

Programa de Colaboración Escolar:
Desarrollo de práctica conjunta
mediante una alianza liderada
por pares para la mejora escolar

David Godfrey
Bernardita Muñoz-Chereau

RESUMEN

Este capítulo presenta los hallazgos de El Programa de Colaboración Escolar (SPP en inglés), un proyecto longitudinal, colaborativo y voluntario de mejora escolar entre escuelas primarias de Inglaterra dirigido por el Fondo de Desarrollo Educativo (FDE) y financiado por la Fundación para el Desarrollo Educativo (*EEF, Education Endowment Foundation*) implementado entre 2018 y 2021. El SPP involucra escuelas de enseñanza básica que se asocian para auto-evaluarse en grupos pequeños, recibir capacitación, y someterse a evaluación entre pares, con el propósito de apoyarse mutuamente en sus objetivos de mejora. Si bien la evaluación completa del programa fue realizada por un equipo de académicos del Centro para el Liderazgo Educativo de UCL involucrando a más de 400 escuelas y está disponible en el sitio web de EEF (Godfrey et al., 2023), nos centramos aquí en los principales hallazgos de la evaluación de proceso. Más precisamente, detallamos la teoría de acción del programa, explicitamos los supuestos clave del Desarrollo Profesional Docente y analizamos en qué medida la evaluación determinó el éxito de este programa, el cual, junto con ser un tipo de Desarrollo de Práctica Conjunta (JPD en inglés), funciona como un modelo de liderazgo docente que apoya la construcción de eficacia colectiva al interior de las escuelas, y la apropiación de los objetivos de mejora de los estudiantes dentro y entre las escuelas. Nuestros hallazgos están en línea con las condiciones organizativas y de liderazgo para un Desarrollo Profesional Docente efectivo identificado por investigaciones anteriores, y proponen un modelo de liderazgo docente que implica la colaboración entre comunidades de aprendizaje entre múltiples escuelas situadas en contextos diversos.

Palabras clave: Liderazgo docente, evaluación entre escuelas, evaluación entre pares, Desarrollo Profesional Docente, Desarrollo de Práctica Conjunta, mejora escolar

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta los hallazgos de un proyecto de tres años financiado por la Fundación para el Desarrollo Educativo (EEF, *Education Endowment Foundation*) que aborda un programa colaborativo de mejora escolar en Inglaterra. El Programa de Colaboración Escolar es un modelo de mejora escolar basado en la suscripción, y dirigido por el Fondo de Desarrollo Educativo. Este programa de colaboración involucra escuelas de enseñanza básica que se asocian para autoevaluarse en grupos pequeños, recibir capacitación, y someterse a evaluación entre pares, con el propósito de contar con un apoyo mutuo y continuo a sus objetivos de mejora. Este programa fue evaluado por un equipo de académicos del Centro para el Liderazgo Educativo de UCL (University College London), primero mediante una evaluación de impacto cuasiexperimental utilizando diferencias comparadas a nivel de escuela que involucró a más de 400 de estas instituciones. En segundo lugar, se realizó una evaluación de proceso de método mixto incrustado, que combinó numerosas estrategias de recopilación de datos, como encuestas telefónicas con directivos escolares involucrados y no involucrados en el proyecto, al inicio y al final, para explorar los procesos implicados en los cambios observados e informados por los directivos, profesores, y otros agentes interesados del proyecto. Dado que la evaluación experimental se llevó a cabo entre 2017 y 2021, no fue posible analizar datos a nivel de estudiante debido a interrupciones en su recopilación derivadas de los cierres escolares durante la pandemia del COVID-19. Sin perjuicio de lo anterior, el informe completo de la evaluación del programa está disponible en el sitio web de EEF (Godfrey et al., 2023).

Nos centramos aquí en una subsección de los hallazgos de la evaluación del proceso, es decir, cómo el programa abordó el desarrollo del aprendizaje profesional de los docentes. Junto con ello, presentamos la teoría de acción del programa, examinando los contextos, mecanismos, impactos y resultados de éste. Nuestro modelo teórico de Desarrollo Profesional Docente (DPD) fue el de Desarrollo de Práctica Conjunta (DPC) (Sebba et al., 2012). Al adoptar

este último, formulamos ciertas suposiciones sobre el desarrollo profesional docente, es decir, que el desarrollo del conocimiento ocurre a través de la investigación; que el conocimiento fluye más lateralmente que jerárquicamente; y que el DPD no es separable del esfuerzo de mejora escolar. Como tal, el modelo DPC es también un modelo de liderazgo docente, que busca explícitamente construir eficacia colectiva y la apropiación de los objetivos de mejora de los estudiantes dentro y entre las escuelas. A continuación, detallamos la teoría de acción del programa, y abordamos en qué medida nuestra evaluación pudo determinar el éxito dentro de estos elementos de la teoría de acción. Además, agregamos una perspectiva teórica y una posición dentro de la amplia literatura del DPC y la evaluación entre pares.

1.1. Contexto

Una revisión sobre el proceso evaluativo realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacó los posibles beneficios para las escuelas al participar en actividades de evaluación entre pares con otras instituciones (OCDE, 2013). Mientras que el informe de esa época mencionaba prácticas "incipientes" en Europa (Bélgica, Inglaterra y Países Bajos), un volumen más reciente de estudios de caso examinó prácticas de evaluación entre pares en seis regiones diferentes, señalando que Inglaterra tenía un sistema particularmente maduro de evaluación entre pares entre sus escuelas (Godfrey, 2020b). En un artículo de reflexión de 2017, se afirma que la evaluación entre pares es cada vez más parte de las estrategias de cambio de agrupaciones locales y del trabajo de mejora escolar (Gilbert, 2017), y una encuesta realizada en 2018 mostró que casi la mitad de todas las escuelas habían participado en evaluaciones entre pares en el año anterior (Greany y Higham, 2018). La encuesta de 2021, sin embargo, en la evaluación experimental del Programa de Colaboración Escolar, mostró que alrededor de dos tercios de las escuelas del grupo de comparación, habían participado en evaluaciones por pares en los últimos tres años (Godfrey et al., 2023).

En Inglaterra, tales prácticas han surgido en medio de políticas recientes diseñadas para promover un sistema escolar de mejora autónoma, en el cual la mejora sostenible de las escuelas está centrada en enfoques jerárquicos y actividades integradas localmente. Este sistema enfatiza:

- Una estructura de escuelas que trabajan en agrupaciones para promover la mejora.
- Una cultura de construcción e implementación de enfoques locales para la mejora, abordando temas relevantes para una localidad específica.
- Personas altamente calificadas que actúan como directivos del sistema para crear nuevos conocimientos, difundir conocimientos, y reunir a las escuelas en trabajos de colaboración (Hargreaves, 2011).

La evaluación entre pares proporciona una solución dentro de este marco promoviendo la mejora lateral, un sistema de liderazgo, y la responsabilidad profesional para contrarrestar el marco del sistema de rendiciones de cuentas externa con altas consecuencias de Inglaterra, considerado como el país de Europa que más impone presión de rendición de cuentas sobre las escuelas (Hofer et al., 2020). En el centro de esta discusión, en una serie de artículos de reflexión escritos por David Hargreaves en la década de 2010, el enfoque de DPC vincula el desarrollo docente con la mejora escolar a través del desarrollo colaborativo centrado en mejorar los resultados de los estudiantes. En este mismo período, fue financiado el aclamado Desafío Londres (*London Challenge*), utilizando DPC y desarrollo escolar entre pares dentro de su metodología de mejora (por ejemplo, Woods, 2020). Una de las organizaciones surgidas del Desafío Londres fue Socios Desafiadore (Challenge Partners), que brindó capacitación para la evaluación entre pares y una red de escuelas que podían trabajar juntas (Berwick, 2020). Junto con una serie de otros cambios radicales en la política educativa, el Gobierno de coalición de 2010 en Inglaterra introdujo la

academización (escuelas estatales independientes, similares a los establecimientos particulares subvencionados Chilenos). Muchas de estas academias formaron Organizaciones Multi-Academia, redes organizativas formales que reemplazaron a las autoridades gubernamentales educativas locales en términos de apoyo y mejora escolar. Este punto es relevante en el sentido de que las escuelas que eran parte de la evaluación de impacto cuasiexperimental del Programa de Colaboración Escolar estaban frecuentemente involucradas en otras agrupaciones formales e informales que actuaban a veces antagónica, y otras veces complementariamente a la agrupación del Programa de Colaboración Escolar. Mientras que algunas escuelas trabajaron junto a sus escuelas "socias" de la Organización Multi-Academia utilizando el Programa de Colaboración Escolar –proporcionando una metodología para llevar a cabo la evaluación entre pares dentro de su red organizativa formal– otras combinaron escuelas municipales y de la Organización Multi-Academia. Si bien aquellos que estaban en grupos mixtos no siempre encontraron esto problemático, en algunos casos las demandas de la gobernanza central de la Organización Multi-Academia se conflictuaba con las demandas de la agrupación del Programa de Colaboración Escolar. En general, el clima del sistema escolar inglés puede considerarse como uno que fomenta una mezcla intensa de alta autonomía, fuerte responsabilidad central, junto con un ecosistema de escuelas que les permite trabajar juntas en una variedad de alianzas formales e informales para brindar apoyo mutuo, desafíos, y responsabilidad profesional.

