

# Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros

David Duran Gisbert

Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

### **Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros**

De la misma manera que sabemos que podemos organizar las interacciones entre los estudiantes para que se conviertan en oportunidades de aprendizaje, que comúnmente denominamos aprendizaje entre iguales, también es posible hacerlo con los maestros, para que, a través de la colaboración con los colegas, como en otras profesiones, los profesores puedan aprender unos de otros. Crear espacios de colaboración entre los docentes puede generar experiencias de aprendizaje entre iguales, que pueden situarse en el quehacer cotidiano de los docentes, con el fin de promover el desarrollo profesional dentro de sus roles y actuaciones diarias. El artículo revisa los escenarios de aprendizaje entre iguales y plantea la colaboración docente -y especialmente las comunidades profesionales de aprendizaje- como un mecanismo para la mejora profesional. Se comenta la docencia compartida, entendida como una colaboración directa que permite que los co-docentes puedan aprender unos de otros. Y, por último, se hace referencia a las redes que reúnen a docentes de diferentes escuelas con el fin de ofrecerse oportunidades de aprendizaje y acompañamiento en los respectivos procesos de transformación educativa.

**Palabras Clave:** Aprendizaje entre iguales, desarrollo profesional, formación de profesorado, comunidad profesional, redes de centros.

## 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.

Recientemente, están tomando fuerza formatos de formación de profesorado que se alejan de los sistemas tradicionales de formación -o tal vez deberíamos llamarlo de información-, como los cursos, para acercarse a sistemas en que los docentes actúan conjuntamente para transformar sus contextos laborales y, tal vez como consecuencia, aprender de sus compañeros. Esta implosión de estrategias formativas -en forma de encuentros de maestros, de grupos de acción para la transformación dentro de los centros o de encuentros estables entre centros, en forma de redes de escuelas, - seguramente se debe a que los docentes entendemos que, como nuestros alumnos, nosotros también podemos aprender a través de la interacción y la actividad conjunta. Como en muchas otras profesiones, los docentes podemos aprender de nuestros colegas o iguales.

El aprendizaje docente entre iguales aparece claramente vinculado al Desarrollo Profesional Docente: experiencias de aprendizaje naturales o planificadas que benefician a los individuos, los grupos o la escuela y que contribuyen a la mejora de la calidad educativa (Day, 1999). En los últimos años, las instituciones internacionales con influencia en la formación de profesorado (UNESCO, TALIS, OEI, Comisión Europea...) han señalado reiteradamente que el desarrollo profesional docente forma parte del mismo rol docente. Se trata de investigar dentro del propio trabajo, como proceso continuo de mejora. El trabajo de docente no se limita, desde esta perspectiva, a dar clases y a organizarse o coordinarse para dar las, sino que debe incorporar en su desarrollo diario espacios de trabajo que permitan la formación permanente. Si en el conjunto de trabajadores, la formación y la actualización profesional constituye una necesidad de las demandas de la sociedad actual, en el caso de los docentes, como trabajadores del conocimiento, esta necesidad se hace imprescindible.

Situar pues la propia formación en las responsabilidades de la tarea docente conlleva, entre otras muchas cosas, un cambio en la identidad docente: en el rol, el concepto de enseñanza y aprendizaje y los sentimientos asociados (Monereo, 2010). Los procesos de desarrollo profesional -que incluyen el aprendizaje docente entre iguales- requieren necesariamente de una participación activa: tomar decisiones, comprometerse con el cambio y tener una visión autocrítica. Justamente esto los hace complejos y justifica que a menudo se sostenga, con acierto, que no se pueden imponer. Más que obligar a los docentes a participar en actividades colectivas de mejora profesional, habrá que estimularlos, "seducirlos" a tomar parte. Posiblemente, dos buenas maneras de hacerlo deberán ser recoger evidencias de cómo las mejoras que se obtienen con el esfuerzo docente benefician el aprendizaje de los alumnos – el fin último de la acción de todo educador- y quizá también mostrando que trabajar de manera reflexiva y colaborativa, para mejorar nuestra competencia profesional, permite vivir el trabajo docente de una manera más rica.

