



INTERSECCIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD: UN ESPACIO HÍBRIDO DE COLABORACIÓN PARA FORTALECER LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

SCHOOL-UNIVERSITY INTERSECTION : A HYBRID SPACE OF COLLABORATION TO STRENGTHEN PRESERVICE TEACHER EDUCATION AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Solange Andrea Tenorio Eitel (*)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Andrea Jordi Ferré

Ignasi Puigdemívol Aguadé

Universidad de Barcelona

Nolfa Ibañez Salgado

InteractúaChile Educación Cultura y Desarrollo
Chile - España

Resumen

Ante el desafío del mejoramiento de los sistemas educativos, una posibilidad para avanzar emerge de la articulación entre escuela y universidad. Este artículo presenta un estudio cualitativo, basado en un estudio de caso único e intrínseco, definido aquí como un grupo de trabajo (GT) conformado por dos universidades y escuelas de una comunidad autónoma española. La investigación describe cómo se configura un espacio relacional interinstitucional y contó con la participación de maestras/os de escuelas y académicas/os universitarias/os, miembros del GT. Nuestros resultados destacan cinco ejes que estructuran y caracterizan este espacio relacional, donde la reflexión sobre problemáticas de la práctica educativa cotidiana converge con el saber académico y con el conocimiento práctico de la comunidad escolar. Nuestros hallazgos acentúan el enriquecimiento tanto de las experiencias educativas escolares como universitarias, a través de la transferencia del conocimiento coconstruido gracias a la colaboración interinstitucional.

Palabras clave: Participación social, cooperación educacional, formación de docentes, formación continua, articulación educativa.

Abstract

Faced with the challenge of improving educational systems, the articulation between school and university emerges as a possibility to advance in this regard. This article presents a qualitative study, based on a single, intrinsic case, defined here as a working group (GT, for its name in Spanish), formed by two universities and schools in a Spanish autonomous community. This research describes how an inter-institutional relational space is shaped, and included the participation of school teachers and university scholars, members of the GT. The results highlight five axes that structure and characterize this relational space, where the reflection on problems of everyday educational practice converge with academic knowledge and practical knowledge of the school community. Our findings accentuate the enrichment of both school and university educational experiences, through the transfer of co-constructed knowledge, a result of inter-institutional collaboration.

(*) Autor para correspondencia:

Solange Andrea Tenorio Eitel
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Diferencial
Facultad de Filosofía y Educación
Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa,
Región Metropolitana, Chile
Correo de contacto:
solange.tenorio@umce.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

Keywords: Social participation; educational cooperation; teacher training, continuous education, educational coordination.

RECIBIDO: 01.03.2020
ACEPTADO: 01.07.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1071

1. Introducción

Propiciar la mejora de los sistemas educativos requiere de acciones integrales que fortalezcan el desarrollo profesional de las y los docentes, considerando sus particulares contextos de desempeño. Diversos estudios muestran la importancia del “efecto” docente en la calidad de la educación y en la formación humana de niños y jóvenes. Una docencia de calidad impacta en todo el ciclo de vida de los estudiantes, tanto en resultados de aprendizaje como en los ámbitos relacionales, psicosociales, laborales y económicos, además de incidir positivamente en la gestión de las escuelas y en el incremento de la efectividad de los sistemas educativos (Chetty, Friedman & Rockoff, 2011, en Valenzuela & Sevilla, 2013).

Mejorar la calidad de la formación docente está hoy en la agenda de la mayoría de los países. En Chile, en la última década se han considerado prioritarios distintos factores; entre los más relevantes están el aumento en el puntaje de ingreso exigido para las carreras de pedagogía, su acreditación obligatoria, fijación de estándares de egreso y programas de acompañamiento para profesores noveles. Las instituciones formadoras, ante las nuevas exigencias, han instaurado instancias de monitoreo y evaluación de las competencias declaradas en los planes de estudio, aumentado las actividades prácticas e iniciándolas tempranamente, además de establecer modalidades de nivelación para estudiantes de primer año, entre otras acciones. No obstante, Chile tiene una alta deserción de profesores noveles: alrededor del 20% se retira de la profesión antes de los 2 años de trabajo en las escuelas y liceos, y casi el 40% antes de cumplir 5 años, situación que ha empeorado en los últimos años (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013).

Sabemos que para una mejor calidad del desempeño docente se requieren acciones que, más allá del control y las evaluaciones, fomenten el apoyo y acompañamiento al docente novel en su proceso de inserción laboral y primeros años de ejercicio profesional (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2014). La relación entre mayor experiencia laboral y calidad educativa es aún inconsistente (Slot, 2018); sin embargo, está claro que las relaciones positivas más sólidas son entre calidad y formación, ya sea inicial o continua, lo que interpela a la formación docente en cuanto a la articulación que existe con la escuela en los procesos formativos. Esto cobra especial sentido en países como Chile, Argentina (Alliaud, 2013) y Colombia (Granados, Tapia & Fernández, 2017), que tienen mayores dificultades para retener a sus docentes, evidenciando que más de la mitad de los profesores noveles no alcanzan a consolidar sus habilidades pedagógicas en la práctica contextualizada y, consecuentemente, tampoco a reconstruir su saber pedagógico inicial (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Sabemos también que las condiciones de desempeño profesional impactan en la práctica del docente novel y en su permanencia en el sistema. Estas

condiciones no se limitan a las salariales, sino principalmente a cómo puede organizar su tiempo laboral, cuál es la valoración que la comunidad tiene de su trabajo y cuál es su percepción del ambiente laboral en que se desenvuelve (Jennings, 2015). Considerando el consenso existente respecto a que la permanencia de los profesores noveles en las escuelas es un factor importante para la calidad de la educación, pretendemos que los resultados de esta investigación constituyan un aporte para mejorar su retención, al poner el énfasis en la vinculación escuela-universidad, ampliando así el marco general de su desempeño profesional.

