

---

# El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación

The role of collegiality in the professional development of the teaching career: a proposal for an evaluation instrument

---

**Margarita Bakieva**

Universitat de València – Estudi General  
margarita.bakieva@uv.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>

**José González Such**

Universitat de València – Estudi General  
jose.gonzalez@uv.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9086-6446>

**Carlos Sancho Álvarez**

Universitat de València – Estudi General  
carlos.sancho@uv.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2019-03-19  
Aceptado: 2019-06-20  
Publicado: 2019-07-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Bakieva, M., González, J., & Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191–218. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9862

## RESUMEN

El estudio trata sobre una propuesta de valoración de la colegialidad docente a lo largo de la trayectoria profesional docente. La dimensión colegial se encuadra en el marco de evaluación para la mejora de la cohesión social (Jornet, 2012). La trayectoria profesional docente necesita del apoyo y soporte por parte de los compañeros de un centro de trabajo, sobre todo en las fases iniciales de desarrollo de la carrera. Por lo que hemos realizado un estudio sobre cómo varía el nivel de colegialidad entre los docentes más veteranos y más noveles, de acuerdo con las clasificaciones de Huberman, Thomson y Wiland (1997) y Unruh y Turner (1970). La metodología de análisis se basa en el contraste no paramétrico de las puntuaciones de la escala de evaluación de la colegialidad docente de Bakieva (2016) y sus sub-escalas. Se revela el nivel de CD más alto en los profesores noveles. De esta manera, se remarca la necesidad de un apoyo para los profesores que se sitúan en los comienzos de su carrera y se propone el instrumento de valoración de la CD para fines diagnósticos y de mejora de los contextos organizativos escolares.

---

Palabras clave: colegialidad docente, organización escolar, evaluación institucional, carrera docente

---

## ABSTRACT

The study is about a proposal for the assessment of teacher collegiality throughout the teaching career. The collegial dimension fits into the evaluation framework for the improvement of social cohesion. The teaching professional trajectory needs the support and support from the colleagues of a work center, especially in the initial phases of career development. For this reason, we have made a study about the level of collegiality among the most veteran and newer teachers, according to the classifications of Huberman, Thomson & Wiland (1997) and Unruh & Turner (1970). The analysis methodology is based on the non-parametric contrast of the scores of the CD scale (Bakieva, 2016) and the sub-scales. The highest CD level is revealed in novice teachers. In this way, the need for support for teachers who are at the beginning of their careers is highlighted and the CD assessment instrument is proposed for diagnostic goals and improvement of school organizational contexts.

---

Key words: teacher collegiality, school organization, institutional evaluation, teaching career

---

## Introducción

La trayectoria profesional de los docentes se construye por multitud de acontecimientos. Según Vaillant (2016, p. 8): *a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.*

Como señalan Sánchez y Huchim (2015, p. 150):

El desarrollo docente es un continuum que está determinado por factores personales (aspectos afectivos y motivacionales), profesionales (conocimientos y habilidades disciplinares), académicos (estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación) e institucionales (políticas internas y externas), los cuales construyen su experiencia y hacen compleja la práctica docente.

En este estudio, siguiendo las palabras de Tejedor y García-Valcárcel (2010, p. 441), consideramos que:

Desempeño significa cumplir con una responsabilidad, hacer lo mejor posible aquello que uno está obligado a hacer; es la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada los saberes, habilidades, actitudes y valores (competencias) que cada uno va acumulando, siendo posible su mejoramiento y el logro de niveles cada vez más altos.

A lo largo de la carrera profesional, cada docente puede vivir la necesidad de pasar por uno de los modelos de desarrollo profesional. De acuerdo con Huberman, Thomson y Wiland (2000) (citado en Mayorga, Santos Guerra & Madrid, 2014, p. 16), podemos afirmar que existen diferentes fases en la carrera docente que se centran en los años de la carrera docente, más que en la edad:

1. Fase de inicio en entrada en la carrera (0-3 años), con la necesidad de sobrevivir en el nuevo medio, el shock de la realidad de los profesores noveles, las dificultades de gestión de la clase, la preocupación por sí mismo, integración en un colectivo profesional constituido. Los dilemas se resuelven mediante ensayo y error. A pesar de todo, hay un gran entusiasmo y sentimiento de descubrimiento.
2. Fase de estabilización (4-6 años), marcada por el compromiso, la consolidación de las habilidades prácticas que aportan seguridad en el trabajo y permiten desarrollar la propia identidad. Se adquiere autonomía profesional, el docente se siente capaz de tomar sus propias decisiones.
3. Fase de experimentación/diversificación (7-25 años de experiencia). Las trayectorias individuales varían: para unos aumenta el compromiso hacia su trabajo y para otros lo mejor es buscar una alternativa profesional y abandonar la rutina del aula.
4. Fase de replanteamiento: esta fase se puede dividir en dos: la primera corresponde a los 15-25 años de experiencia profesional y la segunda a los 35-45 años de edad. La última fase es considerada por el profesorado como problemática y está acompañada por los sentimientos de crisis existencial que vienen a replantear la continuidad en la carrera docente.
5. Fase de serenidad y distancia afectiva (44-55 años), cuando se pierde el ímpetu y la energía de los momentos anteriores, aunque aumenta el nivel de reflexividad, distancia afectiva con los alumnos.
6. Fase de conservadurismo y queja (50-60 años), se adopta una posición más prudente ante nuevos colegas jóvenes o generaciones nuevas de alumnos. El peligro de ser reaccionario ante los cambios.
7. Fase de eclipse de la expansión: contracción y descompromiso. Una gradual retirada e interiorización al final de la carrera profesional.

Unruh y Turner (1970), a su vez, proponen otra clasificación de las fases de desarrollo profesional de la carrera docente:

1. Período inicial (de 1 a 6 años).
2. Creciente seguridad (6-15 años).
3. Período de madurez (más de 15 años).

Las fases que viven los profesores a lo largo de su vida profesional pueden centrar el desarrollo profesional docente de acuerdo con el modelo compartido por autores como Barrantes, Céspedes, Mejía, Picado, Rojas y Zúñiga (2010) e Imbernón, (1998):

- Formación individual: en este modelo cada docente establece sus objetivos y selecciona los contenidos y actividades de su interés.
- Observación – Evaluación: se refiere a la observación y valoración con la asistencia de otros colegas, asesores o agentes externos que permitan obtener información sobre la propia práctica profesional con el fin de mejorarla posteriormente.
- Desarrollo y mejora: contempla la intervención del profesorado en proyectos que pretenden solucionar situaciones problemáticas vinculadas con la enseñanza, pero en su contexto lo que provoca un aprendizaje en el proceso.
- Entrenamiento o institucional: impulsa la idea que hay un conjunto de comportamientos y técnicas que merecen ser puestas en práctica por los profesionales de la educación, debido a esto, muchos participan en actividades de entrenamiento como cursos, seminarios y otros que son diseñados y ejecutados por expositores o expertos.
- Investigación o indagativo: este modelo afirma la capacidad del profesorado para plantear interrogantes sobre su práctica docente que intenten resolver a través de la indagación. Esta acción puede tener un carácter individual, grupal o integrar a todo un personal docente de una institución educativa.
- Por último, Peña (2003) establece un modelo integrador, el cual incluye las dimensiones sociales e individuales, es decir establece la necesidad de que la excelencia sea tanto a nivel personal como a nivel institucional.

