

Aprentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres

David Duran Gisbert

Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aprentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres

De la mateixa manera que sabem que podem organitzar les interaccions entre alumnes perquè esdevinguin oportunitats d'aprenentatge- allò que comunament anomenem aprenentatge entre iguals- també és possible de fer-ho amb els docents, de forma que, a través de la col·laboració amb els col·legues, com en d'altres professions, els docents puguin aprendre uns dels altres. Crear espais de col·laboració entre mestres pot generar experiències d'aprenentatge entre iguals, que poden situar-se en el quefer diari dels docents, per tal de promoure un desenvolupament professional dins del seus rols i actuacions diàries. L'article revisa els escenaris d'aprenentatge entre iguals i situa la col·laboració docent -i es especial les comunitats professionals d'aprenentatge- com un mecanisme per a la millora professional. Es comenta la docència compartida, entesa com una col·laboració docent directa que permet que els *co-docents* puguin aprendre els uns dels altres. I, finalment, es fa referència a les xarxes que agrupen professorat de diferents centres per tal d'oferir-se oportunitats d'aprenentatge i acompanyament en els processos respectius de transformació educativa.

Paraules Clau: Aprentatge entre iguals, desenvolupament professional, formació de professorat, comunitat professional, xarxes d'escoles.

Abstract

Peer learning among teachers: teachers and schools learning from each other

In the same way that we know that interaction between students can be organised to become learning opportunities, which we commonly refer to as peer learning, it is also possible to do so with teachers, so that -as in other professions- collaboration with colleagues enables teachers to learn from each other. Creating spaces for collaboration between teachers may generate peer learning experiences, which can be placed in the teachers' daily work to foster professional development within their roles and daily actions. This paper reviews the peer learning scenarios and places teaching collaboration -and especially professional learning communities- as a mechanism for professional improvement. Co-teaching is discussed, understood as a direct teaching collaboration that allows co-teachers to learn from each other. Finally, networks connecting teachers from different schools to offer guidance and learning opportunities in the respective educational transformation processes are commented on.

Key words: Peer learning, professional development, teacher education, professional community, networking of schools.

Recentment, estan prenent força formats de formació de professorat que s'allunyen del sistemes tradicionals de formació -o potser hauríem de dir-ne d'informació-, com els cursos, per acostar-se a sistemes en què els docents actuen conjuntament per transformar els seus contextos laborals i, potser com a conseqüència, aprendre dels seus companys. Aquesta implosió d'estratègies formatives -en forma d'encontres de mestres, de grups d'acció per a la transformació dins dels centres o de trobades estables entre centres, en forma de xarxes d'escoles,- segurament es deu al fet que els docents entenem que, com els nostres alumnes, nosaltres també podem aprendre a través de la interacció i l'activitat conjunta. Com en moltes altres professions, els docents podem aprendre dels nostres col·legues o iguals.

L'aprenentatge docent entre iguals apareix clarament vinculat al Desenvolupament Professional Docent: experiències d'aprenentatge naturals o planificades que beneficien els individus, els grups o l'escola i que contribueixen a la millora de la qualitat educativa (Day, 1999). En els darrers anys, les institucions internacionals amb influència en la formació de professorat (UNESCO, TALIS, OEI, Comissió Europea...) han assenyalat reiteradament que el desenvolupament professional docent forma part del mateix rol docent. Es tracta d'investigar dins del propi treball, com a procés continu de millora. La feina de docent no es limita, des d'aquesta perspectiva, a fer classes i a organitzar-se o coordinar-se per fer-les, sinó que ha d'incorporar en el seu desenvolupament diari espais de treball que permetin la formació permanent. Si en el conjunt de treballadors, la formació i l'actualització professional constitueix una necessitat de les demandes de la societat actual, en el cas dels docents, com a treballadors del coneixement, aquesta necessitat esdevé imprescindible.