1.2. El Programa de Colaboración Escolar

El Programa de Colaboración Escolar del Fondo de Desarrollo Educativo tiene como objetivo desarrollar una cultura de trabajo asociativo a través de la autoevaluación escolar, la evaluación entre pares y el apoyo inter-escuela (para una descripción más completa del programa, ver Godfrey et al., 2023). Las agrupaciones autoformadas en este programa se inscriben, y se designa un líder de agrupación dentro de este grupo de escuelas, generalmente uno

de los directores en la agrupación. Los directivos escolares se unen a otros directivos más y menos experimentados, y a profesores de las escuelas para capacitarse y poder participar en el programa. Los talleres y la formación se llevan a cabo al menos tres veces al año para preparar al personal participante, y proporcionar capacitación adicional para el nuevo personal. Las escuelas realizan una autoevaluación utilizando el marco del Programa de Colaboración Escolar que plantea preguntas del tipo ¿hasta qué punto?. Estas preguntas fueron diseñadas para establecer el tono de la evaluación como un proceso basado en la evidencia y la investigación. En una reunión previa a la evaluación, el evaluador principal y el director de la escuela anfitriona inicia el proceso de evaluación, decidiendo el enfoque y definiendo el cronograma para el equipo evaluador visitante.

Las escuelas trabajan en pequeños grupos (generalmente de 5 o 6 establecimientos) y se turnan para evaluarse mutuamente. La actividad del grupo de escuelas es coordinada por un líder de la agrupación que es el contacto principal con el Fondo de Desarrollo Educativo. Las evaluaciones duran un día, son dirigidas por un evaluador principal (normalmente un director) y asistidas generalmente por otro evaluador (un directivo superior). Típicamente, las evaluaciones implican el escrutinio de documentos y datos escolares, observaciones en el aula, y entrevistas con el personal y los estudiantes. El día termina con una discusión de retroalimentación entre los evaluadores y el equipo directivo de la escuela anfitriona. Los Promotores de la Mejora, generalmente dos directivos de rango medio o alto de otras escuelas, asisten a la retroalimentación final en la evaluación. Los Promotores de la Mejora lideran la discusión de orientación con el personal de la escuela anfitriona en un taller de mejora implementado aproximadamente 2 semanas después de la evaluación, normalmente después del horario escolar, con una duración de alrededor de 1.5 horas. Se fomenta que el personal de la escuela anfitriona cree sus propias soluciones a los hallazgos y recomendaciones del informe de evaluación. Durante el taller de mejora se alienta a los Promotores de la Mejora a introducir evidencia de investigación sobre el tema

de la evaluación. Se espera que las escuelas tengan discusiones de progreso a los 90 días con el evaluador principal para verificar el progreso después de la evaluación. Estas discusiones se llevan a cabo entre directores de la agrupación y son supervisadas por el líder de la agrupación. Los talleres del Fondo de Desarrollo Educativo fomentan reflexiones semestrales y anuales sobre el progreso y la identificación de formas de implementar cambios y ajustar prácticas para trabajar de manera más efectiva en alianza. El ciclo se repite, generalmente en el segundo año (aunque en esta implementación hubo interrupciones y extensiones debido a la pandemia por COVID-19).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Exploramos la literatura relacionada con el desarrollo profesional docente (DPD), haciendo hincapié en los debates y conceptos subyacentes en este campo. Nos centramos en el DPC como un enfoque específico para el DPD debido a su relevancia para el Programa de Colaboración Escolar. Proporcionaremos una visión general de la literatura sobre la evaluación entre pares en las escuelas, especialmente en el contexto de Inglaterra. Posteriormente, integramos el DPC en el marco de la teoría del cambio del Programa de Colaboración Escolar, mostrando los contextos, mecanismos, resultados e impactos que el programa busca lograr en el desarrollo de los docentes.

2.1. Desarrollo profesional docente

La definición del Desarrollo Profesional Docente (DPD) ha sido esquiva, con términos como aprendizaje profesional docente, desarrollo profesional continuo, educación docente y formación en el servicio, utilizados de manera intercambiable. A pesar de los diferentes énfasis, estos términos se refieren colectivamente al aprendizaje y desarrollo continuo que los docentes experimentan después de completar su formación inicial, abarcando la formación

formal e interacciones informales dentro de diversos contextos, recursos, partes interesadas, y etapas de la carrera (Ofsted¹¹, 2023).

Si se entiende por “efectivo” un mejor resultado escolar y calidad docente, las revisiones de la literatura en la última década han llegado al consenso de que un DPD efectivo es colaborativo, basado en la práctica, específico de la materia, sostenido, se nutre de la experticia externa, y cuenta con el respaldo de los docentes (Cordingley et al., 2015; Dunst et al., 2015). Sin embargo, revisiones recientes de las metodologías que respaldan la base de conocimiento argumentan que una guía para el DPD efectivo solo puede derivarse de metodologías de evaluación capaces de aislar e identificar los mecanismos causales que explican el rendimiento de los estudiantes (Sims y Fetcher-Woods, 2021).

Una revisión reciente sobre el impacto del DPD en los resultados de estudiantes y docentes examinó 52 experimentos aleatorios controlados que evaluaron programas de DPD. Los hallazgos muestran que el impacto del DPD en los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede cerrar la brecha entre profesores principiantes y docentes con 10 años de experiencia (tamaño del efecto 0.09), lo cual es similar en magnitud, pero mucho más efectivo en términos de costo, que los efectos de rendimiento generados por reformas del sistema escolar (tamaño del efecto 0.1). En cuanto a los docentes, se encontró que el DPD mejora la retención, especialmente para los profesores principiantes (EPI, 2020). Otro meta-análisis destacó que alinear el DPD con las necesidades de la escuela, contar con el respaldo de los directivos escolares y tener resultados previstos claros para docentes y estudiantes sigue siendo crítico. Los autores organizaron en cuatro grupos los mecanismos de adquisición de

¹¹ *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Es el departamento gubernamental no ministerial del Reino Unido responsable de inspección regular las escuelas y otras instituciones educativas. Las inspecciones de Ofsted son un aspecto clave del sistema escolar en Inglaterra y desempeñan un papel crucial en evaluar la calidad de la educación proporcionada por las escuelas y garantizar que se cumplan los estándares educativos.

conocimientos que, si están presentes, probablemente conducirán a un DPD efectivo. Estos son: (1) inculcar conocimiento (gestionar la carga cognitiva, revisitar el aprendizaje previo); (2) motivar metas (establecer y acordar metas, presentar información de una fuente creíble, proveer reafirmación y refuerzo después del progreso); (3) enseñar técnicas (instruir cómo realizar, modelar y ensayar una técnica, organizar apoyo social, supervisar y proporcionar retroalimentación); y (4) incorporar prácticas (proporcionar indicaciones y preguntas, fomentar la planificación de acciones y repetición específica del contexto, fomentar el monitoreo) (EEF, 2021).

2.2. Desarrollo de práctica conjunta

Lo que está menos estudiado es qué formato o disposición de DPD -como el estudio de clases, comunidades de aprendizaje profesional, cursos de formación, inducción, tutoría, seminarios, evaluación entre pares, desarrollo profesional conjunto- es más efectivo para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje. Además, cuando se aplican definiciones más amplias de la práctica docente, como el desarrollo de habilidades de liderazgo, alfabetización en evidencia y habilidades de evaluación, hay poco en la investigación que compare la eficacia de diferentes modelos de DPD para promover tales habilidades. Este estudio busca corregir el punto anterior, centrándose en el Desarrollo de la Práctica Conjunta (DPC). Este se define como "un proceso que comprende a los profesionales desarrollando formas de trabajar a través de una participación colaborativa que, como resultado, conduce a la apertura e intercambio de prácticas con otros" (Fielding et al., 2005, citado en Brown, Taylor y Ponambalam, 2016, p. 6).