De acuerdo con Sánchez y Huchim (2015, p. 152):

El desarrollo profesional tiene relación con la actividad que ejercen los docentes en su vida profesional, donde se conjugan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo. Los profesores, a lo largo de su vida profesional, enfrentan situaciones difíciles, en las cuales ponen en práctica sus habilidades y competencias (Imbernón, 2009) para sortear las innumerables eventualidades que conlleva la docencia. No obstante, la forma en que interpretan las situaciones puede influir negativa o positivamente para salir adelante en cada situación en su desarrollo profesional.

A la vez, cuando un profesor crece como persona y profesional, necesita que el entorno le ayude. De acuerdo con Mayorga, Santos y Madrid (2014): *No es posible desarrollar a los docentes (en pasivo). Se desarrollan ellos (activamente). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje* (p. 13).

Sobre todo, en sus primeras etapas de incorporación a la profesión docente es cuando se marcan los primeros pasos que serán decisivos. Vaillant (2016, p. 14) señala que *es común que la inserción de los nuevos docentes se realice muchas veces en los contextos educativos y grados más difíciles, con escasa estabilidad en el puesto de trabajo y alta rotación. Igualmente, resulta habitual que los docentes principiantes deban trabajar de manera solitaria y aislada, no contando siempre con apoyos sistemáticos*. Porque de acuerdo con Isasi, Quiroga, Torres, González, Vargas-Torres y Rodríguez (2013) la colaboración entre

los docentes del mismo colectivo permite: aprender de los demás, posibilita apoyarse mutuamente para trabajar y mejorar la práctica docente y ayuda a autoevaluarse; y a menudo la falta de confianza en sus propias capacidades o un entorno poco propicio para colaboración lleva a un docente a aislarse del grupo que le rodea, complicando aún más esa fase inicial que marcará a través de los problemas vividos su posterior trayectoria profesional y su relación con los colegas. Esta idea se alinea con la que expresan Sánchez y Huchim (2015, p. 151): *En el periodo de iniciación a la docencia, es donde se presenta una variedad de vivencias ambiguas y confusas, de preocupaciones y de ilusiones que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad.*

La mayoría de profesores se guían por su vocación, al incorporarse a un colectivo docente:

Comienzan su labor con expectativas altas sobre la enseñanza y confían en poder utilizar los nuevos enfoques en su práctica y transferir sus ideas más innovadoras. Están motivados a colaborar con la organización educativa en general, lo que se refleja en su participación en todas las actividades encomendadas y en el intercambio de experiencias con sus compañeros. No obstante, esta motivación va desapareciendo durante el primer año, cuando perciben la apatía de los compañeros hacia sus dificultades, cuando se les asignan los grupos más conflictivos o de semestres avanzados, cuando los alumnos se vuelven irrespetuosos o cuando el temor les impide asumir ante los demás que no están preparados (Sánchez & Huchim, 2015, p. 151).

Un apoyo del colectivo adecuado y un entorno amigable puede contrarrestar ese efecto negativo que puede surgir desde los conflictos internos y externos no superados. Martínez (2009) define el proceso de desarrollo profesional docente como aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y acción consecuente en las aulas y la escuela. Para ser realmente útil, este aprendizaje debe ser una acción tan colectiva como colaborativa. Es siempre un proceso entre docentes (p. 85).

Novoa (2013) señala que el desarrollo profesional docente incluye los procesos de formación inicial y continua, atención especial a los profesores noveles y sobre todo el desarrollo de una cultura de colaboración y trabajo en equipo, y, por último, desarrollar los procesos de acompañamiento (mentorización), supervisión y evaluación del desempeño.

## Desarrollo profesional y colegialidad docente

El desarrollo profesional docente va vinculado al aprendizaje de los docentes: cómo aprenden a aprender y como aplican sus conocimientos y habilidades para mejorar el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2015). Al mismo tiempo, reconoce Bolívar (2015) que este desarrollo *precisa ser reconocido por sus colegas y por la Administración educativa con determinados incentivos que contribuyan a su promoción* (p. 8) y no se debe limitar a cursos escolarizados de formación, pero también a los contextos de aprendizaje con los colegas de trabajo, vinculando de esta manera, el desarrollo profesional con el organizativo.

A la vez surge la pregunta, ¿cómo puede una organización educativa mejorar el desarrollo de los docentes? Porque no debemos evaluar sino con un propósito – el de mejora de la situación -. En la gestión de un centro educativo Martínez (2012) menciona di-

ferentes dimensiones: pedagógica-curricular, administrativa financiera, organizativa, comunitaria, convivencial y sistémica (León, 2015). A la vez, Garbanzo y Orozco (2010) y León (2015) señalan la importancia de liderazgo educativo en la gestión del aspecto pedagógico de un centro. En nuestro caso, debemos señalar en relación con esta idea, que, si existe cualquier tipo de liderazgo, éste debe ser distribuido entre los miembros de un centro y basarse en la colegialidad docente y la toma de decisiones compartida. Solo potenciando los equipos y la toma de decisiones compartida podemos impulsar a los propios docentes a ser protagonistas de su carrera profesional, no dejándola a la merced de los acontecimientos que van surgiendo por la voluntad de otras fuerzas más poderosas.

Para poder participar y tener capacidad de decisión es necesario desarrollar un sentido crítico en los docentes desde sus primeras etapas. Así, en cuanto a la formación inicial de los docentes, Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014, p. 54) opinan que *la formación del futuro docente debe potenciar una reflexión crítica* y comprometida con la calidad de su desempeño en un ambiente participativo y dialógico (González-Tirados & González-Maura, 2007), dado que algunas investigaciones verifican la existencia de puntos débiles en diversas capacidades de los estudiantes de algunas titulaciones relacionadas con las ciencias de la educación. Éste es el caso de la organización y la planificación, la adaptación al lugar de trabajo, la localización, el análisis y síntesis de la información, la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo autónomo, la iniciativa o el trabajo colaborativo (Rodicio & Iglesias, 2011), un insuficiente progreso de competencias vinculadas a la cooperación con las familias, la contribución en la gestión de los centros escolares y a la atención a la diversidad (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez, & Palacios, 2011), así como una deficiente competencia socioemocional para el desempeño eficaz de la futura labor docente al carecer de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo, la conducción de grupos, la adaptación a los incansables cambios o el control de las emociones (Pertegal, Castejón & Martínez, 2011).

En la misma línea, Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014, p. 55) opinan que *desde las aulas universitarias ha de propiciarse una profunda reflexión acerca del perfil docente que ha de caracterizar a los futuros profesionales, con el fin de concienciar al estudiantado de las cualidades que han de configurar su perfil profesional, así como de las diferentes competencias que deberán adquirirse para optimizar su desempeño laboral.*

La formación continua en un entorno colaborativo debe ser otro pilar que da apoyo a la carrera profesional docente capacitado para la toma de decisiones colectiva. Bolívar (2015) indica que la mejor formación continua proviene del aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. La investigación educativa en las últimas décadas ha mostrado que el aprendizaje profesional eficaz no se limita a las oportunidades de desarrollo y eventos intencionales, tales como cursos de formación. En su lugar, se ha acentuado que el desarrollo profesional se encuentra situado, acontece implícitamente, a través de la interacción social, en el seno de las *comunidades de práctica*.

