*, 2009), enfocándose en un grado o materia específica a modo de equipos y comunidades de aprendizaje profesional (Graham, 2007; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006), o en torno al diseño, implementación y evaluación de lecciones concretas como en la metodología de *estudio de lecciones (lesson study)* originaria de Japón (Lewis, Perry y Murata, 2006). Existe mucha variación en el tipo de actividad e intensidad de

la colaboración de estos equipos de instrucción, pero hay elementos comunes entre los que se incluyen la planificación conjunta, la reflexión sobre el trabajo de los alumnos, la observación y *feedback* entre miembros del equipo.

Finalmente, muchos de estos modelos de colaboración hacen uso de herramientas de observación de aula, que suelen incluir rúbricas para guiar las observaciones y los procesos de *feedback* entre pares, o para identificar áreas de mejora y apoyo específico en las que enfocar el trabajo de tutores y mentores. Existen numerosas rúbricas que forman parte de protocolos de observación que se han desarrollado como instrumentos de medición de la práctica docente. Pueden estar diseñados para capturar elementos generales de esta práctica y del entorno educativo como es el caso del instrumento *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), ver La Paro, Hamre y Pianta (2012), el del *Framework for Teaching* (Danielson, 2013) o el instrumento TEACH desarrollado por el Banco Mundial (Molina *et al.*, 2018). También existen instrumentos más específicos enfocados en una materia concreta como es el caso del instrumento *Mathematical Quality of Instruction* (MQI) ver Hill *et al.* (2008) para medir la calidad de la instrucción en matemáticas.

Los ejemplos de instrumentos y protocolos aquí mencionados han sido validados y utilizados a gran escala como parte de sistemas de evaluación formal del profesorado o proyectos enfocados a mejorar la calidad docente, como el Proyecto de Medición de la Efectividad Docente (MET, por sus siglas en inglés) de la Fundación Bill y Melinda Gates para identificar prácticas docentes efectivas o el proyecto TEACH del Banco Mundial enfocado en la monitorización y mejora de la calidad educativa en países de ingreso medio y bajo). Aunque empleados en este tipo de sistemas de medición formal suelen hacer uso de evaluadores entrenados en los protocolos de observación y puntuación en la rúbrica, existen estudios que sugieren la fiabilidad estadística de estos instrumentos utilizados entre pares en el contexto de los centros educativos cuando

se utilizan combinaciones adecuadas de número de observadores y lecciones observadas (Ho y Kane, 2013). Existe evidencia también de la capacidad de estos instrumentos de observación para medir sin sesgos la calidad docente del profesorado (Bacher-Hicks, Chin, Kane, y Staiger, 2017) y otros análisis sugieren que el mero hecho de utilizar este tipo de rúbricas como guía en la práctica docente puede ayudar a la mejora de esta (Kane, Taylor, Tyler, y Wooten, 2011). Por todo ello, parece importante considerar el uso que se puede hacer de estas herramientas de observación dentro de procesos de colaboración y apoyo docente en los centros, particularmente dada la ausencia de estos instrumentos en las aulas españolas, aunque, de nuevo, teniendo en cuenta el aprendizaje de nuevas prácticas y los cambios culturales que requieren.

6. Conclusión

Los centros como organizaciones dentro del sistema educativo ofrecen los contextos concretos donde implementar políticas educativas y las creencias, normas y hábitos que definen su funcionamiento pueden ayudar o impedir la implementación efectiva de prácticas nuevas. La capacidad colaborativa es uno de los elementos clave que define la cultura de un centro, llegando incluso a ser determinante en la habilidad de los centros para adaptarse y adoptar cambios (Bridwell-Mitchell, 2015; Bridwell-Mitchell, 2016). Además, la colaboración entre docentes ofrece múltiples mecanismos para el desarrollo y la mejora del capital profesional de los centros, siendo un pilar clave para la transformación de las escuelas en organizaciones capaces de adaptación y mejora continua (Fullan, 1995; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith y Dutton, 2012; Kegan y Lahey, 2016). Este trabajo repasa la evidencia ligada a la colaboración educativa para refutar la idea de que el límite de mejora del sistema educativo está en el profesor entendido como agente individual y para abogar por el valor de los centros como entornos colaborativos. Bajo este enfoque, especialmente relevante en el caso español dado el alto nivel de

aislamiento en la práctica docente, los centros educativos tienen el potencial de convertirse en focos clave de intervención para conseguir cambios y mejoras significativas en el sistema, algo que el diseño y la implementación de políticas educativas deben tener muy presente en su propósito de crear las condiciones necesarias para el aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Bacher-Hicks, A., Chin, M. J., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2017). An evaluation of bias in three measures of teacher quality: Value-added, classroom observations, and student surveys. *National Bureau of Economic Research*. (No. w23478).
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of education*, 100-114.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2015). Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment. *Educational evaluation and policy analysis*, 37(4), 542-566.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2016). Collaborative institutional agency: How peer learning in communities of practice enables and inhibits micro-institutional change. *Organization Studies*, 37(2), 161-192.
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument, 2013. Instructionally focused edition. Retrieved January, 17, 2017.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The elementary school journal*, 109(5), 537-553.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study. NCEE 2010-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online*, 31(1), 1-17.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. *Teachers College Press*.
- Hattie, J. A. C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Available at http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and instruction*, 26(4), 430-511.
- Ho, A. D., & Kane, T. J. (2013). The Reliability of Classroom Observations by School Personnel. Research Paper. MET Project. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation*. Suny Press.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108.
- Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annual Review of Economics*, 6(1), 801-825.
- Johnson, S. M. (1990) *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, NY: Basic Books.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of human Resources*, 46(3), 587-613.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4), 476-500.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.

- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American journal of education*, 104(2), 103-147.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational researcher*, 35(3), 3-14.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American journal of education*, 106(4), 532-575.
- MetLife Foundation. (2009). *The MetLife survey of the American Teacher: Collaborating for student success*. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509650.pdf>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A. D., Melo Hurtado, C. E., Wilichowski, T., & Pushparatnam, A. (2018). Measuring Teaching Practices at Scale: Results from the Development and Validation of the Teach Classroom Observation Tool (English). *Policy Research Working Paper*; (No. WPS 8653). Washington, D.C.: World Bank Group. Available at <http://documents.worldbank.org/curated/en/464361543244734516/Measuring-Teaching-Practices-at-Scale-Results-from-the-Development-and-Validation-of-the-Teach-Classroom-Observation-Tool>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. (2016). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *National Bureau of Economic Research*. (No. w21986).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American economic review*, 94(2), 247-252.
- Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. *National Bureau of Economic Research*. (No. w13868).
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools* (Research on teaching monograph series). White Plains, N.Y.: Longman.
- Rowan, B., & Miskel, C. G. (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. *Handbook of research on educational administration*, 2, 359-383.
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006-1033.
- Scott, W. R. (1991). Unpacking institutional arguments. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives*. Upper SaddleRiver, NJ: Prentice-Hall.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Broadway Business.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. A. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 104-125.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651.
- Zucker, L. G. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American sociological review*, 726-743.