Situar doncs la pròpia formació en les responsabilitats de la tasca docent comporta, entre altres moltes coses, un canvi en la identitat docent: en el rol, el concepte d'ensenyament i aprenentatge i els sentiments associats (Monereo, 2010). Els processos de desenvolupament professional -que inclouen l'aprenentatge docent entre iguals- requereixen necessàriament d'una participació activa: prendre decisions, comprometre's amb el canvi i tenir una visió autocrítica. Justament això els fa complexos i justifica que sovint se sostingui, amb encert, que no es poden imposar. Més que obligar els docents a participar en activitats col·lectives de millora professional, caldrà estimular-los, "seduir-los" a prendre'n part. Possiblement, dues bones maneres de fer-ho deuran ser recollir evidències de com les millores que s'obtenen amb l'esforç docent beneficien l'aprenentatge dels alumnes -la fi última de l'acció de tot educador- i potser també mostrant que treballar reflexivament i col·laborativament, per millorar la nostra competència professional, permet viure la feina de docent d'una manera més plena.

Es tracta doncs que els docents, en els nostres llocs de treball, en les nostres escoles, en les actuacions quotidianes, en dia a dia, tinguem oportunitats deliberadament dissenyades a millorar la nostra competència professional. Sintèticament, podríem identificar tres maneres de promoure-ho, no excloents. La

primera podria ser la reflexió individual sobre la pròpia pràctica, molt interessant, encara que segurament limitada a la llum del coneixement sobre la construcció social del coneixement. La segona podria ser la modificació de les formes d'ensenyament, de manera que puguem aprendre ensenyant els nostres alumnes. Concepte que hem anomenat "aprensenyar" (Duran, 2016) i del que hem identificat orientacions que poden ajudar al fet que el mestre no sigui l'únic que no aprèn a l'aula (Duran, 2017). La tercera manera, justament, tindria a veure amb l'aprenentatge docent entre iguals, del qual ens ocuparem en aquest article de manera sintètica.

Definició i necessitat de l'aprenentatge docent entre iguals

En termes generals, l'aprenentatge entre iguals pot entendre's com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre persones que comparteixen un estatus o unes característiques similars, i on cap d'ells actua com a docent professional de l'altre (Topping, 2005). Es tracta de docents que treballen junts i aprenen uns dels altres. Molts àmbits professionals empren el l'aprenentatge entre col·legues de forma sistemàtica: en la sanitat, el dret, l'arquitectura... Aquella perspectiva tradicional basada en el "cada maestrillo su librillo" o una determinada manera d'entendre l'anomenada llibertat de càtedra ha entrat clarament en crisi. I cada vegada són més els docents que conceben i practiquen la seva feina en escenaris clarament col·laboratius.

Echeita i altres (2014) plantegen quatre tipus de raons a favor del treball col·laboratiu entre el professorat:

- *Epistemològiques*, perquè la realitat es construeix socialment, a partir del diàleg, la negociació i les decisions consensuades.
- *Socials*, perquè el professorat es mou en un nou escenari socioeducatiu amb reptes que requereixen superar la individualitat per passar a un nou rol docent.
- *Ètiques*, perquè la responsabilitat en l'acte d'educar ha de ser compartida, social i col·lectiva.
- *Professionals*, perquè educar no és una tècnica que requereixi simplement aplicar uns coneixements o habilitats, sinó que és un acte complex que necessita la reflexió i l'anàlisi.

Els reptes amb què s'enfronten els docents i l'escoles actuals necessiten professors capaços d'aprendre en el seu dia a dia, incorporant la col·laboració amb els seus col·legues per tal de situar-se en un aprenentatge permanent, en el lloc de treball, que permeti que l'escola es converteixi en una institució en la qual no només aprenen els alumnes, sinó també els professors. Convertir, en definitiva l'escola en una institució que aprèn (Bolívar, 2000).

Els mecanismes d'aprenentatge dels docents són similars als dels nostres alumnes?