A la vez que se mejoran los procesos internos de organización y gestión en un centro, mejora el nivel de profesional y también el sentimiento de los mismos profesores con la institución. Según González-Such y Subaldo (2015) una de las fuentes de satisfacción de los profesores es la buena relación con sus compañeros de trabajo. En este sentido los profesores valoran el apoyo recibido de sus colegas, resaltando la importancia de

reuniones fuera de trabajo y lazos de amistad entre los compañeros de trabajo. A la vez, experiencias satisfactorias repercuten en un desarrollo exitoso del docente en un centro en su carrera y llevan al crecimiento profesional y personal. Mejorando la calidad de la enseñanza, al compromiso con la profesión docente y con su centro, aportan a su felicidad y bienestar.

Como señala Kelchtermans (2006, p. 234): *las comunidades profesionales de aprendizaje –en las que la colaboración y la colegialidad juegan un papel clave– deben ser concebidas no tanto como una disposición estructural, sino más bien como entornos culturales y políticos en los que esas formas de colaboración y la colegialidad puede tener lugar de modo que contribuyan realmente al desarrollo profesional, el aprendizaje del alumnado y la calidad de mejora escolar.*

En el marco de este estudio, de acuerdo con Bakieva (2016), definimos la colegialidad docente como la calidad de la unión entre los docentes del mismo centro educativo, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de mejora de la cohesión social y basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuada sobre la tarea común.

## Metodología

La metodología del estudio es de corte correlacional ex post-facto. Se aplicó el instrumento de evaluación de la colegialidad docente de Bakieva (2016)<sup>1</sup> con el consentimiento expreso por parte de los respondientes, con la finalidad de determinar el nivel de colegialidad correspondiente y posteriormente se realizó el análisis de los niveles de la colegialidad y de las sub-dimensiones que la componen en función del estadio de desarrollo de la carrera docente, de acuerdo con las clasificaciones de Huberman, Thompson y Weiland (2000) y Unruh y Turner (1970), con el fin de determinar si existe alguna relación entre la fase de desarrollo y el nivel de colegialidad (y sus componentes). Además, se pretende analizar la adecuación de las clasificaciones de dichos autores en función de las carreras profesionales docentes en el grupo de estudio. El tercer objetivo es establecer unas líneas de actuación para mejorar la situación de los profesores en función de los resultados de evaluación de la colegialidad.

En cuanto al grupo del estudio, éste es compuesto por 338 profesores de educación primaria y secundaria (68.8% mujeres), de edades que oscilan entre 24 y 66 años. La mayor parte de ellos está adscrita a centros de titularidad pública (84.9%) y el resto a los centros concertados (15.1%). El cuestionario contiene una parte en la que se preguntan los datos personales y otra en la que se ofrecen las preguntas correspondientes a las variables contextuales, correspondientes al instrumento de evaluación de la colegialidad docente (73 ítems) de Bakieva (2016):

- A. Valores éticos y profesionales compartidos (11 elementos).
- B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo (16).
- C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua (11).
- D. Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente (7).

1. El instrumento de evaluación de la colegialidad docente es uno de los componentes de evaluación en el marco de evaluación para la mejora de la cohesión social de Jornet (2012).

E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente (11).

F. Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo (17).

Se analizó la diferencia entre el nivel de la colegialidad docente en su valor global y en cada una de sus sub-dimensiones (A, B, C, D, E y F), en función de las variables descriptivas que hacen referencia a la trayectoria profesional docente:

- Años de profesión;
- Años en el último centro;
- Tenencia (o no) de una plaza fija o definitiva en el centro en el que está trabajando actualmente.

De esta manera, las tres variables con sus categorías adyacentes, hacen referencia a las etapas consecutivas de la trayectoria del desarrollo docente de acuerdo con las clasificaciones de Huberman, Thomson y Wiland (2000) y Unruh y Turner (1970). De la misma manera, se trata de analizar si en los primeros años de desarrollo de la profesión docente, cuando muchos de los profesionales de educación no tienen una plaza fija o definitiva y tienen una relación vulnerable, presentan el nivel de colegialidad diferente de los compañeros que tienen una posición más estable. A la vez, queremos contrastar ambas clasificaciones de los autores que han realizado el estudio de desarrollo de la carrera profesional docente en función de los años de carrera y analizar cuál de estas dos clasificaciones es más ajustable a nuestro contexto.

Es importante añadir que nuestra propuesta de evaluación de acuerdo con el Modelo de evaluación para la mejora de la cohesión social de Jornet (2012) relaciona la dimensión de colegialidad docente con otros constructos, por lo que su definición operativa se delimita a los elementos más propios. Han sido realizados diversos estudios de diseño y validación del instrumento de medición y evaluación de la colegialidad docente en diversos contextos socioculturales, como España, México y República Dominicana (Bakieva, 2016; Jornet, 2012).

## Resultados

Los resultados ofrecen un análisis descriptivo previo de las distribuciones de las variables dependientes (colegialidad docente (CD) y sus componentes (A, B, C, D, E, F) en sus puntuaciones estandarizadas, así como el análisis de ajuste a la distribución normal para cada una de ellas, para justificar el tipo de procedimiento posterior para el contraste de grupos basados en las fases de trayectoria profesional docente.

Posteriormente, se ofrecen los contrastes de las puntuaciones de la CD y sus componentes entre grupos de profesores, formados en función de la clasificación de los autores (Huberman et al., 2000; Unruh & Turner, 1970), las siguientes variables:

- Años de profesión;
- Años en el último centro;
- Tenencia (o no) de una plaza fija o definitiva en el centro en el que está trabajando actualmente.

## Propiedades de la escala de evaluación de la CD (Bakieva, 2016)

Para la descripción de las puntuaciones de la escala de CD y sus sub-escalas correspondientes, ofrecemos la representación gráfica en la Figura 1. Se han utilizado las puntuaciones estandarizadas, para que la comparación entre los descriptivos de las sub-escalas y la escala total sean posibles; posteriormente, se utilizarán las puntuaciones estandarizadas para todos los análisis.

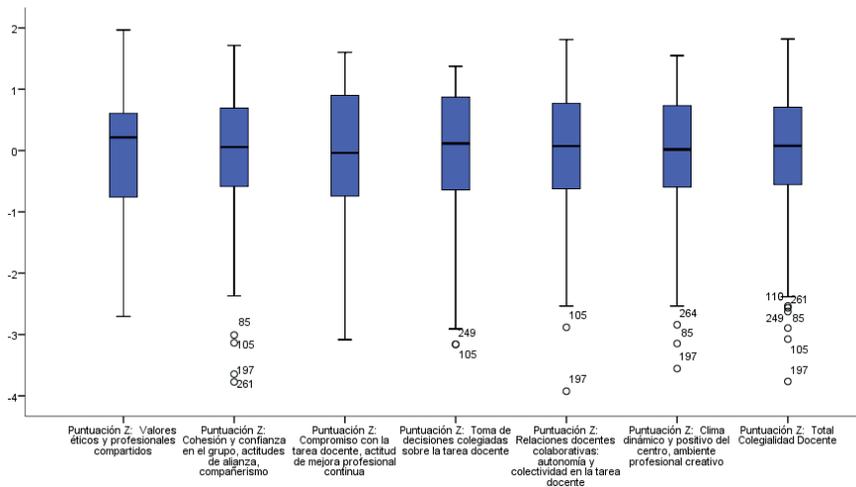


Figura 1. Total escala y sub-escalas de la CD, puntuaciones estandarizadas

En la Figura 2 podemos observar el ajuste de la escala CD y sus sub-escalas a la línea de normalidad Q-Q. En ningún caso se cumple el ajuste a la distribución normal a lo largo de la distribución observada; únicamente sí hay ajuste en el tramo de -1 a 1 D.T.