En Chile, la necesidad de fortalecer la relación escuela-universidad está presente en el discurso de la política pública, en el de la formación de profesores y también en el discurso de la política interna de las instituciones formadoras, pero todavía es incipiente en la formación misma, aun cuando su importancia es reconocida por todos. Lo anterior reflejaría la dificultad para operacionalizar esta relación en un vínculo efectivo. Dada esta necesidad, es importante comprender la dinámica de experiencias formativas que vinculan ambos contextos, por lo que la pregunta formulada fue: ¿Cómo se configura un espacio relacional escuela-universidad?

Bajo este marco, nuestro estudio indagó en el desarrollo de un espacio de articulación escuela-formación docente, existente desde hace más de una década en una comunidad autónoma española, con el propósito de aportar a su eventual transferibilidad en nuestro país. El principal objetivo de nuestra investigación fue develar, desde la perspectiva de sus protagonistas, la configuración de este espacio interinstitucional, que constituye una experiencia afianzada de trabajo conjunto entre maestros/as de escuelas y docentes de educación superior, en torno a la escuela inclusiva, sus problemáticas y el apoyo educativo. El conocimiento y comprensión de aquellos aspectos que han posibilitado consolidar esta instancia y mantener el interés y disposición de sus integrantes podría servir de incentivo o modelo para operacionalizar iniciativas similares, contribuyendo así al establecimiento de redes de colaboración efectiva entre formación docente y sistema escolar. Cabe señalar que la transferencia de esta experiencia europea a otros escenarios debe cautelar las particulares condiciones de los contextos donde se implemente.

Cualquier centro educativo se debería entender como parte de una comunidad de apoyo, en la que todos sus miembros conforman una valiosa red social interconectada (Puigdemívol, Molina, Sabando, Gómez & Petreñas, 2017; Simón, Giné & Echeita, 2016). El abordaje comunitario asegura una visión más global y mayor coherencia dentro del sistema; por ello, la literatura en torno a redes que aprenden, se apoyan y complementan, ha aumentado. Encontramos distintos tipos de redes dependiendo de las instituciones que las forman, sus ámbitos y objetivos. Las más extendidas son aquellas formadas por grupos de escuelas que trabajan colaborativamente para optimizar prácticas de enseñanza y experiencias de aprendizaje de los estudiantes, que han sido

referenciadas como comunidades profesionales de aprendizaje [professional learning communities] (García-Martínez, Higuera-Rodríguez & Martínez-Valdivia, 2018; Popp & Goldman, 2016; Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017) o redes escuela-escuela [school to school networks] (Azorín, 2017; Azorín & Muijs, 2017; Parrilla, Sierra & Fiuza, 2018). El fortalecimiento de estas redes es una estrategia para el cambio educativo en el que también deben participar instituciones que forman profesores, así como centros de investigación (Murillo, 2009; Smith, 2016); dichas redes permitirían vinculaciones escuela-universidad, como las analizadas por Bernay, Stringer, Milne y Jhagroo (2020). Finalmente, aquellas redes que intentan incluir a toda la comunidad son las Educational Collaborative Networks (ECN) (Díaz-Gibson, Cívís, Daly, Longás & Riera, 2016), redes socioeducativas de gran envergadura que involucran a instituciones de distintos ámbitos (educación, salud, justicia, etc.).

Existe consenso sobre la necesaria vinculación entre universidad y escuela para mejorar la calidad de la educación, aunque persistan ciertas resistencias. Marcelo y Estebaranz (1998) realizaron un estudio de modelos de colaboración universidad-escuela, donde señalan que “ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etc.” (p. 97). Por su parte, Huberman y Levinson (1988) plantean que el principal problema de la relación teoría-práctica reside en la desconexión entre la universidad y la escuela, por lo que su vinculación demanda colaboración y coordinación permanente. Otros investigadores entienden que la formación del profesorado está demasiado focalizada en los aspectos cognitivos del currículo, olvidando los aspectos colaborativos (Ha Le & Wubbels, 2018).

La Teoría de la Transferencia de Conocimientos y la Teoría Interinstitucional son utilizadas para analizar relaciones universidad-centros escolares. La primera, planteada por Havelock en el año 1969, también llamada teoría dominante, establece diferentes etapas en estas relaciones, que van desde la producción de conocimiento en la universidad hasta la transferencia y uso de esos conocimientos por parte de los usuarios-consumidores, que son las escuelas. La segunda, la teoría interinstitucional, se refiere a una relación que beneficia a ambas instituciones en cuanto a la práctica docente, la gestión institucional y las condiciones y oportunidades de quienes participan. Este proceso demanda una política de planificación, implementación, evaluación conjunta y de sensibilidad de cada institución, hacia las demandas y posibilidades de la otra (Huberman & Levinson, 1988; Marcelo & Estebaranz, 1998).

En este mismo sentido, Zeichner (2010) indica que uno de los problemas centrales en la formación inicial de maestros ha sido la desarticulación entre los componentes de los programas

ofrecidos y la escuela. El autor, en consonancia con la teoría del tercer espacio de Bhabba (1990, en Zeichner, 2010), plantea la necesidad de crear espacios híbridos en la formación del profesorado en los que, tanto el conocimiento académico y práctico como el de la comunidad, construyan nuevos significados en una relación democrática.

2. Metodología

La investigación se adscribió al paradigma cualitativo, “orientado a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, 2003, p. 123). En nuestro estudio, se devela y describe la configuración de un espacio relacional socioeducativo concreto de trabajo interinstitucional. El diseño fue de estudio de caso, entendiendo como caso el grupo de trabajo (GT) mixto, formado por profesorado de diferentes escuelas catalanas y profesorado y estudiantes de doctorado de la universidad. El estudio de caso tuvo un carácter único e intrínseco, dado que nos aproximamos a su singularidad.