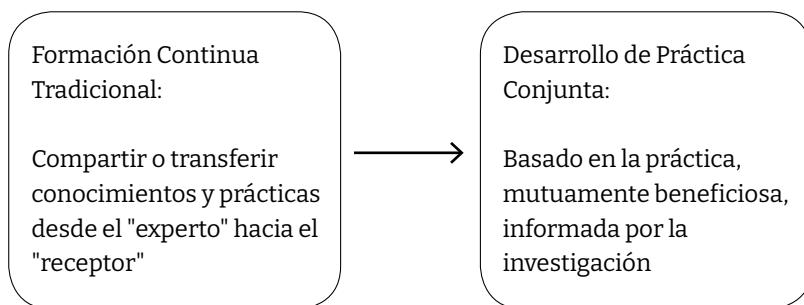
El mecanismo principal del DPC "implica un proceso considerado efectivo porque es verdaderamente mutuo, en lugar de unidireccional, mejorando la práctica en cuestión en lugar de simplemente trasladarla de una persona o lugar a otro" (Fielding et al., 2005, citado en Brown, Taylor y Ponambalam, 2016, p. 6). Esto contrasta fuertemente con los modelos tradicionales de Formación

Continua que se centran en la transmisión lineal y jerárquica del conocimiento de expertos a receptores (ver Figura 1), donde las formas tradicionales de formación continua son la encarnación del modelo de profesionalismo técnico de Schön (1992). El modelo de DPC proviene de una comprensión posmoderna del conocimiento, una que ve el conocimiento distribuido ampliamente, en lugar de concentrado en manos de unos pocos expertos, y se percibe de manera tácita tanto en la forma en que los profesionales trabajan como en las publicaciones académicas formales. La llamada era del conocimiento desplaza el locus de poder en comparación con la era industrial/moderna; mientras que esta última veía al desarrollo profesional como una búsqueda individual, centrada en la estabilidad en lugar del cambio, impulsada por una cadena de mando de arriba hacia abajo, y con el conocimiento en manos de una élite, la era del conocimiento ve el conocimiento y el poder como compartidos en un modelo de liderazgo distribuido, donde el aprendizaje y la toma de decisiones son colectivos, y donde se fomenta la innovación y la toma de riesgos. Dentro de la era del conocimiento, el aprendizaje reside y depende de miembros interdependientes de equipos y redes, se almacena en la memoria organizativa y se enfoca en la renovación y mejora continua (Collinson y Cook, 2006).

En el DPC, los docentes adoptan una postura de investigación hacia el profesionalismo docente (Cochran-Smith y Demers, 2010). Esto incluye una orientación hacia el aprendizaje profesional iniciado y dirigido por la curiosidad, y preocupado por las acciones del docente (y generalmente sus efectos en los estudiantes) en lugar de uno donde el conocimiento se "transmite" externamente por un experto o a través de una investigación. Además, hay una intención de aprender e interpretar acciones y sus consecuencias de manera sistemática. Esto significa que los profesionales no solo toman una visión crítica de la investigación publicada, sino que también participan en sus propias investigaciones prácticas. Cuando los docentes se involucran en la investigación académica, en lugar de prescribir enfoques, esta asume un papel conceptual, iluminando las prácticas y sugiriendo más investigaciones en el contexto de la práctica para guiar la acción. Se obtiene un conocimiento adicional al recopilar

evidencia in situ y esto se combina con lo que ya se sabe sobre este tema a partir de fuentes académicas u otras externas. Así, dentro de un modelo DPC, los docentes adoptan una orientación "informada por la investigación" hacia la práctica profesional: "Un modo activo de investigación del profesionalismo que implica reflexión crítica y participación en ('hacer') y con ('usar') formas académicas y prácticas de investigación, teniendo en cuenta tanto los hallazgos como las teorías generadas a partir de ellas" (Godfrey, 2017, p. 438).

Figura 1. *Comparación entre la formación continua tradicional y el DPC.*



Nota: Elaboración propia.

El DPC Efectivo requiere una serie de condiciones de liderazgo y organización. Estas actividades a menudo pueden consumir tiempo, dada la necesidad de observar y compartir prácticas, trabajar con otros colegas, y tener suficiente tiempo para la reflexión y la evaluación. Para que el DPC sea efectivo y sostenible entre las escuelas, deben estar presentes los siguientes factores:

- Objetivos claramente articulados y prioridades de mejora.
- Compromiso para desarrollar la confianza.
- Construcción de relaciones y mantención de redes existentes.
- Reflexión y planificación cuidadosas por parte de los directivos escolares para coordinar el trabajo de las agrupaciones.
- Reconocimiento de los roles y contribuciones respectivas de individuos y escuelas dentro de la agrupación.

- Liderazgo multinivel (distribuido) y multi-sitio.
- Desafío y apoyo efectivos y apropiados entre socios para construir capacidad.
- Conocimiento que satisfaga las necesidades locales de las escuelas y maximice la implementación. (Adaptado de Sebba et al., 2012)

Claramente, con tales desafíos al adoptar el DPC en múltiples sitios, una infraestructura organizativa de apoyo tiene muchas ventajas, como la proporcionada en el modelo de evaluación entre pares del Programa de Colaboración Escolar, al cual nos referimos a continuación.

2.3. Evaluación entre Pares en las Escuelas

Un programa de evaluación entre pares en las escuelas implica evaluaciones realizadas por colegas de otras instituciones educativas. Estas evaluaciones incluyen visitas, durante las cuales los evaluadores recopilan y analizan datos, presentan hallazgos y recomendaciones a la escuela anfitriona. La evaluación entre pares en las escuelas puede considerarse como una forma de desarrollo de práctica conjunta, ya que las prácticas de evaluación y el aprendizaje social resultan en flujos laterales y bidireccionales de información entre los pares de las escuelas colaboradoras. El aprendizaje es mutuo, ya que los evaluadores visitantes aprenden sobre las prácticas que encuentran en la escuela anfitriona, al tiempo que proporcionan retroalimentación sobre lo que descubren durante su visita de evaluación. La escuela anfitriona decide el área de enfoque, generalmente pedagógica, y este tema es explorado tanto por el personal visitante como por el personal de la escuela anfitriona. A menudo, los grupos comparten un tema, enfatizando aún más que el objetivo es tanto desarrollar un área de práctica como la mejora de la escuela anfitriona (Godfrey, 2020a).

Una variedad de evidencias sugiere que la evaluación entre pares en las escuelas ayuda a mejorar el rendimiento estudiantil

(especialmente en escuelas con bajo rendimiento), promueve un sentido de propósito moral para mejorar las oportunidades de los estudiantes, añade responsabilidad profesional y evaluación de la pedagogía, y proporciona amigos críticos para la autoevaluación de la escuela (OCDE, 2013). Socios Desafiadores, una de las primeras y más grandes redes de evaluación entre pares en Inglaterra, mencionada anteriormente, fue evaluada de manera independiente y se demostró que proporciona una sólida garantía de calidad y desafío para las escuelas agrupadas a través de capacitación y evaluaciones de alta calidad (Matthews y Headon, 2015). Las evaluaciones entre pares refuerzan la responsabilidad profesional y han demostrado desempeñar un papel importante en el desarrollo del liderazgo (Godfrey, 2020b).

Aunque la mayoría de las investigaciones han subrayado los múltiples beneficios positivos de la evaluación entre pares, hasta la fecha no se ha encontrado evidencia cuantitativa de que los enfoques de evaluación entre pares mejoren el rendimiento estudiantil. Medir el impacto de los programas de evaluación entre pares en el rendimiento estudiantil a través de exámenes estandarizados es problemático, ya que, por ejemplo, las escuelas intervenidas en la evaluación experimental del Programa de Colaboración Escolar de la Fundación para el Desarrollo Educativo eligieron una variedad de objetivos de mejora, a menudo no vinculados directamente a los criterios de impacto previstos (competencia numérica y alfabetización). Algunos autores también han expresado preocupación sobre consecuencias no deseadas del programa, como el isomorfismo institucional y la autorregulación, especialmente en sistemas como el inglés con regímenes de rendición de cuentas de altas consecuencias (Greany, 2020). Sin embargo, la evaluación del proceso del Programa de Colaboración Escolar a través de la compilación de una variedad de datos a través de observación, entrevistas y encuestas nos permite resaltar muchas maneras en que el programa impactó positivamente el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

2.4. Liderazgo docente

Implícito en el modelo de DPC está la promoción del liderazgo docente, para lo cual podemos adoptar la definición frecuentemente utilizada por York-Barr y Duke (2004)

El proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen a sus colegas, directores y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de aumentar el aprendizaje y el logro de los estudiantes (p. 187).