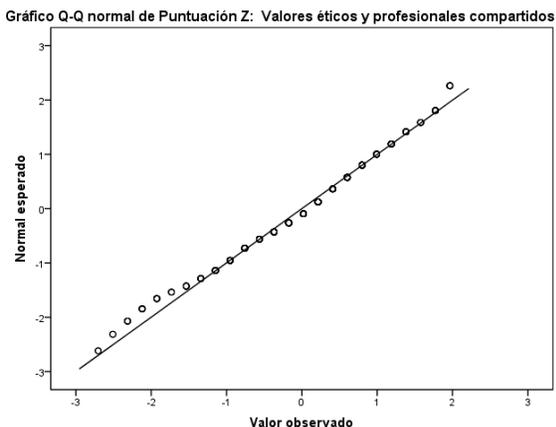


Figura 2. Gráficos Q-Q de ajuste normal

Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo

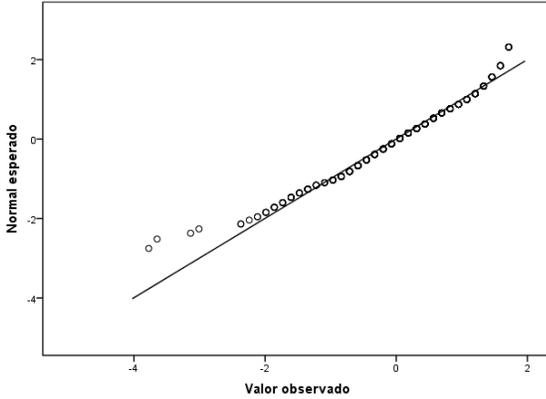


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua

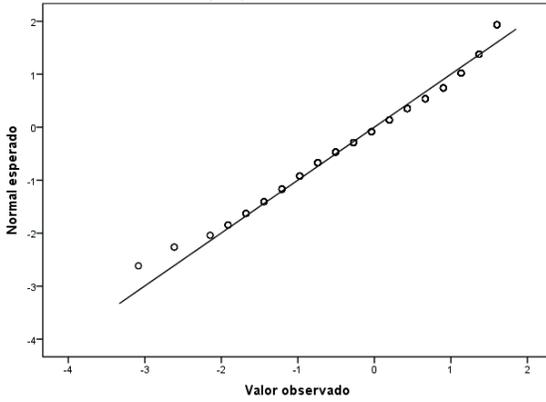


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente

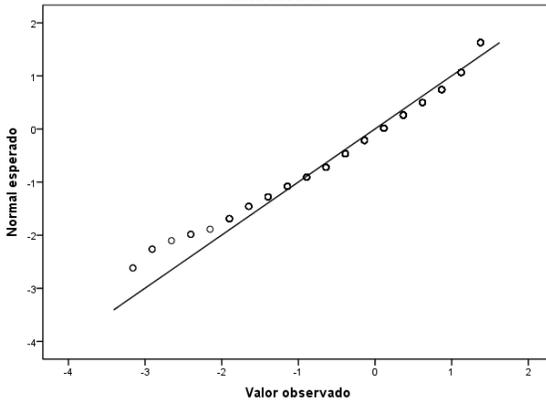


Figura 2. Gráficos Q-Q de ajuste normal (continuación)

Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente

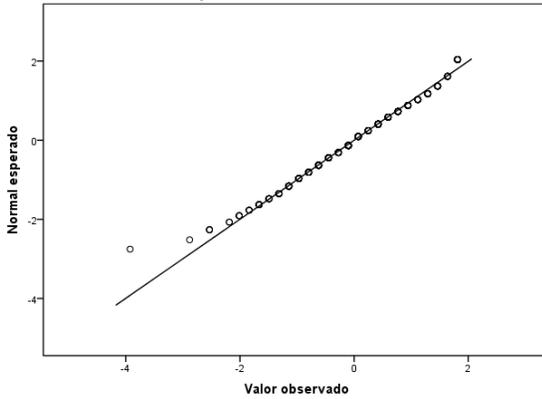


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo

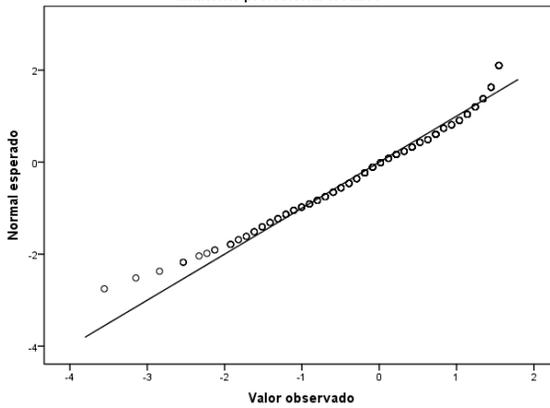


Gráfico Q-Q normal de Puntuación Z: Total Colegialidad Docente

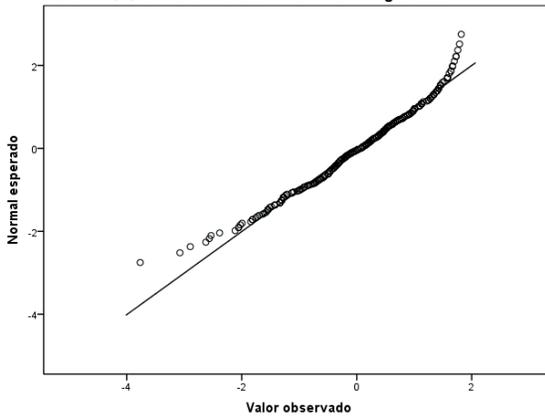


Figura 2. Gráficos Q-Q de ajuste normal (continuación)

Debido a que la distribución de las variables no obtiene un ajuste normal en toda la distribución (Figura 2), para determinar si existen las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de profesorado, se aplican los contrastes no paramétricos.

Para observar los estadísticos descriptivos de las variables originales (número de años trabajados en la profesión y años trabajado en el centro actual), se ofrecen datos en la Tabla 1.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos*

	Nº válido	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
Nº de años trabajando en su profesión	335	1	43	17.85	9.55
Nº de años trabajando en el Centro actual	327	0	40	7.65	7.15

El número válido de respuestas es de 335 y 326 en cada ítem, debido a que no todos los sujetos del grupo han respondido a las preguntas. De los que han respondido, tienen la tendencia a puntuación media en 17.85 años de profesión y 7.65 años de trabajo en el centro actual. La desviación típica para ambas medias es muy alta en proporción a la amplitud de datos, especialmente en el caso de la variable «Años trabajado en el Centro actual».