Se trata pues de que los docentes, en nuestros puestos de trabajo, en nuestras escuelas, en las actuaciones cotidianas, en el día a día, tengamos oportunidades

deliberadamente diseñadas para mejorar nuestra competencia profesional. De manera resumida, podríamos identificar tres maneras de promoverlo, no excluyentes. La primera podría ser la reflexión individual sobre la propia práctica, muy interesante, aunque seguramente limitada a la luz del conocimiento sobre la construcción social del conocimiento. La segunda podría ser la modificación de las formas de enseñanza, de modo que podamos aprender enseñando a nuestros alumnos. Concepto que hemos llamado "aprender enseñando" (Duran, 2014) en el que hemos identificado orientaciones que pueden ayudar a que el maestro no sea el único que no aprende en el aula (Duran, 2017). La tercera manera, justamente, tendría que ver con el aprendizaje docente entre iguales, del que nos ocuparemos en este artículo de manera sintética.

## **Definición y necesidad del aprendizaje docente entre iguales**

De manera general, el aprendizaje entre iguales puede entenderse como la construcción de conocimiento y habilidades mediante la interacción entre personas que comparten un estatus o unas características similares, y donde ninguno de ellos actúa como docente profesional del otro (Topping, 2005). Se trata de docentes que trabajan juntos y aprenden unos de otros. Muchos ámbitos profesionales emplean el aprendizaje entre colegas de forma sistemática: en sanidad, derecho, arquitectura... Aquella perspectiva tradicional basada en el "cada maestrillo su librito" o una determinada manera de entender la llamada libertad de cátedra ha entrado claramente en crisis. Y cada vez son más los docentes que conciben y practican su trabajo en escenarios claramente colaborativos.

Echeita y otros (2014) plantean cuatro tipos de razones a favor del trabajo colaborativo entre el profesorado:

- *Epistemológicas*, porque la realidad se construye socialmente, a partir del diálogo, la negociación y las decisiones consensuadas.
- *Sociales*, porque el profesorado se mueve en un nuevo escenario socioeducativo con retos que requieren superar la individualidad para pasar a un nuevo rol docente.
- *Éticas*, porque la responsabilidad en el acto de educar debe ser compartida, social y colectiva.
- *Profesionales*, porque educar no es una técnica que requiera simplemente aplicar unos conocimientos o habilidades, sino que es un acto complejo que necesita de la reflexión y el análisis.

Los retos con que se enfrentan los docentes y las escuelas actuales necesitan profesores capaces de aprender en su día a día, incorporando la colaboración con sus colegas para situarse en un aprendizaje permanente, en el puesto de trabajo, que permita que la escuela se convierta en una institución en la que no sólo aprenden los alumnos,

sino también los profesores. Convertir, en definitiva la escuela en una institución que aprende (Bolívar, 2000).

## **¿Los mecanismos de aprendizaje de los docentes son similares a los de nuestros alumnos?**

Las aportaciones de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje y de las perspectivas socioculturales han permitido entender con precisión cómo aprenden nuestros alumnos. Recordemos, aunque sea de una manera caricaturizada, que los alumnos aprenden a través de la interacción entre iguales, con puntos de vista moderadamente divergentes que pueden provocar lo que Piaget llamaba conflicto sociocognitivo, que producía una situación de desequilibrio -entre los conocimientos previos y la nueva información-, que había que reequilibrar a través del aprendizaje. Pero, además, las aportaciones de Vygotsky señalan que esta interacción conviene que se haga con un mediador o persona con un poco más de conocimiento o habilidad sobre lo que se aprende. Este mediador -que actúa entre la actividad mental del aprendiz y el nuevo conocimiento- debe ofrecer ayudas ajustadas dentro de la conocida Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Sabemos, además, que los iguales un poco más competentes que los compañeros -o que se forman para serlo- pueden actuar como mediadores. Justamente las formas de aprendizaje entre alumnos muestran un enriquecimiento de los patrones de intercambio y diálogo, respecto a los que se producen entre un profesor y un grupo numeroso de alumnos, que parece responsable de la efectividad de la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo.

Pero a menudo y cada vez más, nuestros alumnos -y por supuesto nosotros como docentes- nos movemos ante retos para los cuales no disponemos de respuestas previamente construidas que un mediador -igual o profesor- pueda enseñarnos, a través de ofrecernos ayudas personalizadas dentro de la ZDP. Personas y organizaciones aprenden cosas que no son estables, que no habían sido definidas ni comprendidas anteriormente, que se aprenden conforme se crean. Engeström llama a esto aprendizaje expandido, a través de la creación de zonas colectivas de desarrollo próximo, en las que, a través de movimientos horizontales, bidireccionales y complejos, se construye y consensua nuevo conocimiento. Todo ello tiene lugar, como también sabemos, en comunidades de prácticas, que ofrecen razón y sentido a las actividades de aprendizaje.