Les aportacions de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge i de les perspectives socioculturals han permès entendre amb precisió com aprenen els nostres alumnes. Sabem, d'una forma si es vol caricaturitzada, que els alumnes aprenen a través de la interacció entre iguals, amb punts de vista moderadament divergents que poden provocar el que Piaget anomenava conflicte sociocognitiu, que produïa una situació de desequilibri -entre els coneixements previs i la nova informació-, que calia reequilibrar a través de l'aprenentatge. Però, a més, les aportacions de Vigotski assenyalen que aquesta interacció convé que es faci amb un mediador o persona amb una mica més de coneixement o habilitat sobre allò que s'aprèn. Aquest mediador -que actua entre l'activitat mental de l'aprenent i el nou coneixement- ha d'oferir ajudes ajustades dins de la coneguda Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). Sabem, a més, que els iguals que són una mica més competents que els companys o que es formen per ser-ho- poden actuar com a mediadors. Justament les formes d'aprenentatge entre alumnes mostren un enriquiment dels patrons d'intercanvi i diàleg, respecte als que es produeixen entre un professor i un grup nombrós d'alumnes, que sembla responsable de l'efectivitat de la tutoria entre iguals o l'aprenentatge cooperatiu.

Però sovint i cada vegada més, els nostres alumnes -i per descomptat nosaltres com a docents- ens movem amb reptes per als quals no disposem de respostes prèviament construïdes que un mediador -igual o professor- pugui ensenyar-nos, a través d'oferir-nos ajudes personalitzades dins de la ZDP. Persones i organitzacions aprenen coses que no són estables, que no havien estat definides ni compreses anteriorment, que s'aprenen conforme es creen. Engeström anomena a això aprenentatge expandit, a través de la creació de zones col·lectives de desenvolupament proper, en les quals a través de moviments horitzontals bidireccionals i complexos, es construeix i consensua nou coneixement. Tot plegat té lloc, com també sabem, en comunitats de pràctica, que ofereixen raó i sentit a les activitats d'aprenentatge.

La pregunta pertinent ara és si aquests mecanismes que ens serveixen per entendre l'aprenentatge dels nostres alumnes i, en conseqüència, la prioritització de les ajudes d'ensenyament que els oferim, serveix o no per explicar l'aprenentatge dels docents. En altres paraules, aprenem nosaltres, els docents, de forma similar a com ho fan els nostres alumnes?

La resposta és, en termes generals, afirmativa. Tot i que des de l'aprenentatge d'adults, se subratlla la necessitat d'emprar els coneixements previs i l'experiència, que lògicament són més grans i segurament més estables i, per tant, resistents al canvi. I per altra banda, implicar l'aprenent adult en la presa de decisions en la planificació i la implementació de les activitats d'aprenentatge. Cal fer notar que ambdós aspectes -partir de coneixements previs i transferir control sobre el procés d'aprenentatge- són

també promoguts en un ensenyament de qualitat amb infants o joves.

Finalment, com és obvi, l'aprenentatge dels professors no es dona en un context d'ensenyament-aprenentatge escolar -per més que es produeixi a l'escola- sinó en un context organitzatiu de treball -novament l'escola- en la qual el docent desplega la seva activitat professional.

Escenaris de l'aprenentatge entre iguals en adults

En l'àmbit de l'aprenentatge entre alumnes, un treball ja clàssic de Damon i Phelps (1989) va descriure tres possibles escenaris o dimensions, situats en una mena de continuïtat, per tant amb delimitacions potser prou precises des del marc explicatiu, però força permeables en les riques i complexes pràctiques de les aules. En un extrem hi situen la tutoria entre iguals, caracteritzada per la presència d'un tutor i un tutorat (o tutorats), per tant amb diferents nivells d'habilitats, rols clarament asimètrics (tutor i tutorat) i una relació caracteritzada per una mutualitat baixa. En l'espai central, trobaríem la cooperació, caracteritzada per un equip amb membres que tenen habilitats heterogènies, rols que si bé poden ser diferents tenen un caràcter simètric i una mutualitat mitjana. A l'altre extrem, hi situen la col·laboració en què un equip amb un nivell d'habilitats similars (tot i que poden ser complementàries) treballa amb rols simètrics i mutualitat elevada.