En el resumen de la literatura sobre liderazgo docente desde la década de 1980 de Frost (2016), se señala la distinción entre las jerarquías formales de roles de *gestión* centradas en la mantenimiento de las prácticas escolares y *liderazgo*, que sugiere que a veces es necesario el cambio para lograr mejoras. Aquí, la distinción entre directivos formales y liderazgo docente no posicional es útil. El liderazgo puede considerarse como una serie de prácticas y, por lo tanto, puede demostrarse de diversas formas de participación, como la investigación acción o, en este caso, como parte de un proceso de evaluación entre escuelas. Dentro del contexto del Programa de Colaboración Escolar, los profesores participaron en diversas prácticas de liderazgo, como visitar evaluadores en otras escuelas, colegas que organizan una evaluación y participan en un diálogo profesional, demostrando sus propias prácticas a otros y, en el caso de los Promotores de la Mejora, como entrenadores, liderando un taller de mejora con colegas en una escuela vecina.

Adoptar esta perspectiva del liderazgo docente implica la aceptación de un papel más amplio en el sistema, más allá de las paredes de sus escuelas y aulas; los profesores deberían "liderar dentro y fuera del aula; identificarse y contribuir a una comunidad de profesores aprendices y líderes; influir en otros hacia una práctica educativa mejorada; y aceptar la responsabilidad de lograr los resultados de ese liderazgo" (Katzenmeyer y Moller, 1996, p. 165).

Esta forma de liderazgo docente requiere un tipo específico de Desarrollo Profesional Docente para prepararlos y liderar el aprendizaje colaborativo; los profesores necesitan saber cómo trabajar dentro de comunidades profesionales de aprendizaje, así también cómo crearlas y mantenerlas. Estas comunidades son las estructuras sociales de la práctica que permiten el Desarrollo de la Práctica Conjunta, es decir, lograr "relaciones colegiadas de profesores, participación colaborativa o colectiva, y aprendizaje con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes" (Frost, 2016, p. 165).

Sin embargo, hasta ahora se ha realizado muy poca investigación sobre qué experiencias o capacitación prepararían mejor a los profesores con estas cualidades de liderazgo, sentido de propiedad y autoeficacia para liderar mejoras más amplias dentro de su propia escuela y más allá de sus paredes. La investigación también sugiere que hay valor en hacerlo para elevar el rendimiento académico en las escuelas y aprovechar un recurso que está subutilizado, es decir, el conocimiento de pares, colegas y profesionales compañeros (ver Ankrum, 2016, por ejemplo).

2.5. La teoría del cambio del programa de colaboración escolar

El Programa de Colaboración Escolar se describe como un modelo de evaluación entre pares destinado a desarrollar la capacidad en los grupos para que puedan asumir gradualmente más responsabilidad en su propio desarrollo y madurez, y liderar su propia mejora. Con el tiempo, las áreas locales serán propietarias del modelo del Programa de Colaboración Escolar y continuarán desarrollándolo para que tenga un impacto a nivel local. El Programa de Colaboración Escolar proporciona marcos y herramientas, capacitación y apoyo profesional, y está diseñado para incorporar y construir, no marginar, las mejores prácticas existentes de las escuelas (Godfrey et al., 2023, p. 7).

Implícita en el programa está la idea de construcción de la capacidad para que las escuelas trabajen en su propia mejora, en conjunto con otras iniciativas paralelas. El modelo lógico contiene resultados intermedios a nivel de agrupación, liderazgo, profesores y escuela, que se muestran a continuación:

Resultados intermedios a nivel de agrupación:

- Capacidad en el liderazgo de la mejora escolar colaborativa.
- Cultura de responsabilidad compartida.
- Sistemas y procesos abiertos y transparentes.

Resultados intermedios a nivel de liderazgo:

- Mayor confianza en el liderazgo y la mejora colaborativa.
- Fortalecimiento de la confianza lateral dentro y entre equipos de liderazgo.
- Evaluación entre pares, apoyo de seguimiento e intervenciones personalizadas completamente integradas en los ciclos de mejora escolar.

Resultados intermedios a nivel de profesores:

- Mayor propiedad y participación en estrategias para la mejora y cambios en la práctica.
- Mejora de la confianza lateral entre los equipos de educación básica.
- Profesores de educación básica conscientes de la prioridad de mejora y su responsabilidad de cambiar la práctica.

Resultados específicos de la escuela:

- Estos serán diferentes para cada escuela.
- Antes de la pandemia de COVID-19, incluían resultados de alfabetización y competencia numérica (ver sección de metodología a continuación).

A nivel de grupo, el programa se estableció para aumentar el liderazgo colaborativo, mejorar la transparencia y el intercambio de datos, y desarrollar una cultura de responsabilidad compartida. A nivel de liderazgo, debería haber un mayor liderazgo en la

mejora escolar colaborativa, una mayor confianza lateral entre los equipos de liderazgo, la integración de la evaluación entre pares y el seguimiento del apoyo de escuela a escuela. Finalmente, a nivel de profesores, el programa se diseñó para aumentar la propiedad y la participación en estrategias de mejora, mejorar la confianza lateral entre los profesores dentro y entre escuelas, y aumentar la conciencia de las prioridades de mejora y la responsabilidad de cambiar la práctica.

Aunque la evaluación experimental utilizó los niveles de escala anteriores para el modelo lógico, para los fines de este estudio no hacemos una distinción entre el liderazgo y el nivel de profesores, o incluso entre el grupo y el nivel de profesores, ya que dentro del DPC y el liderazgo docente, la mayoría de estos resultados se consideran parte integral del Desarrollo Profesional Docente. Dado que los participantes eran de escuelas primarias, en muchos casos, la mayoría (excepto el director) ejercían como profesores, y en muchos casos, directivos de mando medio o superior. La mayoría de los evaluadores principales eran directores, mientras que otros evaluadores eran generalmente miembros docentes de equipos de liderazgo superior. Por lo tanto, el vínculo con la pedagogía y el liderazgo pedagógico estaba claro. Los Promotores de la Mejora eran con mayor frecuencia directivos de mando medio o, en algunos casos, profesores sin responsabilidades de liderazgo. Dentro de nuestro modelo propuesto de Desarrollo de Práctica Conjunta, estas prácticas de liderazgo son intrínsecamente parte del desarrollo profesional, independientemente del rol posicional del participante. Incluso para los directores, la participación directa en la observación de la enseñanza durante las evaluaciones y en los talleres de mejora en su propia escuela después de su evaluación era la norma.

Una característica esencial en este modelo de DPC es que la mejora y el desarrollo de la práctica docente no se separan de los objetivos de mejora de la escuela. En el Programa de Colaboración Escolar, muchos participantes informaron que evaluar una escuela era una forma poderosa de desarrollo profesional, brindándoles

una visión de aspectos de la pedagogía y la organización escolar y aprendiendo a través del diálogo profesional. Sin embargo, su papel era igualmente el de proporcionar retroalimentación a la escuela anfitriona para ayudarla a mejorar. De manera similar, para los profesores o directivos de mando medio que lideran un taller de mejora en otra escuela, se considera que esto ayuda a esos miembros del personal a liderar su propio cambio, al tiempo que proporciona responsabilidades de liderazgo excelentes y bastante desafiantes para los Promotores de la Mejora que lideran la sesión. Aquellos seleccionados como Promotores de la Mejora son ayudados en su preparación por el Programa de Colaboración Escolar, que incluye capacitación interactiva en talleres dirigidos por facilitadores experimentados.

3. METODOLOGÍA

La evaluación del Programa de Colaboración Escolar se diseñó para responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera influye el Programa de Colaboración Escolar en la capacidad, la cultura, y la práctica tanto de las agrupaciones, como del liderazgo y de los profesores en las escuelas participantes?

2. ¿De qué manera funcionan los elementos de la teoría del cambio del Programa de Colaboración Escolar para lograr el impacto percibido por los participantes?

3.1. La evaluación del proceso

La evaluación del proceso incluyó encuestas iniciales y finales de las escuelas en tratamiento, y también exploró el contrafactual, utilizando entrevistas y encuestas con escuelas de control o de comparación. Realizamos estudios de caso intensivos de dos grupos de escuelas de tratamiento, uno en el norte y otro en el sur

de Inglaterra; el primero en un entorno urbano más empobrecido y el segundo en una zona rural más próspera. Cada grupo involucraba a cinco escuelas. Para cada estudio de caso, realizamos dos conjuntos de entrevistas con personal clave, seguimos su formación y algunas de sus evaluaciones. También entrevistamos a directivos superiores en escuelas de comparación, observamos capacitaciones y el proceso de evaluación en otro grupo más, fuera de nuestros estudios de caso. Complementamos nuestra evaluación de proceso con entrevistas grupales adicionales de agentes clave, incluido el personal permanente del Programa de Colaboración Escolar, personal asociado (facilitadores), directivos de agrupaciones, entre otros. Nuestros propios datos de evaluación independiente se complementaron con registros de evaluación del equipo del proyecto Programa de Colaboración Escolar. De este modo, triangulamos nuestra recopilación de datos desde múltiples métodos de recolección (entrevistas, observaciones y encuestas); y múltiples participantes, incluyendo directores, directivos superiores y de mando medio, y personal del programa, en diferentes escuelas y regiones; y en diversos momentos. La validez se fortaleció aún más al tener múltiples perspectivas de los investigadores a través de la visita a los mismos tipos de actividades del programa y al sostener reuniones regulares del equipo en las que discutimos los hallazgos emergentes. La Tabla 1, a continuación, brinda una descripción detallada de los métodos del proceso.