La pregunta pertinente ahora es si estos mecanismos que nos sirven para entender el aprendizaje de nuestros alumnos y, en consecuencia, la priorización de las ayudas de enseñanza que les ofrecemos sirve o no para explicar el aprendizaje de los docentes. En otras palabras, ¿aprendemos nosotros, los docentes, de forma similar a como lo hacen nuestros alumnos?

La respuesta es, en términos generales, afirmativa. Aunque desde el aprendizaje de

adultos, se subraya la necesidad de emplear los conocimientos previos y la experiencia, que lógicamente son más grandes y seguramente más estables y, por tanto, resistentes al cambio. Y por otro lado, implicar el aprendiz adulto en la toma de decisiones en la planificación y la implementación de las actividades de aprendizaje. Hay que hacer notar que ambos aspectos -partir de conocimientos previos y transferir control sobre el proceso de aprendizaje- son también promovidos en una enseñanza de calidad con niños o jóvenes.

Finalmente, como es obvio, el aprendizaje de los profesores no se da en un contexto de enseñanza-aprendizaje escolar -por más que se produzca en la escuela-, sino en un contexto organizativo de trabajo -nuevamente la escuela- en el que el docente desarrolla su actividad profesional.

## **Escenarios de aprendizaje entre iguales en adultos**

En el ámbito del aprendizaje entre alumnos, un trabajo ya clásico de Damon y Phelps (1989) describió tres posibles escenarios o dimensiones, situados en una especie de continuum, por tanto con delimitaciones quizás suficientemente precisas desde el marco explicativo, pero bastante permeables en las ricas y complejas prácticas de las aulas. En un extremo sitúan la tutoría entre iguales, caracterizada por la presencia de un tutor y un alumno (o tutorado), por lo tanto con diferentes niveles de habilidades, roles claramente asimétricos (tutor y tutorado) y una relación caracterizada por una mutualidad baja. En el espacio central, encontraríamos la cooperación, caracterizada por un equipo con miembros que tienen habilidades heterogéneas, roles que si bien pueden ser diferentes tienen un carácter simétrico y una mutualidad media. En el otro extremo, sitúan la colaboración en el que un equipo con un nivel de habilidades similares (aunque pueden ser complementarias) trabaja con roles simétricos y mutualidad elevada.

En nuestra opinión (Topping, Buchs, Duran y Van Keer, 2017), los dos primeros escenarios -tutoría y cooperación- son genuinamente escolares y dirigidos a los alumnos. Ideales para personas que están todavía desarrollando las habilidades sociales de trabajo en equipo (como la escucha activa, la comunicación, la resolución de conflictos...); que no siempre disponen de una motivación intrínseca para resolver la tarea (que a veces se ve como un objetivo externo, propuesto por el maestro o por la escuela); y que necesitan, como ayuda, que la interacción entre los miembros del grupo o pareja se organice para convertirlos en un equipo que coopera. Esta organización externa, proviene generalmente del profesor que utiliza técnicas o métodos de aprendizaje cooperativo, que no son más que diseños didácticos que estructuran las interacciones entre los miembros del equipo para que aparezca la cooperación (Torrego y Negro, 2012).

En cambio, el escenario de la colaboración requiere que sus miembros dispongan

de habilidades sociales suficientes para trabajar exitosamente en equipo; un nivel de motivación intrínseca o de auto motivación que actúe de motor para superar las dificultades que hay cuando se trabaja con otros para resolver una tarea y, en consecuencia, una auto organización de los mismos miembros del equipo. Si bien en algunas circunstancias los niños y jóvenes pueden cumplir estas características, resulta evidente que este escenario es ideal para el aprendizaje docente entre iguales. No quiere decir esto, que los maestros no puedan aprender unos de otros a través de situaciones de tutoría entre iguales (por ejemplo, a través de mentorías, o de profesores más expertos que aprenden ellos mismos ofreciendo ayudas a otro compañero), o a través del aprendizaje cooperativo (por ejemplo, usando el método del puzzle para aprender un objetivo formativo). Pero todo parece indicar que la colaboración docente es el escenario por excelencia del aprendizaje docente entre iguales.

## **Colaboración docente y mejora profesional**

La colaboración docente se plantea, pues, como el escenario de aprendizaje entre iguales más ajustado a las características y necesidades del profesor como aprendiz, pero además se muestra como un mecanismo de formación de profesorado coherente con la necesidad de superar modelos transmisivos, basados en la simple recepción de información (Kennedy, 2005).