Al nostre parer (Topping, Buchs, Duran i Van Keer, 2017), els dos primers escenaris -tutoria i cooperació- són genuïnament escolars i dirigits als alumnes. Ideals per a persones que estan encara desenvolupant les habilitats socials de treball en equip (com l'escolta activa, la comunicació, la resolució de conflictes...); que no sempre disposen d'una motivació intrínseca per resoldre la tasca (que a vegades es veu com un objectiu extern, proposat pel mestre o per l'escola); i que necessiten, com a ajuda, que la interacció entre els membres del grup o parella s'organitzi per convertir-los en un equip que coopera. Aquesta organització externa, prové generalment del professor en utilitzar tècniques o mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que no són més que dissenys didàctics que structuren les interaccions entre els membres de l'equip per tal que aparegui la cooperació (Torrego i Negro, 2012).

En canvi, l'escenari de la col·laboració requereix que els seus membres disposin d'habilitats socials suficients per treballar exitosament en equip; un nivell de motivació intrínseca o d'automotivació que actuï de motor per superar les dificultats que té treballar amb d'altres per assolir la tasca i, en conseqüència, una autoorganització dels mateixos membres de l'equip. Si bé en algunes circumstàncies els nens i joves poden complir aquestes característiques, resulta evident que aquest escenari és ideal per a l'aprenentatge docent entre iguals. No vol dir això, que els mestres no puguin aprendre uns dels altres a través de situacions de tutoria entre iguals (per exemple, a través de

mentories; o de professors més experts que aprenen ells mateixos oferint ajudes a un altre company), o a través de l'aprenentatge cooperatiu (per exemple fent servir el mètode del puzzle per aprendre un objectiu formatiu). Però tot sembla indicar que la col·laboració docent és l'escenari per excel·lència de l'aprenentatge docent entre iguals.

Col·laboració docent i millora professional

La col·laboració docent es planteja, doncs, com l'escenari d'aprenentatge entre iguals més ajustat a les característiques i necessitats del professor com a aprenent, però a més es mostra com un mecanisme de formació de professorat coherent amb la necessitat de superar models transmissius, basats en la simple recepció d'informació (Kennedy, 2005).

De fet, la col·laboració docent no només facilita la superació de models formatius pre-constructius (basats en la transferència d'informació), sinó que promou models re-constructius (com els basats en la investigació-acció i la reflexió sobre acció), obrint la porta a models clarament co-constructius (Monereo 2010).

Aquest procés de co-construcció de coneixement professional, i per tant de desenvolupament professional docent, té lloc a través d'una triple seqüència que podem esquematitzar en:

- Activació del coneixement professional. Partir del context, de la pràctica real, com a repte situat d'aprenentatge. Reflexionant sobre allò que pensem i allò que fem, que no sempre estan en sintonia.
- Contrast amb el coneixement publicat. Diàleg entre les nostres concepcions o les nostres pràctiques professionals, amb altres experiències, resultats de recerca, documents, observació d'actuacions a l'aula o coneixement expert. Es tracta de comparar el que pensem i fem amb les evidències, per fer emergir orientacions de millora.
- Creació de nou coneixement. A través del clàssic cicle de transformació (recollida de dades per diagnosticar la situació susceptible de millora, disseny de la proposta de millora, posada en pràctica i avaluació) construir col·lectivament nou coneixement per fer front al repte plantejat i, en conseqüència, millorar la nostra competència professional.

Des de fa temps s'està emprant el terme Comunitats Professionals d'Aprenentatge per referir-se organitzacions que ajuden a la implementació i sostenibilitat d'innovacions en els centres, gràcies a l'estructura d'interacció col·laborativa entre tots els seus components, amb l'objectiu últim, lògicament de millorar l'aprenentatge de l'alumnat (Bolam i altres, 2005).