Los participantes fueron maestras y directivas de escuelas (n=5) y académicos/as universitarios/as (n=4), todos de la misma comunidad autónoma española. Para seleccionarlos, el muestreo fue intencionado, bajo los siguientes criterios: ser docente o directivo/a de escuela o docente investigador/a de universidad, haber participado al menos durante dos años en este GT y aceptar colaborar con el estudio. A los actores de las escuelas se les asignó código F1 al F5, y a los actores universitarios E1 al E4. En la recogida de datos se cumplieron los criterios de rigor científico y el protocolo ético de consentimiento informado.

Para la recolección de la información se realizó un grupo focal con los actores de escuelas y se administraron entrevistas en profundidad semiestructuradas a los universitarios. Para construir estos instrumentos se elaboró un guion temático que permitía cumplir con los objetivos específicos del estudio, y se consideraron diferentes dimensiones que daban cuenta del vínculo escuela-universidad. De esta forma se establecieron a priori cinco dimensiones: sesiones, actividades, saberes, interacciones y experiencia intrapersonal.

También se efectuó una selección documental aleatoria de 12 actas narradas de las reuniones del GT (dos a tres actas anuales, entre 2012 y 2017), analizadas según las dimensiones indicadas.

Para conocer las percepciones de los miembros del GT respecto al desarrollo de sus propias competencias profesionales gracias a su participación en dicho GT, se les solicitó que seleccionaran cinco competencias genéricas y cinco específicas de un listado del área de educación establecidas por el proyecto Alfa Tuning (Beneitone et al., 2007). Luego de seleccionar

las competencias, se les pidió ordenarlas (de 1 a 5), según consideraran su mayor o menor desarrollo producto de dicha experiencia de trabajo grupal. Las respuestas se analizaron de acuerdo a su frecuencia.

Para la realización del análisis fue necesario, primeramente, organizar la información recopilada por cada una de las dimensiones, en matrices analíticas (una por cada instrumento). Se realizó un análisis cualitativo del contenido (Flick, 2004) que comprendió un proceso de categorización deductivo-inductivo de la información, determinando los núcleos significativos de cada dimensión. Luego se realizó una triangulación de la información obtenida en las entrevistas, en el grupo focal y en el análisis de las actas. Se realizaron nuevas comparaciones considerando los aspectos más específicos emanados de los núcleos significativos de cada dimensión (Pérez Serrano, 2007), lo que permitió el levantamiento de las principales categorías y su interpretación. Dichas categorías constituyen los ejes estructurales que permiten el desarrollo y el mantenimiento en el tiempo de un espacio de trabajo colaborativo universidad-escuela. De lo macro a lo micro, se reconoció como primer eje la estructura específica de las sesiones de trabajo; un segundo eje fue el referido a las actividades recurrentes que realizaba el GT; un tercer eje lo componían los saberes: temas abordados, conocimientos construidos y su uso en la práctica cotidiana. El cuarto eje refería a las interacciones habituales establecidas en el GT, sus características y la valoración de las mismas; y el quinto, a la experiencia intrapersonal y el desarrollo profesional. Los dos últimos ejes dan cuenta de las categorías más subjetivas de esta instancia.

3. Resultados

3.1. Eje 1. Sesiones: estructura y características de los momentos

Las sesiones comenzaban con un momento de saludo y encuentro inicial, instancia de acogida para compartir novedades y preocupaciones antes de empezar con las temáticas de trabajo.

“En las sesiones siempre empezamos hablando un poco de cómo ha ido” (E2).

“Bueno la etapa de catarsis que te decía yo” (E1).

En un segundo momento de contextualización y proyección de la sesión, el coordinador recordaba las temáticas y la secuencia en que se abordarían, permitiendo a los participantes situarse en el contexto y proyectar el trabajo a realizar.

“Bueno comienza siempre E4 haciendo como una revisión de la orden del día, de lo que va en la tabla, de lo que se va a tratar en la reunión” (E1).

El tercer momento correspondía a la actividad de *coconstrucción*. En este proceso, se planteaban diversas temáticas educativas de interés grupal, o bien problemáticas que afectaban al aula (escolar o universitaria) cotidianamente. Se comparten aquí perspectivas, saberes y reflexiones

aportadas tanto desde la praxis experimentada o indagada en la realidad educativa, como desde la teoría y conocimientos obtenidos de las lecturas del interperiodo (de *autoformación*). Esto es, como señalan Ibáñez y Druker (2018), que los participantes están en igualdad de condiciones para analizar la construcción social de conocimientos y las negociaciones y consensos que se establecen a su alrededor, considerando “el conocimiento teórico y el pragmático en su estrecha interrelación” (p. 229), por lo que los métodos de investigación, construcción y validación de instrumentos, trabajo de campo, análisis, discusión de resultados y reporte de conclusiones, se deciden en forma conjunta, posibilitando un diálogo continuado entre campo y reflexión, siendo las fases de investigación dinámicas, conexas y no estancas. En el siguiente fragmento de acta se observa cómo se empieza a discutir un tema que preocupaba al GT:

Sobre el tema de adaptaciones: F3 comenta que la inclusión no debe desvalorizar lo que se ha hecho en otros momentos. F1 reconoce que sí se pueden hacer puntualmente estas propuestas cuando el resto de los apoyos se han mostrado insuficientes. F5 comenta que se puede debatir mucho en qué casos se hace y en cuáles no, pero considera que hay consenso sobre que los niños y niñas no deben salir del aula ordinaria y que se deben hacer el mínimo de adaptaciones particulares. En esto hay consenso entre las escuelas inclusivas participantes. (Fragmento acta, enero 2014)

“El trabajo es justamente el debate con gentes que están trabajando temas parecidos a los tuyos, ya sea a través de lecturas, o a partir de las realidades y experiencia de cada maestro y cada escuela” (E4).