3.2. Escuelas participantes

La selección para el estudio fue realizada por el equipo del proyecto (Fondo de Desarrollo Educativo), utilizando sus bases de datos nacionales para contactar a las escuelas. Publicitaron la evaluación experimental e invitaron a las escuelas a través de sus redes, reclutando con éxito a 422 escuelas primarias financiadas por el estado de Inglaterra. Las agrupaciones iniciales entre escuelas variaron en tamaño, desde 2 escuelas hasta 15, pero las más grandes se dividieron en grupos más pequeños con el propósito de evaluarse mutuamente, generalmente entre 4 y 6 escuelas.

Tabla 1. Resumen de los métodos de la evaluación de proceso.

Método de Investigación	Recopilación de Datos	Participantes / Fuentes de Datos
Encuestas iniciales	Encuestas telefónicas	Directores y directivos superiores en escuelas intervenidas (n=339 de 422)
Encuesta final de escuelas intervenidas	Encuestas telefónicas, dirigidas para distinguir escuelas completadas de las que se retiraron antes de noviembre de 2021 y después de diciembre de 2018	Directores y directivos superiores en escuelas intervenidas (n=157: 134 activas y 23 retiradas tempranas de 422 escuelas intervenidas en total).
Encuesta de escuelas de control	Encuestas telefónicas	Directores y directivos superiores en escuelas de control (n=44 de una muestra de 374).
Estudios de caso cualitativos	Entrevistas y observaciones	Entrevistas con directores, directivos superiores y de mando medio en ocho escuelas de dos grupos de estudio de caso (de diez en total). Observaciones de tres procesos de evaluación.
Estudios de caso de escuelas de control	Entrevistas telefónicas	Directores en cuatro escuelas de control.
Asistencia a eventos de formación del Fondo de Desarrollo Educativo	Notas observacionales	Directores / Encargados de escuela / Equipos de liderazgo superior / Medios, directivos y profesores en 24 eventos de capacitación.
Seguimiento de procesos de evaluación	Observaciones	Observaciones de seis procesos de evaluación: cuatro completos, uno parcial (sin talleres de mejora) y uno en línea.
Entrevistas con participantes clave	Entrevistas grupales e individuales, en persona y en línea. Encuesta corta	Directivos de agrupaciones, Promotores de la Mejora, personal permanente y asociado del Programa de Colaboración Escolar (n=86 participantes, en 4 entrevistas individuales y 14 entrevistas grupales).
Evaluaciones y registros de Fondo de Desarrollo Educativo	Auditoría inicial de la agrupación del Fondo de Desarrollo Educativo, registros de retiros de escuelas, registros de asistencia a capacitación y evaluaciones completadas	Comentarios de los asistentes a talleres y capacitaciones de Fondo de Desarrollo Educativo. Registros de directivos de agrupaciones. Facilitadores de capacitación que proporcionan registros de evaluaciones. Auditorías iniciales de agrupaciones sobre la disposición a participar, completadas por 64 directivos de agrupaciones.

Nota: Elaboración propia.

Todas las escuelas reclutadas recibieron la intervención, mientras que se utilizaron métodos estadísticos de comparación para identificar el grupo control, utilizando datos de rendimiento escolar disponibles públicamente en el sitio web del Departamento de Educación. Las variables de comparación incluyeron el rendimiento de lectura y matemáticas de la educación básica en 2017; la matrícula escolar en 2017; la calificación más reciente de la inspección escolar (Ofsted) en 2017; el nivel de vulnerabilidad; y la región.

Utilizando las variables de comparación, el equipo de evaluación pudo identificar escuelas de estudio de caso que coincidían con nuestros estudios de caso de grupos de escuelas intervenidas para participar en entrevistas y en una encuesta final de escuelas de control. Los encuestados fueron directores (81%) o directivos superiores. De nuestra encuesta final de escuelas intervenidas, obtuvimos respuestas de 23 escuelas que se retiraron del estudio (pero que al menos participaron durante los primeros meses) para comprender sus razones de retiro y entender sus percepciones del programa en general.

3.3. Deserción y cumplimiento

Para estar completamente en cumplimiento, la escuela intervenida debía recibir al menos dos evaluaciones y asistir al menos al 75% de las sesiones de capacitación y talleres durante el período del programa, y para estar mínimamente en cumplimiento, las escuelas debían asistir a algunas de las capacitaciones y haber recibido al menos una evaluación. Todas las demás se consideraron fuera de cumplimiento. Sobre esta base, el 16% de las escuelas estuvo plenamente en cumplimiento y el 40% mínimamente en cumplimiento. El análisis de la encuesta de Evaluación de Proceso mostró muy pocas diferencias entre las respuestas de los directores de escuelas mínimamente en cumplimiento y plenamente en cumplimiento, por lo que agrupamos estos últimos al 56% que completaron la evaluación experimental (238 escuelas) y comparamos sus respuestas en la encuesta con el 44% restante que

no cumplieron (184 escuelas). Los datos del Fondo de Desarrollo Educativo sugieren que solo 57 escuelas se retiraron antes de la pandemia por COVID (31%), mientras que las 181 escuelas restantes (69%) se retiraron después de la pandemia. De las 137 escuelas que proporcionaron razones para retirarse, el 66% dio la pandemia como respuesta, seguido de la “falta de capacidad” (21%) (se permitían múltiples respuestas). Dado que el programa original estaba destinado a durar solo dos años pero se alargó producto de la pandemia, algunas escuelas decidieron retirarse al final de este período de todos modos.

Anecdóticamente, según los informes de Fondo de Desarrollo Educativo, muchas escuelas continuaron con el programa más allá del período de implementación, mientras que durante y después del período, se agregaron otras escuelas a agrupaciones existentes o se crearon nuevas agrupaciones. Las nuevas escuelas que ingresaron a una agrupación durante el período de implementación no aportaron datos a nuestra evaluación.

4. HALLAZGOS

A continuación, presentamos hallazgos relacionados con elementos de la teoría del cambio del programa de Desarrollo de Práctica Conjunta:

- Compartir ideas, datos y prácticas de manera abierta y transparente (intercambio lateral de conocimientos entre profesores de diferentes escuelas).
- Capacidad y habilidad en el liderazgo para la mejora escolar colaborativa (dentro y entre escuelas).
- Propiedad y participación de docentes en estrategias para la mejora y cambios en la práctica.
- Promoción de enfoques de investigación y práctica informados por la investigación.
- Aprendizaje mutuo durante las evaluaciones escolares y talleres de mejora.

4.1. Hallazgos de las encuestas iniciales y finales en las escuelas intervenidas

Comparamos las respuestas auto informadas iniciales de los directivos escolares (año uno) con el final (año tres). Las diferencias o asociaciones en los hallazgos de la encuesta se informan a continuación. La significancia estadística se determinó comparando las respuestas a elementos individuales de la escala Likert mediante una prueba *t* de Student clásica ($p < 0.05$). El porcentaje de acuerdo combina "fuertemente de acuerdo" y "de acuerdo", y el desacuerdo combina "fuertemente en desacuerdo" y "en desacuerdo", a menos que se indique lo contrario.

Al comparar las encuestas iniciales y finales de las escuelas intervenidas, observamos un aumento en el acuerdo en:

- *Los profesores desarrollan un sentido de propiedad y participación en los objetivos de mejora de todas las escuelas de su agrupación del Programa de Colaboración Escolar.* Al inicio, los directivos escolares estuvieron de acuerdo en que solo el 15% de los profesores de identificaban con esto, mientras que el 34% sintió que al final el sentido de propiedad con los objetivos de mejora de la agrupación había aumentado.

Para la afirmación:

- *La participación en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a los profesores en nuestra escuela a desarrollar un sentido de propiedad y compromiso con los objetivos de mejora de nuestra escuela,* el 88% de los encuestados indicaron que esto ya era fuerte al inicio del programa, y el 64% afirmó que esto había aumentado al final.

También observamos aumentos en el intercambio de conocimientos entre las escuelas asociadas. Para la afirmación:

- *Todas las escuelas en nuestra agrupación comparten datos, sistemas y procesos de manera abierta y transparente*, el nivel de acuerdo aumentó del 68% al inicio al 91% al final y,
- *Mi escuela se beneficia de la experiencia y el apoyo de otras escuelas en la agrupación de forma regular* (es decir, mensualmente), el nivel de acuerdo aumentó del 54% al inicio al 68% al final, respectivamente.