La construcció de Comunitats Professionals d'Aprenentatge, o d'escoles que promouen la col·laboració docent permanent com a mecanisme de millora professional,

resulta clau per tenir ecosistemes fèrtils per a l'aprenentatge docent entre iguals. Krichesky i Murillo (2011) assenyalen aspectes clau que poden ajudar a construir-les:

1. Cultura de col·laboració (promoure deliberadament actituds i conductes d'ajuda, suport i obertura).
2. Reestructuració organitzativa (modificar i millorar horaris, objectius de les reunions i optimitzar els canals de comunicació).
3. Lideratge docent distribuït (detectar talents per repartir responsabilitats i socialitzar el compromís amb el canvi).
4. Clima escolar de confiança i respecte (creant un entorn que propici el treball conjunt i la predisposició a l'aprenentatge entre mestres).
5. Equip directiu que assumeix reptes (i lidera la transformació, posant les condicions i assumint els compromisos).

En un context així, és fàcil propiciar de forma sostinguda pràctiques d'aprenentatge docent entre iguals. Alguns exemples d'actuacions concretes i algunes relativament simples podrien ser (Bolívar, 2000): analitzar dades de resultats o percepcions de mestres, famílies o alumnes per identificar elements de millora; compartir idees o buscar informació amb altres col·legues; mostrar noves estratègies en el camp en què s'és expert; fer servir lectures professionals per estimular reflexions col·lectives sobre pràctiques habituals; fer servir reunions de professors com a oportunitat per practicar noves estratègies d'aprenentatge; planificar conjuntament nous enfocaments d'unitats didàctiques; observar pràctiques d'altres i oferir-se *feedback*; compartir èxits (i celebrar-los) i analitzar conjuntament fracassos; o rebre visites i fer visites a altres escoles que resolen problemàtiques de formes diferents a la nostra.

Col·laboració docent directa: docència compartida

Fins ara ens hem referit a com els docents col·laboren, a través de la reflexió conjunta, per millorar la seva competència professional. Generalment, després de la col·laboració cada docent porta la seva actuació individualment a l'aula. Alguns autors d'això en diuen col·laboració docent indirecta (Bauwens i Hourcade, 1995) i reserven el concepte de col·laboració docent directa per a quan els docents posen en pràctica els acords compartint l'aula, en allò que habitualment entenem per ensenyament cooperatiu o docència compartida (Villa, Thousand i Nevin, 2010).

La docència compartida –entesa com la col·laboració de dos professors dins l'aula, en què un d'ells acostuma a ser el professor responsable de la matèria i l'altre exerceix com a professor de suport (Miquel, 2006)– ha esdevingut en els últims anys una pràctica cada cop més habitual, també a les nostres aules (Oller, Navas i Carrera, 2018; Huguet i Lázaro, 2018).

És ben coneguda la potencialitat de la docència compartida com a instrument per a

l'educació inclusiva (Huguet, 2009). En contrast amb la retirada de l'aula dels alumnes amb més necessitat d'ajuda per portar-los a l'espai on es troba el professor de suport, la incorporació del professor de suport a l'aula permet que l'ajut estigui a disposició de tot l'alumnat, tant per qui el necessita constantment com per qui el necessita ocasionalment; es pot donar suport en totes les àrees i continguts, i no només en algunes habilitats puntuals i aïllades; permet avaluar les necessitats de l'alumnat i, en conseqüència, decidir més ràpidament quin és el tipus de suport més adient en cada moment; i, finalment, facilita l'ús de recursos metodològics poc factibles si la docència es fes individualment, com per exemple reforçar l'expressió oral, fer el seguiment de la classe posant-se en el punt de vista de l'alumnat, mentre el company exerceix el rol de docent; o fer enregistraments en vídeo que permetin l'anàlisi posterior[1].

Tot i que i que la recerca ho ha estudiant menys, és evident que la docència compartida és també un mecanisme d'aprenentatge entre professors (Pancsofar i Petroff, 2013; Pratt, 2014). Compartir l'aula, i també els espais de treball previ i posterior, promou diàlegs i reflexions a partir de l'observació mútua que permeten la construcció de coneixements i porten a la millora de les habilitats i concepcions (Miquel i Duran, 2017). Hi ha evidències sobre com els professors, a través de la docència compartida, desenvolupen habilitats de treball en equip i habilitats de col·laboració basades en les comunitats de pràctica; disposen d'un major suport emocional i professional i un increment de la seguretat, l'eficàcia i la confiança; i augmenten el grau de diàleg i de reflexió crítica sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Finalment, per al conjunt del centre i del sistema educatiu, la docència compartida pot ser considerada una eina efectiva per promoure la innovació (Baeten i Simons, 2014).