Un cuarto momento, generalmente en medio de la sesión, era la instancia de “la merienda”: una pausa para compartir algún refrigerio, distender el ambiente y retomar con energías el trabajo.

“Aparte del trabajo y la discusión del grupo, también es importante este pequeño momento de convivencia o de merendar juntos, de compartir, generar comunidad [...]” (E3).

Existe un quinto momento en el que trataban aspectos operativos del funcionamiento de los equipos: aspectos logísticos de asistencia a congresos, visitas interinstitucionales u otros. El sexto momento, que se ha denominado *toma de acuerdos y clausura*, correspondía al cierre de la sesión, donde se distribuían tareas para el interperiodo, cuya ejecución compartían en el siguiente encuentro.

3.2. Eje 2. Actividades sistemáticas y recurrentes

Se identifican cinco actividades que se realizan sistemáticamente:

Autoformación: corresponde a la lectura, estudio y preparación de temáticas a tratar, en torno a casos y prácticas didáctico-organizativas, consideradas de mayor interés en cada momento. Los integrantes del GT realizan esta actividad de manera independiente en el interperíodo, después de su reflexión y apropiación, lo que permite fortalecer sus prácticas profesionales.

“Todos los participantes tenemos que leer de forma individualizada, debemos a veces preparar unos casos de la práctica para compartirlos en el grupo” (E3).

“[...] con las lecturas pedagógicas que hacemos, me siento más segura, y más crítica también, me siento más posesionada de lo que hablo y eso me lo han dado esas lecturas” (F2).

Coconstrucción: es la actividad principal del grupo y corresponde al trabajo presencial, donde se abordan problemáticas relacionadas con la escuela inclusiva. Se caracteriza por el encuentro dialogante, la discusión y puesta en común de reflexiones sobre casos o situaciones prácticas vivenciadas en las escuelas, y sobre normativas y aspectos teóricos, complementados con el debate de las lecturas efectuadas. Lo significativo de la coconstrucción refiere al hecho de compartir objetivos comunes para alcanzar un resultado que va más allá de la suma de informaciones, opiniones y reflexiones que cada participante aporta. Implica reelaboración, reformulación y construcción conjunta, que se proyecta en el contenido de documentos y artículos que los participantes generan, así como en sus prácticas cotidianas.

Difusión de aportes: implica la publicación de artículos en revistas de alto impacto para llegar a la comunidad científica internacional y en revistas que llegan a los docentes de escuelas. También involucra asistencia a congresos y otros eventos, en los que comparten reflexiones y hallazgos de sus estudios con la comunidad. Estas actividades son coherentes con el compromiso ético del GT, en relación a promover las transformaciones educativas a través de la investigación.

“Lo que hemos realizado, pues son artículos tanto a revistas que llegan a las escuelas, como escribir en revistas de alto impacto científico” (E2).

Colaboraciones interinstitucionales: corresponden a los intercambios entre escuela-universidad, donde asisten miembros de la escuela a la universidad y viceversa, para tratar temas de interés trabajados por el GT. De esta forma, se comparten y transfieren las experiencias adquiridas a los miembros de la comunidad escolar y, en el caso de la universidad, a los estudiantes de maestría.

“También se han hecho charlas en la propia universidad, por ejemplo, vino F4 a explicarnos un caso de su escuela y eso fue muy enriquecedor, porque veías a la maestra y a la directora de una escuela hablando de algo en concreto, y de eso los alumnos aprenden muchísimo” (E2).

“El conocimiento que tenían los centros y el que se ha generado, se puede transferir a la universidad y nosotros lo utilizamos en nuestras clases: mejoramos los ejemplos, los casos que presentamos, etc.” (E3).

Convivencia: esta actividad de carácter social coincide con la última reunión del año y es desarrollada fuera de las escuelas. Permite vincular a los miembros del GT en un espacio diferente, fortaleciendo los lazos de las relaciones interpersonales, la confianza y el sentimiento de pertenencia al grupo, contribuyendo con ello a la construcción de identidad comunitaria.

3.3. Eje 3. Saberes: temáticas abordadas, conocimientos construidos y sus usos

Los distintos actores destacan la metodología participativa, donde el trabajo colectivo es central puesto que los temas surgen de los integrantes del grupo y responden a sus inquietudes y necesidades, tratándose problemáticas que los actores viven cotidianamente. Es decir, las temáticas emergen de situaciones concretas de las escuelas y se retroalimentan de un trabajo indagativo teórico-empírico y reflexivo.

“Yo siempre he encontrado muy valioso el trabajo, porque no es algo que surja desde la Universidad como un ente investigador, sino que surge de la necesidad real de los maestros, es ese el valor” (E1).

“Los temas surgían de los profesionales, de las maestras mismas que iban hablando y se veía lo que les preocupaba más ya que lo iban sacando y también nosotros desde la Universidad veíamos en las investigaciones qué sería provechoso de profundizar” (E2).

El tema principalmente abordado por el GT es el apoyo educativo en la escuela inclusiva y la atención a la diversidad, considerando a todo el estudiantado. El conocimiento construido ha sido publicado en revistas y difundido en congresos y puede sintetizarse como sigue:

- El perfil y el rol del maestro de educación especial, al que el equipo denomina “Maestro de Apoyo y Atención a la Diversidad”, cuya labor ya no se centra en

apoyar específicamente a un estudiante con necesidades educativas especiales, sino en apoyar al profesor-tutor y a la totalidad del curso, ejerciendo la codocencia.

- Las redes de apoyo para colaborar en el proceso educativo de todos los estudiantes. Esta perspectiva requiere involucrar a todo el centro educativo, haciendo especial énfasis en la interrelación y trabajo con familias.