Si bien no podemos estar seguros hasta qué punto este intercambio de conocimientos se limitó al nivel del director y cuánto involucró a directivos docentes (profesores, directivos de mando medio y otros directivos superiores), otros datos (como los de entrevistas a personal en escuelas de estudio de casos) sugieren que estas prácticas involucraron a una amplia gama de personal dentro y entre escuelas.

4.2. Encuesta final de escuelas intervenidas en comparación con la encuesta de escuelas de control

Cuando comparamos las respuestas de las escuelas intervenidas por el Programa de Colaboración Escolar con las escuelas de control, encontramos un mayor acuerdo en las escuelas intervenidas para las afirmaciones:

- *Ha habido un impacto positivo en la capacidad de los directivos de nuestra escuela para mejorar las escuelas agrupadas* (78% vs. 61%).
- *Todas las escuelas en nuestra agrupación comparten datos, sistemas y procesos de manera abierta y transparente* (91% vs. 77%).

Sin embargo, también encontramos un menor acuerdo en las escuelas intervenidas por el Programa de Colaboración Escolar en comparación con las escuelas de control para las afirmaciones:

- *Participar en esta agrupación ha ayudado al personal de nuestra escuela a sentir un mayor sentido de responsabilidad compartida por el éxito de todos los estudiantes en nuestra escuela (67% vs. 82%).*
- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de directivos de mando medio y profesores (64% vs. 80%).*

Al interpretar estas comparaciones, necesitamos hacer algunas advertencias importantes con respecto al grupo de comparación. En primer lugar, estamos comparando las percepciones del Programa de Colaboración Escolar (a lo largo de tres años) con las percepciones de los encuestados de las escuelas de control sobre "la agrupación más importante para la mejora escolar de mi escuela en los últimos tres años". Por lo tanto, la línea base para superar el acuerdo ya es alta, es decir, no compara el Programa de Colaboración Escolar con una experiencia "promedio" de trabajo en agrupación.

Podemos ver que incluso cuando los encuestados de las escuelas de control dieron un mayor acuerdo a los beneficios de la agrupación que el grupo del Programa de Colaboración Escolar, este último grupo dio un acuerdo superior al 60% a las mismas afirmaciones, lo que subraya nuestro punto anterior sobre el ecosistema inglés que fomenta las agrupaciones escolares.

En segundo lugar, incluimos escuelas retiradas (por lo tanto, "no en cumplimiento") en nuestros datos de la encuesta del Programa de Colaboración Escolar. En comparación, las escuelas de control presumiblemente no habrían incluido su ejemplo de la agrupación más importante de su escuela si se hubieran retirado o no hubieran podido completarlo. Cuando eliminamos los datos de las escuelas retiradas de las respuestas del Programa de Colaboración Escolar, todos los elementos de la encuesta para los cuales las escuelas de control dieron un mayor acuerdo no lograron significación estadística. Esto es cierto para la afirmación:

- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de directivos de mandos medios y profesores*, donde los encuestados en las escuelas del Programa de Colaboración Escolar dieron un 69% frente al 80% de acuerdo en las escuelas de control.

Tanto en las agrupaciones más importantes de las escuelas de control como en los participantes del Programa de Colaboración Escolar que completaron la evaluación experimental, hubo un fuerte acuerdo sobre los beneficios en el desarrollo de directivos de mando medio y profesores.

También podemos ver en la afirmación:

- *Ha habido un impacto positivo en el desarrollo profesional de los directivos superiores*

El acuerdo con la afirmación anterior fue significativamente mayor para las escuelas que completaron el Programa de Colaboración Escolar que para las escuelas de control (91% frente al 77%).

En tercer lugar, el 61% de las escuelas de control encuestadas habían participado en evaluaciones entre pares durante este tiempo, siendo la respuesta principal una que habían desarrollado ellas mismas con las escuelas agrupadas (67%), seguida por una desarrollada por una Organización Multi-Academia (33%) o una autoridad local municipal (30%). Según los encuestados de las escuelas de control, la evaluación entre pares se consideraba firmemente integrada en el 50% de las escuelas (en comparación con el 60% de las escuelas del Programa de Colaboración Escolar). Por lo tanto, cuando los directivos escolares de las escuelas de control pensaban en sus agrupaciones más significativas, algunas de estas podrían haber sido otros programas de evaluación entre pares.

Finalmente, sabemos por los datos recopilados por el Fondo de Desarrollo Educativo y las encuestas iniciales que los niveles

de trabajo en agrupación y confianza ya eran altos al comienzo del programa, por lo que cualquier aumento en los beneficios durante el período de evaluación debería considerarse un logro en ese contexto.

4.3. Conclusiones específicas del programa de colaboración escolar

Una interpretación más precisa de muchos de nuestros hallazgos de la encuesta es que las agrupaciones para la mejora escolar (no solo el Programa de Colaboración Escolar) se perciben como generadoras de una variedad de resultados beneficiosos, incluida la apropiación por parte de los profesores de los objetivos de mejora en la escuela y el desarrollo del liderazgo. Sin embargo, el Programa de Colaboración Escolar se percibió como un programa con algunos beneficios particularmente únicos, como el aumento en el intercambio de conocimientos entre escuelas y los sentimientos de propiedad colectiva de los objetivos de mejora de la agrupación.

Otros hallazgos de la encuesta no fueron comparables con las escuelas de control porque se relacionaban con prácticas o roles específicos promovidos en el programa que no estarían presentes en otras agrupaciones para la mejora escolar. Esto incluyó el papel de los Promotores de la Mejora.

Al analizar la Tabla 2 notamos que en el primer año hubo una proporción más alta de directivos superiores que asumieron el rol de Promotores de la Mejora en comparación con los años posteriores (42% en el Año 1 frente a 26% en los Años 2/3). Dicho esto, la mayoría de los Promotores de la Mejora eran profesores que tenían puestos de liderazgo intermedio o ninguno (58% en el Año 1 frente a 74% en los Años 2/3). Los Promotores de la Mejora normalmente eran nominados por el director como una forma de aumentar la capacidad de liderazgo en su escuela. Sabemos, por nuestras entrevistas de estudio de caso y la retroalimentación del Fondo de Desarrollo Educativo, que los directivos escolares sentían que

se necesitaban más Promotores de la Mejora en sus grupos en el segundo año para agregar capacidad, en un rol del programa considerado altamente influyente.

Tabla 2. *¿Quiénes fueron los Promotores de la Mejora?*

Rol Escolar	Año 1		Años 2/3	
	N	%	N	%
Directivo Superior (por ejemplo, Subdirector o Subdirector Adjunto)	150	42	64	26
Cargo de mando medio (por ejemplo, encargado de asignatura o fase, coordinador de necesidades educativas especiales)	80	22	100	41
Profesor de aula	130	36	81	33
Total	360	100	245	100

Nota: Elaboración propia.

Los talleres del Fondo de Desarrollo Educativo brindaron a los Promotores de la Mejora una metodología, habilidades y herramientas para liderar un proceso de mejora en una escuela asociada. La formación fue muy valorada por los Promotores de la Mejora y los directores, reflejado a través de las entrevistas, así como en nuestras propias observaciones. El papel del Promotor de la Mejora (y el de ser evaluador) se consideró como particularmente valioso para desarrollar habilidades de liderazgo colaborativas transferibles:

Creo que una de las cosas más grandes que ha surgido de esto [Programa de Colaboración Escolar] es la forma en que ha desarrollado y empoderado a los subdirectores y directivos de mando medio porque creo que tenían pocas oportunidades de ir a otras escuelas para hacer ese tipo de trabajo como socios de mejora [Promotores de la Mejora] o evaluadores entre pares. El programa ha desarrollado en nuestra escuela a esos directivos de mando

medio y subdirectores. Los he visto crecer y florecer (Director y líder de agrupación, como parte de una entrevista grupal).

Un líder de agrupación que entrevistamos comentó que una evaluación externa realizada en su escuela había elogiado las habilidades de liderazgo de sus directivos de mando medio, y el director sintió que esto se debía a las experiencias de liderazgo que habían adquirido de la capacitación de Programa de Colaboración Escolar.

Los directores y directivos de agrupación que entrevistamos también dijeron que el modelo de coaching de Promotores de la Mejora utilizado en talleres dirigidos por Fondo de Desarrollo Educativo desarrolló un mayor sentido de propiedad del proceso de cambio por parte de profesores y directivos. Es decir, los Promotores de la Mejora llegaron a la escuela anfitriona para facilitar un taller centrado en el involucramiento del personal de la escuela anfitriona para encontrar sus propias soluciones, evitando decirle a la escuela lo que debía hacer. Sin embargo, no todos los Promotores de la Mejora fueron vistos como exitosos, ya sea por decirle a una escuela qué hacer, o por no estar lo suficientemente seguros o competentes comunicativamente para dirigir un taller de mejora.