Xarxes de centres

Fins aquí ens hem referit principalment a mestres que treballen col·laborativament i aprenen uns dels altres. Però també els centres escolars, com a institucions, poden col·laborar i oferir-se oportunitats d'aprenentatge mutu. Feliçment també, al nostre país han emergit moltes experiències interessants de centres que comparteixen coneixements i experiències d'una forma estable, a través de xarxes. Mestres de diferents escoles que de forma periòdica es troben per co-construir projectes o per compartir experiències i coneixements sobre temàtiques comunes que els ajudin a transformar els respectius centres.

De forma paral·lela al concepte de Comunitats Professionals d'Aprenentatge, a què ens hem referit abans, la literatura ens parla de xarxes d'aquestes comunitats com espais estables en els quals cada centre crea condicions perquè els docents puguin desenvolupar un treball conjunt i una investigació col·laborativa, destinada a examinar

les concepcions i pràctiques, entrant en una espiral de replantejament continu, refinament i transformació que doni lloc a canvis en el pensament i l'acció educativa (Katz i Earl, 2010). La connexió amb altres escoles proporciona l'estímul, noves idees i el suport necessaris per afrontar nous reptes que condueixin als canvis. Aquest tipus de xarxes permeten crear espais en els quals els docents generen coneixement que proven a les aules, avaluen i difonen per promoure canvis substancials i amb garanties d'èxit, en l'aprenentatge de l'alumnat.

Aquests espais d'aprenentatge i desenvolupament professional promouen el protagonisme del professorat com a agent clau en la transformació allunyada, cal que estigui allunyat de la creació d'estatus entre els centres que la componen, de relacions de competitivitat entre ells o del desenvolupament de pràctiques suposadament innovadores, però poc fonamentades en evidències o en garanties de sostenibilitat. Més aviat, es tracta de potenciar la reflexió sobre les decisions que requereix la pràctica, a partir de la transformació del coneixement existent i de les experiències prèvies. I per repercutir en actuacions que modifiquin substancialment el que passa a les aules en sintonia amb la realitat i amb les necessitats educatives actuals. Beneficiar-se d'espais de discussió i reflexió a partir de l'anàlisi de la innovació educativa pròpia i contrastar-ho amb les diverses perspectives d'altres professionals de la xarxa, permet que la interacció entre iguals tingui les característiques necessàries per promoure un canvi conceptual en els docents (Martín i Cervi, 2006).

Les xarxes que es mostren més efectives són les que comparteixen objectius, les que promouen la col·laboració, les que compten amb un lideratge clar i aquelles que promouen entorns d'aprenentatge protagonitzats pels seus components (West, 2010).

A tall simplement il·lustrador, ens agradaria esmentar dues experiències dels nostre país, consolidades en el temps i que abasten centenars de centres. La Xarxa de Competències Bàsiques, impulsada pel Departament d'Ensenyament des del 2001, compta en aquests moments amb dotze xarxes distribuïdes geogràficament que agrupen representants de grups organitzats en el centre amb l'objectiu de promoure i acompanyar processos transformatius per a la millora de l'aprenentatge dels alumnes (Ojuel i Segura, 2018). La Xarxa de CB entén el desenvolupament del professorat com un procés d'aprenentatge entre iguals en el qual el coneixement és creat pels mateixos docents, a partir d'una estructura de treball organitzat que promou que els centre es fixin objectius de millora, criteris indicadors per avaluar els canvis i un treball estable que permeti seguir avançar de forma sostinguda (Esteve, Hernández i Sanmartí, 2018).