De hecho, la colaboración docente no sólo facilita la superación de modelos formativos pre-constructivos (basados en la transferencia de información), sino que promueve modelos re-constructivos (como los basados en la investigación-acción y la reflexión sobre acción), abriendo la puerta a modelos claramente co-constructivos (Monereo 2010).

Este proceso de co-construcción de conocimiento profesional, y por tanto de desarrollo profesional docente, tiene lugar a través de una triple secuencia que podemos esquematizar en:

- Activación del conocimiento profesional. Partir del contexto, de la práctica real, como reto situado de aprendizaje. Reflexionando sobre lo que pensamos y lo que hacemos, que no siempre están en sintonía.
- Contraste con el conocimiento publicado. Diálogo entre nuestras concepciones o nuestras prácticas profesionales, con otras experiencias, resultados de investigación, documentos, observación de actuaciones en el aula o conocimiento experto. Se trata de comparar lo que pensamos y hacemos con las evidencias, para hacer emerger orientaciones de mejora.
- Creación de nuevo conocimiento. A través del clásico ciclo de transformación (recogida de datos para diagnosticar la situación susceptible de mejora, diseño de la propuesta de mejora, puesta en práctica y evaluación), construir

colectivamente nuevo conocimiento para hacer frente al reto planteado y, en consecuencia, mejorar nuestra competencia profesional.

Desde hace tiempo se está empleando el término Comunidades Profesionales de Aprendizaje para referirnos a organizaciones que ayudan a la implementación y sostenibilidad de innovaciones en los centros, gracias a la estructura de interacción colaborativa entre todos sus componentes, con el objetivo último, lógicamente, de mejorar el aprendizaje del alumnado (Bolam y otros, 2005).

La construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, o de escuelas que promueven la colaboración docente permanente como mecanismo de mejora profesional, resulta clave para tener ecosistemas fértiles para el aprendizaje docente entre iguales. Krichesky y Murillo (2011) señalan aspectos clave que pueden ayudar a construirlas:

1. Cultura de colaboración (promover deliberadamente actitudes y conductas de ayuda, apoyo y apertura).
2. Reestructuración organizativa (modificar y mejorar horarios, objetivos de las reuniones y optimizar los canales de comunicación).
3. Liderazgo docente distribuido (detectar talentos para repartir responsabilidades y socializar el compromiso con el cambio).
4. Clima escolar de confianza y respeto (creando un entorno que propicie el trabajo conjunto y la predisposición al aprendizaje entre maestros).
5. Equipo directivo que asume retos (y lidera la transformación, poniendo las condiciones y asumiendo los compromisos).

En un contexto así, es fácil propiciar de forma sostenida prácticas de aprendizaje docente entre iguales. Algunos ejemplos de actuaciones concretas y algunas relativamente simples podrían ser (Bolívar, 2000): analizar datos de resultados o percepciones de maestros, familias o alumnos para identificar elementos de mejora; compartir ideas o buscar información con otros colegas; mostrar nuevas estrategias en el campo en que se es experto; utilizar lecturas profesionales para estimular reflexiones colectivas sobre prácticas habituales; utilizar reuniones de profesores como oportunidad para practicar nuevas estrategias de aprendizaje; planificar conjuntamente nuevos enfoques de unidades didácticas; observar prácticas de otros y ofrecerse feedback; compartir éxitos (y celebrarlos) y analizar conjuntamente fracasos; o recibir visitas y hacer visitas a otras escuelas que resuelven problemáticas de formas diferentes a la nuestra.

## **Colaboración docente directa: docencia compartida**

Hasta ahora nos hemos referido a cómo los docentes colaboran, a través de la reflexión conjunta, para mejorar su competencia profesional. Generalmente, después de la

colaboración cada docente desarrolla su actuación individual en el aula. Algunos autores a esto le llaman colaboración docente indirecta (Bauwens y Hourcade, 1995) y reservan el concepto de colaboración docente directa para cuando los docentes ponen en práctica los acuerdos compartiendo el aula, en lo que habitualmente entendemos por enseñanza cooperativa o docencia compartida (Villa, Thousand y Nevin, 2010).

La docencia compartida -entendida como la colaboración de dos profesores en el aula, en el que uno de ellos suele ser el profesor responsable de la materia y el otro ejerce como profesor de apoyo (Miquel, 2006)– se ha convertido en los últimos años en una práctica cada vez más habitual, también en nuestras aulas (Oller, Navas y Carrera, 2018; Huguet y Lázaro, 2018).