“Empezamos trabajando el tema de la comunidad en el apoyo educativo, es decir el papel que tienen en el apoyo no solo los maestros y los especialistas, sino la importancia de la red de la comunidad” (E4).

- La codocencia y el aprovechamiento de recursos y condiciones operativas para el buen funcionamiento de los equipos de apoyo, implica trabajar la perspectiva de la gestión escolar desde una perspectiva inclusiva.

“El otro tema que trabajamos fue la codocencia, cómo trabajar dos personas en el aula” (F4).

- Estrategias didácticas y medidas pedagógicas para potenciar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. También el equipo ha discutido sobre el papel, el valor y los peligros de los planes individualizados en el trabajo con estudiantes.
- La autorregulación de la conducta de los alumnos. Se da especial importancia a la gestión de aula para la superación de conflictos, porque la no existencia de dicha gestión constituye una barrera para avanzar en procesos inclusivos.

En general, el equipo de profesores considera que ha contribuido con conocimiento nuevo, construido mediante un proceso basado en una concepción inclusiva y comunitaria del trabajo educativo. Se aporta una perspectiva renovada acerca del apoyo al docente y al rol del maestro en la atención pedagógica a la diversidad. Se destaca también que este rol se ha logrado levantar desde la práctica concreta de los centros escolares que avanzan en procesos inclusivos.

“Yo creo que la forma de ver el apoyo aportada es diferente, porque tiene como una parte más comunitaria que las investigaciones tradicionales que se centran en la comunidad ya que normalmente es un experto que viene de fuera el que orienta. En cambio, lo que proponemos aquí es dar el poder a las propias maestras [...]” (E2).

“No encontramos ningún artículo que realmente tuviese una visión tan integral y estuviese rescatando todas las funciones [refiriéndose a la investigación sobre el maestro de apoyo y atención a la diversidad], no hablo solo teóricamente, sino que estuviese avalado por una práctica en donde unos centros lo estuviesen haciendo” (E3).

El conocimiento generado se transfiere a la práctica docente, universitaria y escolar. Aunque este nivel de transferencia aún no ha sido estudiado sistemáticamente, la percepción de los

integrantes del GT es que este conocimiento tiene un impacto directo en las clases que realizan los docentes en la universidad, ya que vinculan los aspectos teóricos con las experiencias concretas discutidas y analizadas con los docentes de las escuelas. Además, a partir de las problemáticas discutidas en el GT, se crean actividades contextualizadas y talleres formativos. Es un conocimiento que conecta directamente la realidad escolar y la práctica pedagógica universitaria, facilitando la implementación adecuada del currículo y, por tanto, mejorando la calidad de la educación impartida. Paralelamente, este conocimiento también tiene un impacto directo en los centros escolares, permitiendo optimizar las prácticas educativas en cada contexto. Así lo relatan sus protagonistas:

“El conocimiento se empieza a compartir y aplicar en lo que cada centro o cada persona ve necesario” (E3).

“Lo que aprendemos, lo aplicamos a la práctica de inmediato” (F5).

“[...] de alguna manera nos conecta a la realidad de la escuela porque nosotros estamos aquí en la universidad con la parte teórica, pero ellos [maestros/as] nos sitúan en lo concreto de la realidad de la escuela” (E4).

3.4. Eje 4. Las interacciones: características y valoraciones

Los participantes señalan conformar un grupo horizontal de trabajo. Para un adecuado funcionamiento, han definido dos roles o funciones: coordinador/a y secretario/a. El coordinador es quien se encarga de moderar y dar cierta organización a los debates. El secretario/a toma actas detalladas (narrativas) de las sesiones, incluyendo los acuerdos, con el objetivo de preservar las ideas y el conocimiento generado. Las actas están permanentemente disponibles para ser consultadas.

Aunque todos participan en las actividades de reflexión, análisis y (auto)formación, observamos que, por la singularidad de las instituciones, la tarea central de los docentes de escuelas tiene que ver con compartir sus prácticas, problemáticas y casos de su realidad. Por su parte, la tarea principal de los académicos/as consiste en indagar sobre las problemáticas abordadas, aportar artículos al GT y sistematizar la información discutida y analizada.

Las interacciones son caracterizadas como democráticas, simétricas y bidireccionales. Señalan que las responsabilidades y decisiones son compartidas, existiendo mucho respeto y reconocimiento al saber de cada persona. Valoran especialmente la posibilidad de vincularse con

profesionales de distintas áreas o que desempeñan distintos roles a nivel educativo, lo que ha enriquecido sus miradas, logrando conformar una comunidad profesional. Agregan que el GT es un espacio de contención muy humano y que, en algunos casos, las relaciones interpersonales lo trascienden. En esta dinámica, no solo aprenden un contenido específico, sino también un modo de interactuar profesionalmente, configurando un nuevo espacio relacional. Esto se refleja en las respuestas que dan cuando la entrevistadora pregunta cómo definirían las interacciones o relaciones dentro del grupo:

“Son relaciones igualitarias bidireccionales” (F1).

“[...] pues yo creo que son relaciones bastante democráticas, también de mucho respeto y yo diría que de mucho... mucho reconocimiento al saber de cada persona” (E3).

“Hay un trato muy horizontal entre todos”. “Contar con la sensibilidad, cercanía y valoración, me siento feliz satisfecha y contenta de participar” (F2).

“Todo el mundo puede hablar y es bienvenida su opinión, y nadie está por encima de otro” (F3).