## Clasificación de Huberman, Thompson y Weiland (2000)

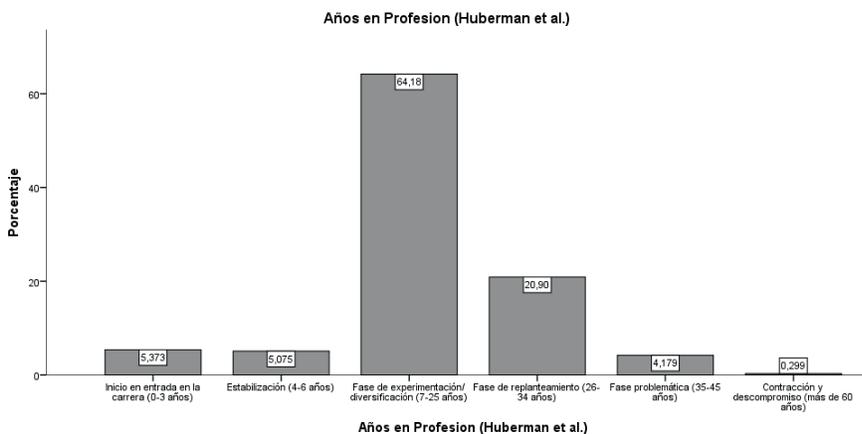
A continuación, para realizar los análisis, en primer lugar, utilizaremos la clasificación de Huberman, Thompson y Weiland (2000), que divide la trayectoria profesional en 6 grupos; originariamente deberían ser 8 grupos que describen los autores, pero nuestro grupo no alcanza las 2 fases más veteranas.

Cuando agrupamos los casos mediante la clasificación de Huberman, Thompson y Weiland (2000) podemos observar que no todas las fases presentan un número equitativo de profesores (Figura 3). Así, la fase de experimentación/ diversificación (de 7 a 25 años de experiencia) reúne la mayor parte de profesores.

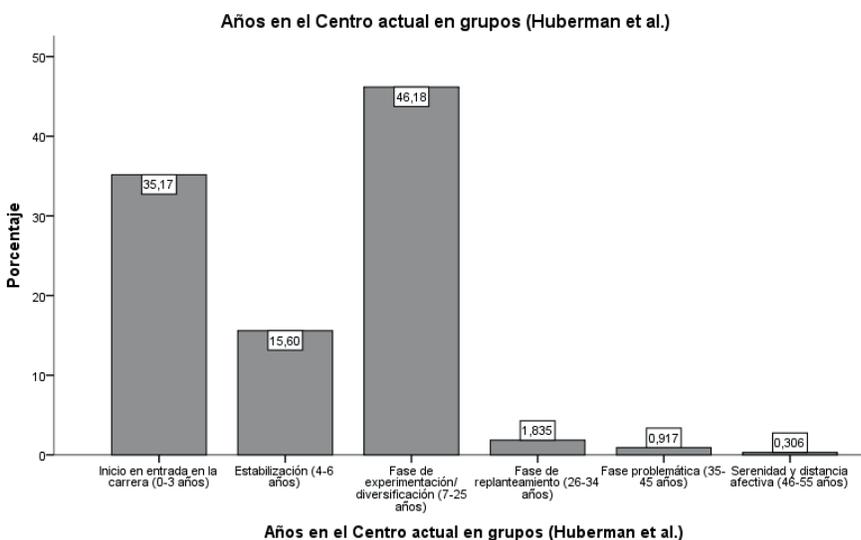
Cuando agrupamos a los profesores en función de los años que han trabajado en el último centro docente, la distribución de porcentajes en los primeros tres grupos (de 0 a 3; de 3 a 7; de 7 a 25 años) queda más equilibrada (Figura 4).

Los últimos tres grupos de la clasificación se quedan con escaso número de profesores (Figura 4), desequilibrando de esta manera la distribución.

La variable «Años en la profesión» ha sido recodificado en función de la clasificación de Huberman, Thomson y Wiland (2000), en 6 categorías y que han sido utilizadas para agrupar a los profesores. Estas categorías originariamente son ocho, aunque el grupo de estudio no presenta sujetos que pueden ser clasificados en las dos categorías más veteranas.



*Figura 3.* Distribución de sujetos en función de años en su profesión recodificado por fases de Huberman et al. (2000)



*Figura 4.* Distribución de sujetos en función de años en el Centro recodificado por fases de Huberman et al. (2000)

Estas categorías las hemos utilizado para un contraste inicial entre las puntuaciones de los profesores clasificados por grupos, en función de las fases de desarrollo). Los resultados de contrastes mediante el procedimiento de Chi-cuadrado se pueden ver en la Tabla 2.

Tabla 2

*Prueba de Kruskal-Wallis. Estadísticos de contraste. Variable de agrupación: Años en su profesión - por tramos*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
CD	10.781	5	.056
A	15.062	5	<b>.010</b>
B	9.709	5	.084
C	15.541	5	<b>.008</b>
D	4.618	5	.464
E	7.949	5	.159
F	10.528	5	.062

Desde la Tabla 2 podemos observar que se observan diferencias estadísticamente entre los grupos de profesores, agrupados en función de las fases de desarrollo de Huberman et al. (2000); las diferencias son significativas a nivel 0.01 para las dimensiones C «Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua» y A «Valores éticos y profesionales compartidos».

Hemos de señalar que, observando la distribución de rangos, se observan que a las categorías a partir de 35 años en la profesión corresponden muy pocas frecuencias de los sujetos. Por lo que hemos intentado aplicar el contraste para los primeros grupos (hasta los 33 años), pudiéndose ver los resultados de contraste de puntuaciones en la Tabla 3.

Tabla 3

*Prueba de Kruskal-Wallis. Estadísticos de contraste. Variable de agrupación: Años en su profesión - por tramos*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
CD	7.938	3	<b>.047</b>
A	9.607	3	<b>.022</b>
B	8.090	3	<b>.044</b>
C	14.022	3	<b>.003</b>
D	1.858	3	.602
E	5.960	3	.114
F	7.738	3	.052

De esta manera, vemos que, para los profesores en los primeros años de carrera, la diferencia en los niveles de las variables se acentúa más (Tabla 3). Se agudizan las di-

ferencias estadísticamente significativas entre los profesores para el total de la escala de CD, y las dimensiones A «Valores éticos y profesionales compartidos», B «Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo», y C «Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua».

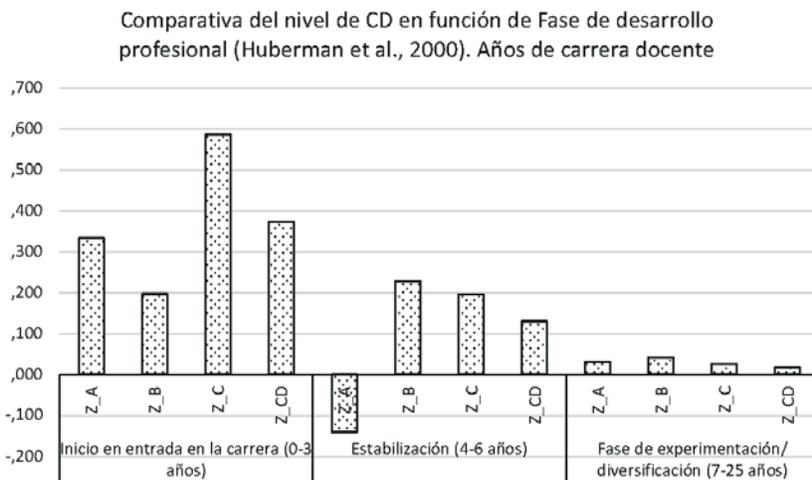


Figura 5. Nivel de CD para los tres grupos

Los niveles de CD para estos tres grupos podemos observar desde la Figura 5.