La Xarxa d'Aprenentatge entre Iguals, impulsada pel Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de la UAB des del 2006, va ser dissenyada com un model de formació per ajudar els centres a incorporar de forma sostinguda pràctiques d'aprenentatge cooperatiu, especialment a través de programes de tutoria entre iguals (Duran i Miquel, 2018). Les vuit xarxes actuals es componen d'una desena de centres cadascuna que es comprometen a destinar almenys una parella de professors a formar-

se, a través de sessions presencials i treball virtual per portar a la pràctica, de forma ajustada al propi centre un programa de tutoria entre iguals amb alumnes[2]. En la posada en pràctica es recullen evidències sobre la millora dels alumnes i a partir d'aquestes els centres decideixen la continuïtat del programa i de la participació a la xarxa, però renovant la parella de professors, per tal que la innovació es faci sostenible i acabi essent incorporada a les pràctiques habituals dels centres. El procés dura tres cursos, per promoure que els professors dels cursos anteriors donin suport als de l'actual. Aquestes xarxes s'han mostrat efectives i coherents, en fomentar l'aprenentatge entre iguals en tres nivells: entre alumnes (a través dels programes de tutoria entre iguals), entre mestres (en el treball conjunt i reflexiu dels dos mestres de l'escola que ajusten el programa a la seva realitat i context) i entre escoles (en els espais formatius presencials i virtuals i en les visites mútues) (Miquel i Duran, 2017).

Les experiències internacionals sobre xarxes d'escoles estan produint recerques que posen en evidència la seva complexitat. Especialment en aquells contextos, com el britànic, on es promou la competició entre centres. Segurament les xarxes en si mateixes, com a instrument, poden comportar millores educatives o ser una pèrdua de temps. Tal com Armstrong i Ainscow (2018) sostenen és fonamental que les escoles participants defineixin clarament els beneficis de la col·laboració, estableixen climes de confiança mútua i acordin formes organitzatives de lideratge per manejar les situacions complexes i potencialment turbulentes.

Treballar i aprendre (de) i amb els altres, tant quan ho fan els nostres alumnes, com quan ho fem els docents, col·laborant amb els nostres companys, constituint espais col·laboratius per generar comunitats professionals d'aprenentatge o bé col·laborant amb altres escoles, no és fàcil. Però val la pena.

Referències bibliogràfiques

- Armstrong, P. W. i Ainscow, M. (2018). School-to-school suport within a competitive education system: views from the inside, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1499534.
- Baeten, M., i Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Bauwens, J. i Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin: Pro-ed.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K.,... Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

- Damon, W., i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Palmer Press.
- Duran, D. (2017). Aprendre ensenyant. Poden aprendre els docents ensenyant els seus alumnes? Quines evidències en tenim? *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, 79-106.
- Duran, D. (2016). *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D., i Miquel, E. (2018). Hacia la sostenibilidad del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 60-63.
- Echeita, G.; Monarca, H. A.; Sandoval, M., i Simón, C. (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. MAD.
- Esteve, O., Hernández, F. i Sanmartí, N. (2018). La formación en red como base para la transformación. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 50-53.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. A C. Giné (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori
- Huguet, T. i Lázaro, L. (2018). Iniciar i sostenir pràctiques de docència compartida a les aules. *Guix*, 448, 49-54.
- Katz, S. i Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
- Krichesky, G. J. i Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Martín, E., i Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. Dins J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, i M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Miquel, E. (2006). Maestros que trabajando juntos aprenden. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 33-36.
- Miquel, E., i Duran, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de*

educación, 52, 149-178.

Ojuel, M. i Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 54-59.

Oller, M; Navas, C, i Carrera, J. (2018). Docència compartida a l'aula: reptes i possibilitats. *Guix*, 448, 43-48.

Pancsofar, N., i Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, (6), 631–645.

Topping, K., Buchs, C., Duran, D., i Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning*. Londres i Nova York: Routledge.

Torrego, J. C i Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.

Villa, R., Thousand, J. i Nevin, A. (2010). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 93–112.

Notes:

[1] Pot trobar-se un vídeo del nostre grup sobre els diferents tipus de docència compartida a <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/aprenentatge-entre-professors>

[2] Pot tenir-se més informació, amb documents i vídeos, sobre aquests programes a <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/programes>

Correspondència amb l'autor: David Duran Gisbert. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: David.duran@uab.cat