El papel del Promotor de la Mejora también generó un aumento en las prácticas informadas por la investigación. Esto fue confirmado por los directores en entrevistas:

Creo que la gente está más dispuesta a avanzar y hacer cambios porque es muy basado en evidencia y los talleres de Promotores de la Mejora, utilizando la investigación del Desarrollo Profesional Efectivo, han sido fundamentales en eso porque... es difícil discutir cuando eso ha sido cuidadosamente investigado. Así que creo que ese sentido de práctica reflexiva y avanzar juntos como equipo está muy bien establecido (Director y líder de agrupación, grupo de 6 escuelas, entrevista del tercer año).

Al introducir investigaciones publicadas en los talleres, los Promotores de la Mejora pudieron proporcionar un estímulo para el cambio que tenía cierta "autoridad" intrínseca. Un participante del Programa de Colaboración Escolar describió el uso de evidencia como:

Muy poderoso porque es muy persuasivo, es difícil discutir con él, genera mucha aceptación (Director y líder de agrupación, grupo de 7 escuelas, entrevista del tercer año).

4.4. Desarrollo del liderazgo

Además de los aspectos de liderazgo colaborativo mencionados anteriormente, el Programa de Colaboración Escolar desarrolló habilidades de revisión y evaluación, especialmente entre directivos superiores. A partir de nuestras observaciones de las evaluaciones entre pares y entrevistas en escuelas de estudio de caso, observamos múltiples beneficios de participar en un proceso de Programa de Colaboración Escolar. Esto fue un esfuerzo mutuo, donde las habilidades de evaluación se desarrollaron mediante el escrutinio de los datos escolares, entrevistas con el personal y los estudiantes, y observaciones en el aula. Los evaluadores también tuvieron que aprender a proporcionar retroalimentación equilibrada y objetiva al equipo de liderazgo de la escuela anfitriona. Sin embargo, también hubo beneficios de aprendizaje social al observar prácticas en una escuela vecina. El personal podía ver cómo se organizaban o enseñaban las materias, a veces observando soluciones familiares y a veces innovadoras. En una de nuestras escuelas de estudio de caso, los directivos enviaron más tarde a algunos de sus profesores a trabajar con un equipo de asignaturas en una escuela que evaluaron, después de haber visto cómo manejaban bien los problemas que compartían con la escuela revisada. Este apoyo de seguimiento se consideró parte del proceso de Programa de Colaboración Escolar. La formación impartida por el equipo de Fondo de Desarrollo Educativo también proporcionó herramientas para que los participantes continuaran evaluando el impacto de sus enfoques de mejora.

La metodología de coaching de los Promotores de la Mejora se percibió como un estímulo para el cambio, y observamos esto en las reflexiones de los Promotores de la Mejora después de la formación del segundo año. Los elementos que se consideraron exitosos para esto fueron: ser "neutral" respecto a los juicios realizados en el informe de evaluación, ya que no estaban directamente involucrados en la evaluación en sí; ser "uno de ellos", a menudo profesores o directivos de mando medio con desafíos similares; y ser facilitadores del cambio en lugar de posicionarse como un "experto" que dispensa consejos. Además, al trabajar en parejas, generalmente con otros Promotores de la Mejora de otra escuela, modelaban el proceso mismo de trabajo entre pares.

Uno de los grandes valores del enfoque de evaluación fue que muchos participantes involucrados en esto pudieron aprender de la visita, adoptar o compartir ideas vistas en otros lugares y retroalimentarlas en sus escuelas. Vimos evidencia de esto en nuestros estudios de caso, donde se compartieron enfoques para la enseñanza de matemáticas y alfabetización con todo el grupo.

4.5. Desarrollo profesional del profesorado en áreas vulnerables

Registramos el índice de vulnerabilidad infantil que afecta a cada escuela, con el fin de realizar un análisis contextual explorando si las respuestas a la encuesta variaban según el perfil de vulnerabilidad de la escuela. De las 157 escuelas intervenidas (es decir, directivos escolares) que completaron la encuesta fina, 41 estaban en el quintil 1 del índice (ingresos estudiantiles menos vulnerables); 41 estaban en el quintil 2; 39 estaban en el quintil 3; 22 estaban en el quintil 4; y 14 estaban en el quintil 5.

Tabla 3. Relaciones en la encuesta donde las respuestas mostraron un acuerdo significativamente mayor en quintil 5 (ingreso estudiantil más desfavorecido) en comparación con quintil 1 (ingreso estudiantil menos desfavorecido)

Encuesta final para las escuelas del tratamiento de Programa de Colaboración Escolar:

5.1.1 Nuestra agrupación estaba bien dirigida; teníamos una visión y valores compartidos, y entendíamos cómo se tomaban las decisiones colectivas.

5.1.4 Me sentía responsable del éxito de todas las escuelas y estudiantes en la agrupación.

5.1.5 Los niveles de confianza eran altos entre las escuelas en nuestra agrupación.

5.1.6 Todas las escuelas en nuestra agrupación compartían abierta y transparentemente datos, sistemas y procesos.

5.2.2 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha aumentado mi confianza en la capacidad del equipo de liderazgo de mi escuela para liderar la mejora en nuestras escuelas asociadas.

5.2.5 La evaluación entre pares está firmemente integrada en el ciclo de mejora de nuestra escuela.

5.2.7 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a mi escuela a identificar sus fortalezas y áreas de desarrollo de manera más rigurosa.

5.2.8 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha ayudado a los profesores de nuestra escuela a sentir un mayor sentido de propiedad y compromiso con los objetivos de mejora de nuestra escuela.

5.2.10 Participar en el Programa de Colaboración Escolar ha permitido que mi escuela se vuelva más informada por evidencia.

5.2.13 Mi escuela recurre a la experiencia y el apoyo de otras escuelas en la agrupación de manera regular (es decir, mensualmente).

Nota: Elaboración propia.

Encontramos varias asociaciones muy interesantes dentro de la encuesta de los participantes del Programa de Colaboración Escolar. Por ejemplo, los directivos escolares de las escuelas del Programa de Colaboración Escolar en el quintil 5 del índice (con estudiantiles más vulnerables) eran más propensos en comparación con las escuelas de quintil 1, a estar de acuerdo en que compartían datos, sistemas y procesos, y que aprovechaban la experiencia y el apoyo de las escuelas asociadas. Tenían una mayor confianza en la capacidad del equipo de liderazgo de su escuela para liderar la mejora en las escuelas agrupadas y en la capacidad de su escuela para identificar sus fortalezas y áreas de desarrollo. Las escuelas de quintil 5 estuvieron más de acuerdo, en que se habían vuelto más informadas por evidencia y que habían desarrollado el sentido de propiedad y participación de los profesores en los objetivos de mejora de su escuela (ver Tabla 3).

Dada la pequeña cantidad de escuelas intervenidas en el quintil 5 (14 escuelas) en la muestra, las conclusiones extraídas de estos datos son necesariamente tentativas. Sin embargo, no encontramos esta variación en las respuestas de los directivos escolares en las escuelas de control. Por lo tanto, esto justifica una investigación adicional y reflexión sobre qué aspectos del programa pudieron haber llevado especialmente a estas calificaciones significativamente más altas de los beneficios de la participación por parte de los directivos escolares en escuelas con una población estudiantil más vulnerable.

DISCUSIÓN

Los hallazgos brindan un sólido respaldo al modelo de DPC del Programa de Colaboración Escolar en el desarrollo docente, incluyendo aspectos de aprendizaje mutuo, uso de un enfoque de investigación, flujos laterales de conocimiento y beneficios en liderazgo docente. Los datos se corroboraron a través de múltiples fuentes de información y mediante diversos métodos de recopilación a lo largo de un período prolongado. En términos de evidencia cuantificable

de que el programa condujo a mejoras en la práctica en el aula de los profesores, se recomienda una investigación adicional que mida aspectos discretos de las mejoras en las prácticas de los profesores y mejoras en los datos de los estudiantes (por ejemplo, Lortie-Forgues y Inglis, 2019).