En cuanto a la variable años en el último centro, se ha aplicado el contraste no paramétrico para las variables de CD (Tabla 4).

Tabla 4

*Prueba de Kruskal-Wallis. Estadísticos de contraste. Variable de agrupación: Años en el Centro actual (Huberman et al., 2000)*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
CD	17.317	5	<b>.004</b>
A	21.041	5	<b>.001</b>
B	17.336	5	<b>.004</b>
C	14.329	5	<b>.014</b>
D	8.731	5	.120
E	18.510	5	<b>.002</b>
F	13.874	5	<b>.016</b>

Los datos de la Tabla 4 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas para el nivel de CD en diferentes componentes y en el total de escala, marcadas en negrita.

Como ya hemos señalado anteriormente, debido a que en las categorías posteriores a 3ª (a partir de 26 años en el centro) la frecuencia de sujetos es muy baja, se aplica el contraste para tres primeras categorías de clasificación de Huberman et al. (2000). Los resultados se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5

*Prueba de Kruskal-Wallis. Estadísticos de contraste. Variable de agrupación: Años en el Centro actual (en 3 primeros grupos de Huberman et al., 2000)*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
CD	13.878	2	<b>.001</b>
A	11.397	2	<b>.003</b>
B	13.969	2	<b>.001</b>
C	11.746	2	<b>.003</b>
D	7.419	2	<b>.024</b>
E	16.213	2	<b>.000</b>
F	9.324	2	<b>.009</b>

A continuación, en la Figura 6 se puede observar la diferencia de las puntuaciones entre los sujetos de los tres grupos.

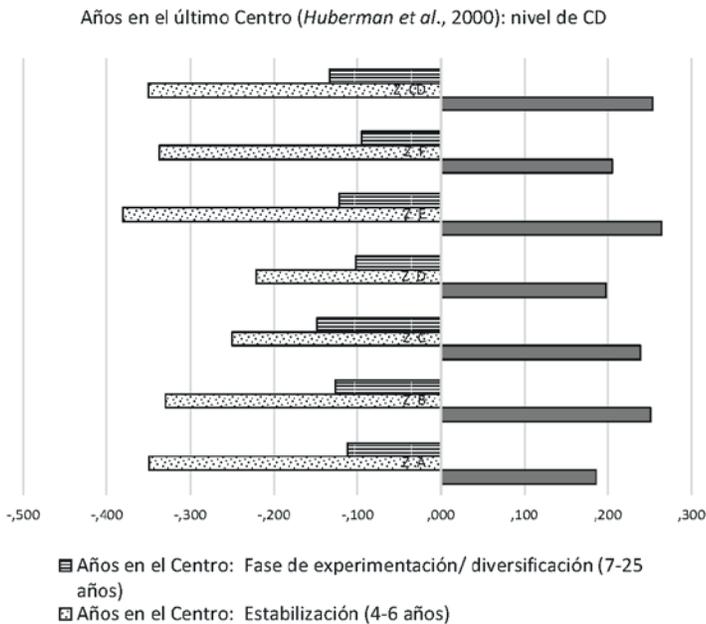


Figura 6. Puntuaciones de CD y sus componentes en función de grupo

## Clasificación de Unruh y Turner (1970)

La distribución de sujetos en función de la clasificación de Unruh y Turner (1970) es más equitativa, tal y como vemos en las Figuras 7 y 8.

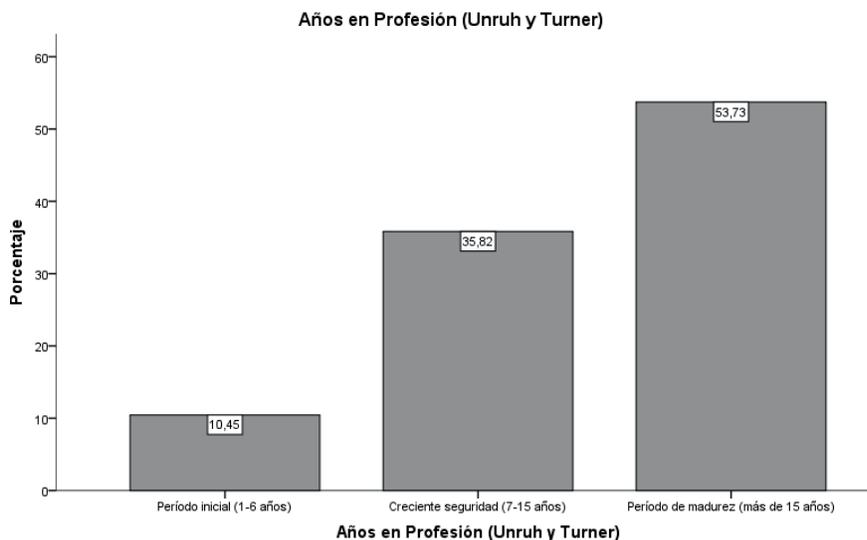


Figura 7. Distribución de sujetos en función de la variable Años en Profesión. Tomado de Unruh y Turner (1970)

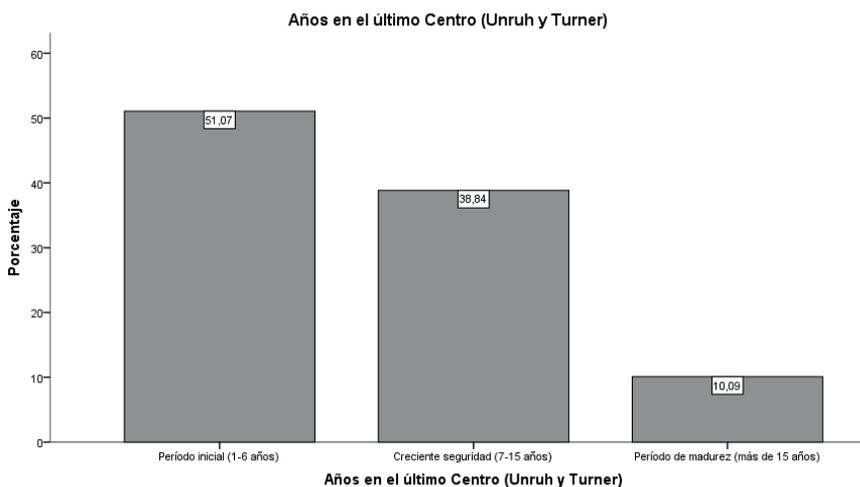


Figura 8. Distribución de sujetos en función de la variable Años en el Centro. Tomado de Unruh y Turner (1970)

A continuación, podemos observar en la Tabla 6 los resultados de aplicación de la prueba de contraste entre grupos para la escala de CD y sus componentes.

Tabla 6

*Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis. Variable de agrupación: Años en profesión recodificado por fases de Unruh y Turner (1970)*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
A	0.528	2	.768
B	0.754	2	.686
C	4.844	2	.089
D	0.759	2	.684
E	0.763	2	.683
F	0.107	2	.948
CD	0.371	2	.831

Según la clasificación de Unruh y Turner (1970) las puntuaciones de CD ni sus componentes tienen diferencias estadísticamente significativas para los años de profesión (Tabla 6). Los contrastes para la variable Años en el Centro se pueden ver en la Tabla 7.