3.5. Eje 5. Experiencia intrapersonal y desarrollo profesional

Los participantes resaltan el valor positivo y gratificante de la experiencia en el GT. Indican que les ha aportado tanto a nivel personal como profesional. Consideran que esta experiencia favorece tanto la docencia universitaria como la práctica escolar en su amplio sentido (trabajo con estudiantes, con familias, con otros profesionales y también a nivel de gestión educativa en general), como muestran sus discursos:

“Yo he tenido un crecimiento personal mío, mío, a través del seminario yo me siento más fuerte, más inteligente, más sabiendo de lo que hablo, con más teoría” (F1).

“Participar para mí ha sido muy positivo y muy valioso, tanto por las competencias o las capacidades que a mí me ha permitido desarrollar, así como por el impacto que puede tener lo que realizamos, en las escuelas, en los niños o en las familias” (F4).

Coinciden en que el GT les ha dado la posibilidad de desarrollar y fortalecer una serie de aprendizajes y competencias. Valoran la generación conjunta de nuevos saberes y la reflexión sobre la propia práctica, permitiendo a unos mejorar la docencia e investigación universitaria y, a otros, optimizar la práctica pedagógica y la gestión de la escuela. Una consecuencia colateral

de la experiencia es el fortalecimiento a nivel personal: las maestras de las escuelas dicen sentirse valoradas y gratificadas por el reconocimiento que obtienen de sus pares y de la universidad, además de sentirse empoderadas gracias a trabajar colegiadamente. Así lo expresan:

“Como profesora novel, a mí me está ayudando muchísimo, porque me da muchas estrategias, tanto de la práctica como también de la teoría, porque yo estoy aprendiendo de todo ahora. Y también de la forma de hacer, de cómo quiero ser yo, si estoy en una escuela o si estoy en la universidad. [...] no sé cosas muy simples, que tampoco son contenido, pero que vas aprendiendo con las relaciones” (E2).

“Nos hemos encontrado con muchas barreras en la práctica en nuestras escuelas. Por eso compartir las ideas [con el GT] nos refuerza para mantenernos en el camino y percibir que vamos bien; con el grupo no nos sentimos solas” (F4).

“Somos tan potentes aquí [...], conjuntamente podemos tomar decisiones que pueden ir en sentido diferente de lo establecido” (F5).

Por otra parte, el GT es considerado como una instancia de desarrollo profesional docente o como una estrategia no tradicional de perfeccionamiento, según los mismos actores.

“Destacaría que es como una herramienta de formación permanente para nosotros, para mí concretamente es una estrategia muy, muy válida” (E4).

“Esta es una vertiente para la formación de formadores, la crítica buena de esto es que son prácticas reales y que tocan los pies en el suelo. Pero creo que la teoría es importante para reafirmarse” (F3).

Resulta relevante identificar aquellas competencias profesionales que se han potenciado en este espacio, según la percepción de las y los participantes. A la hora de valorar las competencias del área de educación establecidas por el proyecto Alfa Tuning (Beneitone et al., 2007), los actores de la universidad y de las escuelas coinciden en identificar mayoritariamente la competencia genérica referida a *la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente* y las específicas relacionadas con *la reflexión sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo y la identificación y gestión de apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.*

Los integrantes del GT también son conscientes de algunas debilidades y puntos de mejora. Señalan como factor principal la carga de trabajo que cada uno tiene en su diario vivir, que impide contar con mayor tiempo para el GT. Esto dificulta que las distintas tareas o proyectos establecidos avancen más rápidamente:

“[...] me gustaría que fuéramos más rápidos para poder hacer más cosas no, pero que también piensas que la gente necesita también ir madurando [...] yo creo que podríamos mejorar la manera de compartir los escritos” (E4).

Concuerdan en la necesidad de dinamizar y optimizar más la producción escrita, consiguiendo que sea más compartida por los miembros del grupo. Señalan también como limitación las distancias que deben recorrer algunos para asistir a las reuniones, dado que participa profesorado de diferentes zonas. También consideran una debilidad las bajas de algunos miembros. Esto se siente como una pérdida, ya que el grupo deja de contar con la experiencia, aportes y los vínculos establecidos de quien deja el GT, como expresa una participante:

“Cuando la gente no puede participar más, por motivos de logística o de horarios o de maternidad, lo que veo es la pérdida de la experiencia” (E3).

4. Discusión y conclusiones

Frente a la gran cantidad de desafíos que presenta el escenario educativo y la formación docente, replantearse el vínculo entre escuela y universidad aparece como una tarea prioritaria. Nuestra investigación muestra que es posible generar nuevos espacios para dar respuesta pertinente a la dificultad que significa la articulación formación docente-escuela. Si bien el estudio se realiza en un país extranjero, las problemáticas involucradas son similares a las que enfrenta la formación docente en Chile para vincularse efectivamente con la escuela y su entorno. Tal como señala Schön (1992), el mundo de la práctica educativa se caracteriza por la incertidumbre, teniendo un carácter cambiante e inestable; el poder compartir experiencias y trabajar en la superación de dificultades en forma colaborativa, requiere superar el marco referencial tradicional en el que no hay, o son mínimos, los espacios de convergencia efectiva entre la labor docente escolar y la universitaria.

Una nueva mirada sistémica que permita este trabajo colaborativo requiere hacer ajustes desde la formación inicial, pasando por la práctica pedagógica que se despliega en la escuela, hasta el desarrollo profesional docente, debiendo existir instancias de trabajo en red. Ello implica una perspectiva renovada de vinculación escuela-universidad, que permita mejorar la falta de articulación entre programas ofrecidos por la universidad y la realidad escolar con sus

problemáticas cotidianas (Zeichner, 2010). En este sentido, se necesita tanto de una formación inicial docente contextualizada, como de profesores en ejercicio motivados para realizar acciones que potencien su desarrollo profesional, en un ambiente motivador y democrático.