La investigación también examinó los aspectos contextuales y estructurales que influyeron en el éxito percibido del programa. Muchos directores de escuelas del Programa de Colaboración Escolar dijeron que su participación mejoró la colaboración, agregando estructura a agrupaciones incipientes o de larga data. Las escuelas comenzaron a trabajar en grupos autoformados (agrupaciones) y luego construyeron sobre esto con la metodología del Programa de Colaboración Escolar. El programa se percibió como facilitador de las habilidades, herramientas y estructuras para maximizar los beneficios de agrupaciones existentes. La auto elección en el programa fue una parte esencial del enfoque del Programa de Colaboración Escolar. Este tipo de agrupación para la mejora escolar es adecuado cuando las escuelas optan por trabajar juntas. No tenemos evidencia de la eficacia de tal enfoque si las escuelas están obligadas a trabajar con escuelas en agrupaciones recién formadas.

Se confirman las conclusiones de Sebba et al. (2012) sobre los factores de liderazgo y organizativos necesarios para un DPC efectivo. En particular, el compromiso de desarrollar la confianza y basarse en redes existentes, evidente en la mayor disposición de los encuestados del Programa de Colaboración Escolar a compartir ideas, datos y conocimientos. La necesidad de liderazgo estratégico para coordinar el trabajo de las agrupaciones se incorporó al líder de la agrupación en el Programa de Colaboración Escolar, pero también se facilitó mediante la capacitación y la asistencia de los facilitadores del Programa de Colaboración Escolar, quienes se ocupaban de grupos regionales de agrupaciones. Las evaluaciones funcionaron mejor cuando el enfoque se centraba en preguntas de investigación relacionadas directamente con los objetivos de mejora de las escuelas. Finalmente, aunque el desarrollo del liderazgo fue

un resultado del programa, su éxito también estuvo íntimamente ligado al desarrollo de una mayor capacidad de liderazgo, especialmente en la capacitación de nuevos evaluadores y Promotores de la Mejora en el segundo año.

Los roles de liderazgo colaborativo de los profesores participantes (especialmente de los Promotores de la Mejora) nos hicieron recordar la conceptualización de Katzenmeyer y Moller (1996) sobre el liderazgo docente como uno vinculado a la participación en comunidades de aprendizaje profesional y en la adopción de un rol de mejora del sistema más allá de sus aulas. El papel de los Promotores de la Mejora fue particularmente exigente tanto en términos de las capacidades comunicativas de los profesores y directivos de mando medio, como en el tiempo que se alejaban del aula para trabajar con colegas, planificar y dirigir un taller de mejora. Hubo un papel clave de los directivos escolares para decidir qué personal estaba listo para asumir la responsabilidad de transformarse en un Promotor de la Mejora y quiénes se beneficiarían de los desafíos inherentes. Cuando el rol se desempeñaba bien, superaba las reservas de Frost (2016) sobre cómo los directivos de mando medio en estructuras jerárquicas podrían convertirse en meros gerentes. El intercambio profesional lateral y el estilo de liderazgo de entrenador de los Promotores de la Mejora significaban que adoptaban un papel de liderazgo transformacional, liderando el cambio educativo. También eran directivos del sistema, asumiendo una responsabilidad moral y profesional por mejorar prácticas que afectarían los resultados de los estudiantes en su localidad más amplia y más allá de su propia escuela. El éxito del Programa de Colaboración Escolar se basó en un marco que fue muy apreciado por los participantes, implementado por un equipo de facilitadores muy experimentados y hábiles. Sin esto, es difícil ver cómo tal agrupación para la mejora escolar sería efectiva o sostenible.

También es interesante reflexionar sobre las condiciones sistémicas que han llevado a que una nación tenga una densidad tan alta de prácticas de evaluación entre pares en sus escuelas primarias. Como consecuencia de la alta presión derivada de la

rendición de cuentas, muchas escuelas han aprendido a realizar autoevaluaciones exhaustivas en preparación para la inspección. Las evaluaciones entre pares han surgido en este espacio, vistas por algunos como ensayos de baja presión para la "cosa real". Sin embargo, a diferencia de otros esquemas de evaluación entre pares, el Programa de Colaboración Escolar adopta conscientemente su propio marco, optando por no imitar a la inspección, y en su lugar, proporciona uno que enfatiza la investigación, el aprendizaje mutuo y la evaluación formativa. Muchos participantes en nuestra investigación atestiguaron esta dimensión útil, sintiendo que estaban aprendiendo con otras escuelas, en lugar de estar siendo evaluados por un ente externo.

En conclusión, enfrentados a crecientes presiones de rendición de cuentas con alta consecuencias, las evaluaciones entre pares escolares han surgido como un antídoto para contrarrestar la evaluación externa de la calidad escolar y desarrollar los propios procesos, habilidades, conocimientos y capacidad de las escuelas para co-evaluar su rendimiento y mejora. En vez de la competencia entre escuelas producto de la rendición de cuentas orientada al mercado, el Programa de Colaboración Escolar mejora las dimensiones morales y profesionales de la rendición de cuentas: los directivos escolares y el personal colaboran para mejorar la educación de todos los estudiantes en sus agrupaciones; siendo desafiados y aprendiendo de sus colegas de escuelas agrupadas en la búsqueda colectiva para mejorar el rendimiento de los estudiantes y la calidad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ankrum, R. J. (2016). Utilizing Teacher Leadership as a Catalyst for Change in Schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151-165.
- Berwick, G. (2020) 'The Development of a System Model of Peer Review and School Improvement: Challenge Partners'. En: Godfrey, D. (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature, pp. 159-80.

- Brown, C., Taylor, C., & Ponambalam, L. (2016). Using design-based research to improve the lesson study approach to professional development in Camden (London). *London Review of Education*, 14(2).
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage.
- Cochran-Smith, M., & Demers, K. (2010). Research and teacher learning: Taking an inquiry stance. In *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp. 13-43). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., y Coe, R. (2015). Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. *Teacher Development Trust*. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGTFull-report.pdf>
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., y Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>
- EEF (2021). *Effective professional development: the guidance report*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/effective-professional-development>
- EPI (2020). *Evidence review: The effects of high-quality professional development on teachers and students* <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development>
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I.A.N., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. y Thorp, J., (2005). Factors influencing the transfer of good practice. *Department for Education and Skills research report RR615*. Accessed online (2nd Feb 2021) at: <https://dera.ioe.ac.uk/21001/>
- Frost, D. (2016). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. In *Teacher Leadership and Professional Development* (pp. 45-67). Routledge.
- Gilbert, C. (2017). Optimism of the will: The development of local area-based education partnerships. A think-piece.
- Greany, T. (2020). Self-policing or self-improving?: Analysing peer reviews between schools in England through the lens of isomorphism. In *School peer review for educational improvement and accountability: Theory, practice and policy implications*, (pp. 71-94.) Springer Nature

- Greany, T., & Higham, R. (2018). Hierarchy, markets and networks: Analyzing the 'self-improving school-led system' agenda in *England and the implications for schools*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053501/>
- Godfrey, D. (2020a) 'From Peer Review to Collaborative Peer Enquiry: Action Research for School Improvement and Leadership Development'. *London Review of Education*, 18(3), 373–89.
- Godfrey, D. (Ed.). (2020b) *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature.
- Godfrey, D. (2017). What is the proposed role of research evidence in England's 'self-improving' school system? *Oxford Review of Education*, 43(4), 433-446.
- Godfrey, D., Anders, J., Stoll, L., Greany, T., Munoz Chereau, B., McGinity, R., y Jerrim, J. (2023) *The Schools Partnership Programme. Evaluation Report*. Education Development Trust.
- Hargreaves, D. H. (2011). Leading a self-improving school system. *Nottingham: National College for School Leadership*.
- Hofer, Holzberger, D., y Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65(65, Art. 100864), <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>
- Katzenmeyer, M., y Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Lortie-Forgues, H. y Inglis, M. (2019). 'Rigorous Large-Scale Educational RCTs Are Often Uninformative: Should We Be Concerned?'. *Educational Researcher*, 48(3), 158–66.
- Matthews, A. P., & Headon, M. (2015). *Multiple Gains: An Independent Evaluation of Challenge Partners' Peer Reviews of Schools*. Institute of Education Press.
- OCDE (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment (pp. 383–485). *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-10-en> (accessed 19 July 2023). https://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf

- Ofsted (2023). *Independent review of teachers' professional development in schools: phase 1 findings*. 10 May 2023, <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-professional-development-in-schools-phase-1-findings/independent-review-of-teachers-professional-development-in-schools-phase-1-findings#:~:text=In%20summer%202022%2C%20Ofsted%20carried,to%20be%20taking%20effective%20action>
- Sebba, J., Kent, P., & Tregenza, J. (2012). Joint practice development (JPD): What does the evidence suggest are effective approaches. *Nottingham, England: National College for School Leadership*
- Sims, S., y Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Schön, D. (1992). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Woods, D. (2020). Lessons from “The London Challenge”: a whole-system approach to leadership development. In *Sustaining Depth and Meaning in School Leadership* (pp. 267-281). Routledge.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.