Tabla 7

*Estadísticos de prueba de Kruskal Wallis. Variable de agrupación: Años en el Centro recodificado por fases de Unruh y Turner (1970)*

Puntuación Z	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
A	9.543	2	<b>.008</b>
B	5.099	2	.078
C	3.829	2	.147
D	1.416	2	.493
E	4.23	2	.121
F	6.211	2	<b>.045</b>
CD	6.266	2	<b>.044</b>

La clasificación de Unruh y Turner (1970) en función de los años en el último centro, muestra las diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones A «Valores éticos y profesionales compartidos», F «Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo» y para la puntuación total de la escala de colegialidad (Tabla 7). Para visualizar las puntuaciones medias de los grupos podemos observar la Figura 9.

Al igual que en el apartado anterior, el gráfico ha sido escogido de esta manera para observar cómo disminuye el nivel de CD y los componentes que han mostrado diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en función de las fases. Las fases de desarrollo docente más avanzadas muestran niveles más bajos de CD.

Años en el último Centro, grupos en función de la clasificación de Unruh y Turner (1970)

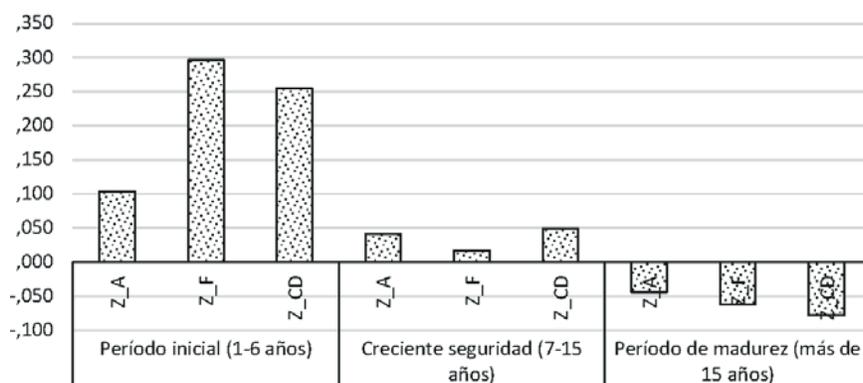


Figura 9. Comparativa de puntuaciones de CD para grupos

## Análisis de CD en función de tenencia de plaza definitiva en el Centro escolar

En cuanto a la variable «Tiene plaza fija/ definitiva en el Centro», se ha utilizado la puntuación de CD y de sus componentes para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas. Se aplicó el contraste no paramétrico (U de Mann Whitney) para dos grupos en la variable «¿En el centro que trabaja tiene una plaza fija o definitiva?», obteniendo los siguientes resultados (Tabla 8). Esta variable es muy importante a la hora de percepción de seguridad por parte de los profesores, por lo que creemos necesario analizar su influencia en la puntuación de la CD.

Tabla 8

Estadísticos de contraste Variable de agrupación: ¿En el Centro Escolar que trabaja actualmente, tiene plaza fija -definitiva-?

Puntuación Z	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
CD	7424.500	41354.500	-3.443	<b>.001</b>
A	8445.000	42375.000	-2.088	<b>.037</b>
B	7574.500	41504.500	-3.246	<b>.001</b>
C	7498.000	41428.000	-3.353	<b>.001</b>
D	8263.500	42193.500	-2.334	<b>.020</b>
E	7643.500	41573.500	-3.157	<b>.002</b>
F	6949.000	40879.000	-3.937	<b>.000</b>

Según los resultados de contraste entre profesores que tienen la plaza fija o definitiva y los que no tienen, sí podemos afirmar que hay diferencias estadísticamente significativas a nivel 0.01 y 0.05 en el nivel de la CD y sus componentes. Los descriptivos de CD para estos grupos se pueden observar en la Figura 10.

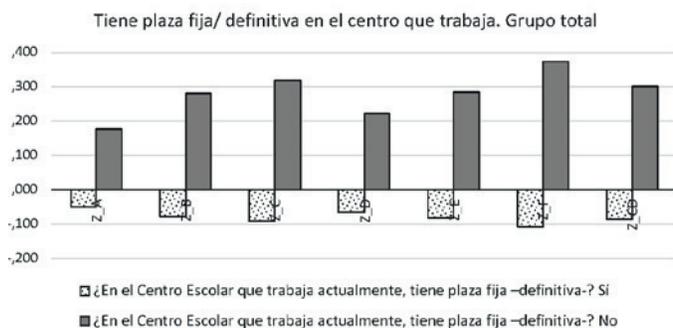


Figura 10. Comparativa de puntuaciones de CD en función de tenencia de plaza

Para determinar si esta variable (tenencia de una plaza fija o definitiva) ejerce una influencia en el valor de la CD y sus componentes, en función de la fase que está viviendo el profesor, realizaremos el contraste de grupos, dividiendo el grupo total en sub-grupos por fases de desarrollo profesional.

Tabla 9

Estadísticos de contraste. Años en Profesión (Huberman et al., 2000)

	Fase	Z_CD	Z_A	Z_B	Z_C	Z_D	Z_E	Z_F
0-3	U de Mann-Whitney	18.0	22.0	16.0	15.5	15.0	15.5	20.5
	Z	-.534	-.059	-.772	-.837	-.898	-.831	-.237
	Sig. asintót. (bilateral)	.594	.953	.440	.403	.369	.406	.812
4-6	U de Mann-Whitney	26.0	23.5	27.5	31.5	31.0	19.0	22.0
	Z	-.878	-1.129	-.733	-.343	-.392	-1.574	-1.273
	Sig. asintót. (bilateral)	.380	.259	.463	.732	.695	.115	.203
7-25	U de Mann-Whitney	3178.5	3396.5	3189.5	3267.0	3282.5	3482.5	2795.0
	Z	-2.041	-1.466	-2.014	-1.811	-1.772	-1.237	-2.875
	Sig. asintót. (bilateral)	<b>.041</b>	.143	<b>.044</b>	.070	.076	.216	<b>.004</b>
26-34	U de Mann-Whitney	59.5	107.0	56.0	91.0	63.0	39.0	87.0
	Z	-1.835	-.634	-1.925	-1.040	-1.754	-2.360	-1.140
	Sig. asintót. (bilateral)	.067	.526	.054	.298	<b>.080</b>	<b>.018</b>	.254

Nota: Variable de agrupación: ¿En el Centro Escolar que trabaja actualmente, tiene plaza fija/definitiva?

El contraste muestra que, en el caso de grupo más numeroso, el de 7-25 años en la profesión docente es donde se hallan más diferencias estadísticamente significativas.

Estas diferencias en la puntuación se observan para CD Total, dimensión B «Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo» y dimensión F «Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo». Además, en la fase de carrera correspondiente al tramo de 26-34 años se observan diferencias significativas entre los profesores que tienen plaza fija y no para las dimensiones D «Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente» y E «Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente». El nivel de CD para cada grupo se puede observar en la Figura 11.