Las instituciones de educación superior que forman profesorado se vinculan generalmente con los centros escolares a través de incorporar a los futuros docentes en prácticas intermedias o profesionales, siendo más bien débil la relación establecida con los maestros de dichos centros, cuestión que el equipo de investigación ha constatado durante su experiencia como formadores de profesores. El grupo de trabajo que estudiamos emerge como una forma novedosa de conectar escuela y universidad, donde la escuela ya no es solo ese lugar para ir a “practicar” lo que desde la academia se ofrece como un conocimiento útil para el desempeño profesional. La concepción imperante de que las universidades proporcionan el conocimiento y las escuelas el contexto donde aplicar esa teoría (Korthagen, Loughran & Russell, 2006) invisibiliza las capacidades de colaboración intelectual y práctica entre docentes formadores y docentes de la escuela y el liceo. El trabajo colaborativo favorece a ambos grupos y permite mejorar la calidad de la educación.

En esta iniciativa del GT se genera conocimiento útil para ambas partes, lo que es reconocido por los participantes. Los resultados de nuestro estudio muestran que actores educativos con distinta trayectoria o que se desempeñan en diferentes espacios, al trabajar colaborativamente enriquecen su perspectiva profesional y sus prácticas, a partir de reflexionar sobre las problemáticas comunes e idear posibles soluciones. Esto ratifica lo señalado por León-Urquijo, García-Jiménez y Rendón-Lara (2018), en cuanto a que la implementación de procesos reflexivos contribuye al mejoramiento de las construcciones en el ámbito educativo. Los objetivos comunes no son la descripción de prácticas, sino la indagación y reflexión, relacionadas ambas con una mayor propensión al discurso de construcción de conocimiento (Popp & Goldman, 2016). Además, estos aprendizajes generados dentro del GT no se restringen a los miembros del grupo, sino que son transferidos a sus respectivos centros educativos, convirtiéndose en puentes entre su comunidad escolar y la red escuela-universidad. La participación de miembros de los equipos directivos de las escuelas facilita dicha transferencia.

Los mismos actores involucrados han manifestado que el GT se caracteriza por ser un espacio democrático, participativo y de carácter horizontal. Uno de los aspectos de mayor relevancia es el tipo de dinámica interaccional establecida que le otorga la característica de “espacio híbrido”, donde se conjugan e integran armónicamente las perspectivas de ambos tipos de actores, para construir conjuntamente saberes útiles para todos ellos, en un proceso de coconstrucción. Si bien existen dos roles identificables (coordinador/a y secretario/a), los objetivos, contenidos y

tareas son decididos equitativamente, generando un compromiso conjunto para lograr las metas fijadas. Esta manera democrática de concebir el trabajo también ha sido transferida a las escuelas de los participantes; en ellas, los integrantes del GT han propiciado dinámicas interaccionales que podrían asimilarse a un liderazgo distribuido (García-Martínez et al., 2018), donde se toman decisiones como comunidad y predomina una responsabilidad compartida sobre los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.

La identificación de los ejes estructurales que configuran una dinámica relacional y un vínculo distinto entre escuelas y universidades facilita replicar la experiencia en otros espacios educativos que estén comprometidos con cambiar y mejorar la educación. Las sesiones de trabajo permiten la discusión de las problemáticas que preocupan y enfrentan profesorado y directivos en los establecimientos escolares. Esta manera de abordar las zonas de incertidumbre presentes en la práctica educativa (Schön, 1992) ha sido profundamente valorada por los participantes, ya que les ha permitido enriquecer y fortalecer su desarrollo personal y profesional. Destacan que el “ser docente” se hace constantemente, es un trayecto continuo que no termina con la formación inicial, sino que continúa en la práctica concreta y se potencia con la reflexión sobre esa práctica cotidiana. Como señalan Azorín y Ainscow (2018), avanzar hacia la inclusión demanda promover la reflexión de los maestros con el objetivo de introducir cambios en las dinámicas diarias de las escuelas y promover planes de mejora contextualizados.

El trabajo conjunto con formadores en la modalidad GT es un camino, por cuanto amplía el marco de desempeño profesional, tanto para los docentes universitarios como para los docentes del sistema escolar. Los participantes del estudio destacan que este trabajo en red les ha posibilitado fortalecer competencias genéricas y específicas, especialmente *la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y la reflexión sobre la propia práctica*, lo que les ha permitido mejorar su quehacer educativo. Tal como advierte Murillo (2009), la escuela debe ser el centro del cambio educativo, pero “no debe estar sola en este esfuerzo, sino apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje” (p. 4), como sucede en el caso estudiado.

Esta nueva forma de articularse en torno a problemáticas y desafíos de la práctica educativa, donde se fortalece la interinstitucionalidad, responde a la propuesta de Zeichner (2010) ya que sería un espacio híbrido, que constituye “una estrategia de un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación del profesorado” (p. 123), siendo la experiencia investigada un modelo factible de replicar, una forma concreta de implementación.

Todos los actores educativos pueden reunirse sistemáticamente en un nuevo tercer espacio híbrido que replique los ejes estructurales del GT estudiado, que genere interacciones democráticas que posibiliten su configuración estable, considerando las características contextuales. Este nuevo espacio híbrido, que no pertenece predominantemente ni a las universidades ni a las escuelas, sino que es realmente compartido (Grudnoff, Haigh & Mackisack, 2016), puede ser una oportunidad para comenzar un cambio en la tradicional formación del profesorado, conectando el saber teórico y práctico y, a la vez, generando un conocimiento nuevo, situado y coconstruido. La experiencia escuela-universidad analizada se sitúa como una posible respuesta a la preocupación de asegurar que los docentes se involucren cada vez más en investigación y sientan que se revaloriza su quehacer, constituyéndose en un factor motivante que puede contribuir eficazmente al aumento de la retención de los docentes noveles en las escuelas y liceos.