Es bien conocida la potencialidad de la docencia compartida como instrumento para la educación inclusiva (Huguet, 2009). En contraste con la retirada del aula de los alumnos con más necesidad de ayuda para llevarlos al espacio donde se encuentra el profesor de apoyo, la incorporación del profesor de apoyo en el aula permite que la ayuda esté a disposición de todo el alumnado, tanto para quien lo necesita constantemente como para quien lo necesita ocasionalmente; se puede apoyar en todas las áreas y contenidos, y no sólo en algunas habilidades puntuales y aisladas; permite evaluar las necesidades del alumnado y, en consecuencia, decidir más rápidamente cuál es el tipo de apoyo más adecuado en cada momento; y, finalmente, facilita el uso de recursos metodológicos poco factibles si la docencia se hiciera individualmente, como por ejemplo reforzar la expresión oral, hacer el seguimiento de la clase poniéndose en el punto de vista del alumnado, mientras el compañero ejerce el rol de docente; o hacer grabaciones en vídeo que permitan el análisis posterior[1].

Aunque la investigación lo ha estudiado menos, es evidente que la docencia compartida es también un mecanismo de aprendizaje entre profesores (Pancsofar y Petroff, 2013; Pratt, 2014). Compartir el aula, así como los espacios de trabajo previo y posterior, promueve diálogos y reflexiones a partir de la observación mutua que permiten la construcción de conocimientos y llevan a la mejora de las habilidades y concepciones (Miquel y Duran, 2017). Hay evidencias sobre cómo los profesores, a través de la docencia compartida, desarrollan habilidades de trabajo en equipo y habilidades de colaboración basadas en las comunidades de práctica; disponen de un mayor apoyo emocional y profesional y un incremento de la seguridad, la eficacia y la confianza; y aumentan el grado de diálogo y de reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, para el conjunto del centro y del sistema educativo, la docencia compartida puede ser considerada una herramienta efectiva para promover la innovación (Baeten y Simons, 2014).

## Redes de centros

Hasta aquí nos hemos referido principalmente a maestros que trabajan colaborativamente y aprenden unos de otros. Pero también los centros escolares, como instituciones, pueden colaborar y ofrecerse oportunidades de aprendizaje mutuo. Felizmente también, en nuestro país han emergido muchas experiencias interesantes de centros que comparten conocimientos y experiencias de una forma estable, a través de redes. Maestros de diferentes escuelas que de forma periódica se encuentran para co-construir proyectos o para compartir experiencias y conocimientos sobre temáticas comunes que los ayuden a transformar los respectivos centros.

De forma paralela al concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, al que nos hemos referido antes, la literatura nos habla de redes de estas comunidades como espacios estables en los que cada centro crea condiciones para que los docentes puedan desarrollar un trabajo conjunto y una investigación colaborativa, destinada a examinar las concepciones y prácticas, entrando en una espiral de replanteo continuo, refinamiento y transformación que dé lugar a cambios en el pensamiento y la acción educativa (Katz y Earl, 2010). La conexión con otras escuelas proporciona el estímulo, nuevas ideas y el apoyo necesarios para afrontar nuevos retos que conduzcan a los cambios. Este tipo de redes permiten crear espacios en los que los docentes generan conocimiento que prueban en las aulas, evalúan y difunden para promover cambios sustanciales y con garantías de éxito en el aprendizaje del alumnado.

Estos espacios de aprendizaje y desarrollo profesional promueven el protagonismo del profesorado como agente clave en la transformación que debe estar alejada de la creación de estatus entre los centros que la componen, de relaciones de competitividad entre ellos o del desarrollo de prácticas supuestamente innovadoras, pero poco fundamentadas en evidencias o en garantías de sostenibilidad. Más bien, se trata de potenciar la reflexión sobre las decisiones que requiere la práctica, a partir de la transformación del conocimiento existente y de las experiencias previas. Y para repercutir en actuaciones que modifiquen sustancialmente lo que ocurre en las aulas en sintonía con la realidad y con las necesidades educativas actuales. Beneficiarse de espacios de discusión y reflexión a partir del análisis de la innovación educativa propia y contrastarlo con las diversas perspectivas de otros profesionales de la red, permite que la interacción entre iguales tenga las características necesarias para promover un cambio conceptual en los docentes (Martín y Cervi, 2006).

Las redes que se muestran más efectivas son las que comparten objetivos, las que promueven la colaboración, las que cuentan con un liderazgo claro y aquellas que promueven entornos de aprendizaje protagonizados por sus componentes (West, 2010).