Este espacio de trabajo conjunto que hemos analizado permite superar una de las principales dificultades que enfrentan los docentes, especialmente los noveles: el poco contacto con pares y con referentes de su formación, lo que no les permite compartir sus experiencias profesionales, sentirse acompañados y aprender cooperativamente. La evidencia aportada por Granados et al. (2017) es contundente en este sentido: “Uno de los pilares de la identidad docente son las experiencias de aprendizaje con aquellos maestros que son percibidos como modelos” (p. 168). Por parte de las y los formadores de profesores, esta instancia de trabajo conjunto los acerca a la cotidianeidad del espacio escolar, a sus problemáticas, que son dinámicas, y a las características específicas de las comunidades escolares a las que pertenecen los docentes del grupo, facilitando la construcción de estrategias pedagógicas que permitan la atención de todo el estudiantado. Se potencia la reflexión, colaboración y abordaje de necesidades profesionales, actividades clave para la formación de formadores (Ping, Schellings & Beijaard, 2018). Nuestro estudio muestra una nueva manera de maximizar recíprocamente las relaciones escuela-universidad formadora de profesores y generadora de conocimiento, aprovechando las oportunidades que en ellas se ofrecen y el trabajo que ambas instituciones realizan tradicionalmente, pero innovando en lo referido al marco contextual del desempeño profesional: la formación docente se articula con la escuela y viceversa. Finalmente, esta investigación ha permitido constatar que la intersección entre escuela y universidad fortalece el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio de ambas instituciones, y que la experiencia del GT constituye una oportunidad para renovar la relación escuela-formación docente en nuestros países. La metodología de trabajo instaurada en el GT genera un espacio diferente a los tradicionales “cursos de perfeccionamiento”, de “capacitación” o “asesorías”, consiguiendo un compromiso que perdura en el tiempo, así como la valoración del trabajo conjunto. El foco de aprendizaje bidireccional es lo que diferencia la presente experiencia de la literatura preliminar

sobre relaciones escuela-universidad, más polarizada hacia la formación inicial de maestros (Grudnoff et al., 2016; Smith, 2016; White, 2019). A su vez, se reconoce como resultado del GT una revalorización de la profesión docente por parte de los profesores universitarios y el empoderamiento del profesorado de las escuelas, ya que el aporte al nuevo conocimiento se realiza en forma conjunta y horizontal: todos aprenden de todos y existe el acompañamiento para hacer innovaciones basadas en evidencias de la práctica cotidiana, universitaria y escolar. El modelo GT, cuyas características principales develamos, se constituye en un espacio híbrido que se nutre de las experiencias de sus distintos miembros, en una suerte de relación simbiótica mutualista, de la que todos salen beneficiados.

Los aportes de este modelo de trabajo pueden contribuir a replicar su desarrollo en otros escenarios socioeducativos, ya que las problemáticas abordadas son compartidas. Sin embargo, cualquier transferencia debe cautelar el respeto por las particularidades de los contextos y comunidades participantes.

5. Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 1(6), 197-214. doi:10.14409/ie.v1i6.4240
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 11-28. doi:10.4067/S0718-07052014000200002
- Ávalos, B., & Valenzuela, P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Education Development*, 49, 279-290. Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141592>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(2), 29-48. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59445/36142>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi:10.1080/136-03116.2018.1450900
- Azorín, C. M., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296. doi:10.1080/00131881.2017.1341817
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three Models of Effective School–University Partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studie*, 55, 133-148 doi:10.1007/s40841-020-00171-3
- Díaz-Gibson, J., Civiés, M., Daly, A., Longás, J., & Riera, J. (2016). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1-20. doi:10.1177/1741143216628532

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. doi:10.15366/reice2018.16.2.007
- Granados, J., Tapia, A., & Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. doi:10.4995/redu.2017.6746
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2016). Re-envisaging and reinvigorating school–university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193. doi:10.1080/1359866X.2016.1201043
- Ha Le, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. doi:10.1080/0305764X.2016.1259389
- Huberman, M., & Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, (286), 61-78. Recuperado desde <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:93d9f06a-9414-4f02-9344-26914fc0f6ed/re28603-pdf.pdf>
- Ibáñez, N., & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. doi:10.29101/crcs.v25i78.9788
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6, 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching & Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

- León-Urquijo, A., García-Jiménez, O., & Rendón-Lara, D. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39(53). Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>
- Marcelo, C., & Estebaranz, A. (1998). Modelos De Colaboración Entre La Universidad y Las Escuelas en La Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120. Recuperado desde <https://pdfs.semanticscholar.org/fc3a/eff537fa029bc4595-2d4116f47ae54c20c6a.pdf>
- Murillo, F. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6. Recuperado desde <http://www.rinace.net/reice/unmeros/arts/vol-7num3/editorial.pdf>
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* París: OECD Publishing. doi:10.1787/4a7043f9-en
- Parrilla, A., Sierra, S., & Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red interescolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7714
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104. doi:10.1016/j.tate.2018.06.003
- Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. doi:10.1016/j.tate.2016.06.00
- Puigdemívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G., & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*. *Disability & Society*, 7599(June), 1-20. doi:10.1080/09687599.2017.1331835

- Ruffinelli, A. (2014). Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuadernos de Educación*, (16), 1-15. Recuperado desde http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_61/pdf/Articulo_61_prof_docente.pdf
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, (176), 1-66. doi:10.1787/edaf3793-en
- Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education – Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 63(3), 17-36. Recuperado desde <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/63/24>
- Valenzuela J. P., & Sevilla, A. (2013). *La Movilidad de los Nuevos Profesores Chilenos en la Década Del 2000: Un Sistema Escolar Viviendo En Peligro*. Recuperado desde http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi:10.1016/j.tate.2016.10.001
- White, S. (2019). Once were teachers? Australian teacher education policy and shifting boundaries for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 447-458. doi:10.1080/02619768.2019.1628214
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la

formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198007>