A modo de ilustración, nos gustaría mencionar dos experiencias de nuestro país, consolidadas en el tiempo y que abarcan cientos de centros. La Red de Competencias Básicas, impulsada por el Departamento de Educación del Gobierno de Cataluña desde

el 2001, cuenta en estos momentos con doce redes distribuidas geográficamente que agrupan representantes de grupos organizados en el centro con el objetivo de promover y acompañar procesos transformativos para la mejora del aprendizaje de los alumnos (Ojuel y Segura, 2018). La Red de CB entiende el desarrollo del profesorado como un proceso de aprendizaje entre iguales en el que el conocimiento es creado por los mismos docentes, a partir de una estructura de trabajo organizado que promueve que los centros se fijen objetivos de mejora, criterios indicadores para evaluar los cambios y un trabajo estable que les permita seguir avanzando de forma sostenida (Esteve, Hernández y Sanmartí, 2018).

La Red de Aprendizaje entre Iguales, impulsada por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales de la UAB desde 2006, fue diseñada como un modelo de formación para ayudar a los centros a incorporar de forma sostenida prácticas de aprendizaje cooperativo, especialmente a través de programas de tutoría entre iguales (Duran y Miquel, 2018). Las ocho redes actuales se componen de una decena de centros cada una que se comprometen a destinar al menos una pareja de profesores a formarse, a través de sesiones presenciales y trabajo virtual, para llevar a la práctica, de forma ajustada al propio centro un programa de tutoría entre iguales con alumnos[2]. En la puesta en práctica se recogen evidencias sobre la mejora de los alumnos y a partir de éstas los centros deciden la continuidad del programa y de la participación en la red, pero renovando la pareja de profesores, para que la innovación se haga sostenible y termine siendo incorporada a las prácticas habituales de los centros. El proceso dura tres cursos, para promover que los profesores de los cursos anteriores apoyen a los del curso actual. Estas redes se han mostrado efectivas y coherentes, para fomentar el aprendizaje entre iguales en tres niveles: entre alumnos (a través de los programas de tutoría entre iguales), entre maestros (en el trabajo conjunto y reflexivo de los dos maestros de la escuela que ajustan el programa en su realidad y contexto) y entre escuelas (en los espacios formativos presenciales y virtuales y en las visitas mutuas) (Miquel i Duran, 2017).

Las experiencias internacionales sobre redes de escuelas están produciendo investigaciones que ponen en evidencia su complejidad. Especialmente en aquellos contextos, como el británico, donde se promueve la competición entre centros. Seguramente las redes en sí mismas, como instrumento, pueden conllevar mejoras educativas o ser una pérdida de tiempo. Tal como Armstrong y Ainscow (2018) sostienen, es fundamental que las escuelas participantes definan claramente los beneficios de la colaboración, establezcan climas de confianza mutua y acuerden formas organizativas de liderazgo para manejar las situaciones complejas y potencialmente turbulentas.

Trabajar y aprender (de) y con los demás, tanto cuando lo hacen nuestros alumnos, como cuando lo hacemos los docentes, colaborando con nuestros compañeros, constituyendo espacios colaborativos para generar comunidades profesionales de

aprendizaje o bien colaborando con otras escuelas, no es fácil. Pero vale la pena.

## Referencias bibliográficas

- Armstrong, P. W. y Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1499534.
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Bauwens, J. y 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., y 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). Aprender ensenyant. Poden aprendre els docents ensenyant els seus alumnes? Quines evidències en tenim? *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, 79-106.
- Duran, D. (2014). *Aprensenar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D., y Miquel, E. (2018). Hacia la sostenibilidad del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 60-63.
- Echeita, G.; Monarca, H. A.; Sandoval, M., y Simón, C. (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. MAD.
- Esteve, O., Hernández, F. y 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. En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori
- Huguet, T., y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula*, 275, 45-50.
- Katz, S. y 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. y 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., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y 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., y 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. y 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., y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades. *Aula*, 275, 39-44..
- Pancsofar, N., y 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., y Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villa, R., Thousand, J. y 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.*

**Notas:**

[1] Puede encontrarse un vídeo de nuestro grupo sobre los diferentes tipos de docencia compartida en <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/aprenentatge-entre-professors>

[2] Puede tener más información, con documentos y vídeos, sobre estos programas en <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/programes>

**Correspondencia con el autor:** *David Duran Gisbert*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: [David.duran@uab.cat](mailto:David.duran@uab.cat)