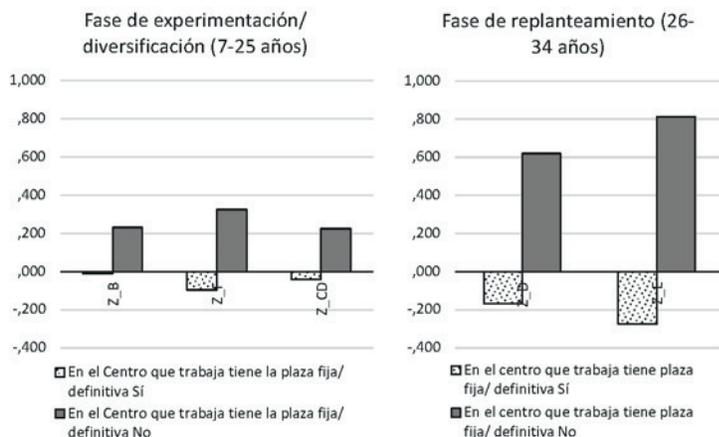


Figura 11. Comparativa de puntuaciones para CD en función de tenencia de plaza

A continuación, realizamos el análisis para determinar si la tenencia de una plaza fija o definitiva ejerce la influencia en el valor de la CD y sus componentes, realizaremos el contraste de puntuaciones controlando la fase de desarrollo profesional que está viviendo el profesor en el centro.

Tabla 10

Estadísticos de contraste Años en el Centro actual en grupos (Huberman et al., 2000)

Fase	Z_CD	Z_A	Z_B	Z_C	Z_D	Z_E	Z_F
0-3 U de Mann-Whitney	1222.0	1393.0	1298.0	1344.5	1475.0	1342.0	1122.5
Z	-2.363	-1.406	-1.938	-1.681	-.947	-1.693	-2.923
Sig. asintót. (bilateral)	.018	.160	.053	.093	.343	.090	<b>.003</b>
4-6 U de Mann-Whitney	75.0	77.5	67.5	81.5	60.5	82.5	84.0
Z	-.666	-.579	-.929	-.439	-1.178	-.404	-.351
Sig. asintót. (bilateral)	.506	.563	.353	.661	.239	.686	.726
7-25 U de Mann-Whitney	595.5	659.5	524.0	477.5	422.0	601.5	454.0
Z	-.819	-.341	-1.356	-1.706	-2.125	-.776	-1.430
Sig. asintót. (bilateral)	.413	.733	.175	.088	<b>.034</b>	.437	.153

Nota: Variable de agrupación: ¿En el Centro Escolar que trabaja actualmente, tiene plaza fija/definitiva?

En cuanto a contraste de grupos de profesores con plaza fija y temporal en las puntuaciones de la CD y sus componentes, se pueden observar en la Tabla 10 la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el tramo de 0 a 3 años para la puntuación total de CD y dimensión F «Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo». En el tramo de 7 a 25 años se pueden observar diferencias estadísticamente significativas para la dimensión D «Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente». Podemos observar la diferencia en los gráficos de la Figura 12.

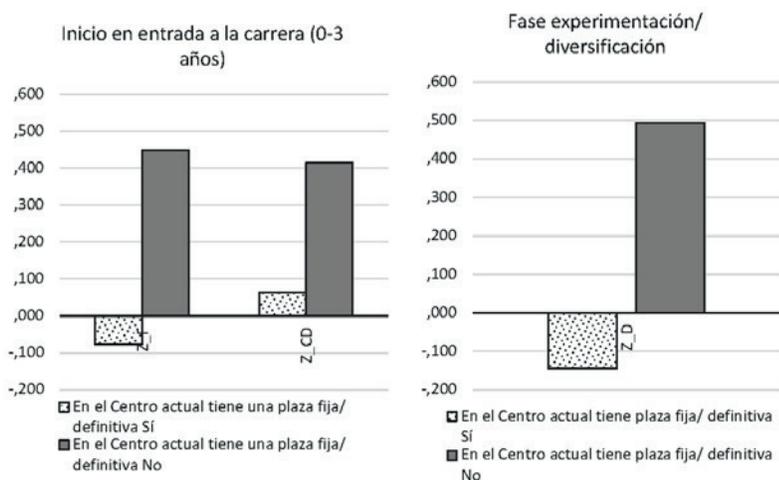


Figura 12. Comparativa de niveles de componentes de CD

En cuanto a la agrupación por categorías de desarrollo profesional de Unruh y Turner, el contraste de grupos en función de tenencia de una plaza definitiva, podemos observar los estadísticos en la Tabla 11.

Tabla 11

Estadísticos de contraste. Años en Profesión (Unruh & Turner, 1970)

Fases		Z_CD	Z_A	Z_B	Z_C	Z_D	Z_E	Z_F
1-6	U de Mann-Whitney	95.5	98.5	98.0	101.5	119.0	78.5	96.0
	Z	-1.077	-.970	-.988	-.862	-.220	-1.704	-1.060
	Sig. asintót. (bilateral)	.281	.332	.323	.389	.826	.088	.289
7-15	U de Mann-Whitney	1423.0	1422.0	1502.5	1475.5	1414.0	1493.5	1164.0
	Z	-.510	-.517	-.054	-.210	-.563	-.106	-1.786
	Sig. asintót. (bilateral)	.610	.605	.957	.834	.573	.915	.074
>15	U de Mann-Whitney	607.0	925.0	530.0	668.0	661.0	658.5	761.5
	Z	-3.544	-1.950	-3.934	-3.246	-3.284	-3.291	-2.769
	Sig. asintót. (bilateral)	<b>.000</b>	.051	<b>.000</b>	<b>.001</b>	<b>.001</b>	<b>.001</b>	<b>.006</b>

Nota: Variable de agrupación: ¿En el Centro Escolar que trabaja actualmente, tiene plaza fija/definitiva?

Los resultados muestran unas diferencias significativas en la puntuación total de CD y en las dimensiones B «Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo», C «Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua», D «Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente», E «Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente», y F «Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo» para el grupo de los más veteranos de la profesión (Tabla 11). En la Figura 13 se ofrece la comparativa entre las puntuaciones de ambos grupos para la CD.

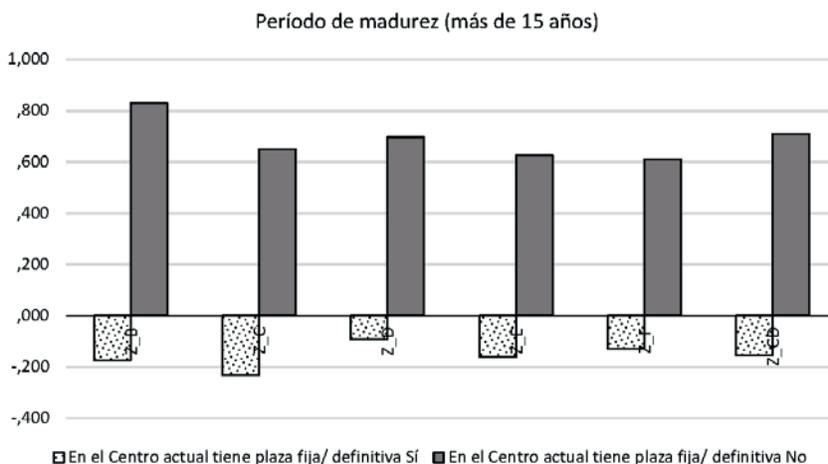


Figura 13. Comparativa de niveles de componentes de CD y del total de CD

En cuanto a las fases basadas en los años en el Centro actual, podemos observar los contrastes de grupos en la Tabla 12.

Tabla 12

Estadísticos de contraste. Años en el último Centro (Unruh & Turner, 1970)

Fases	Z_CD	Z_A	Z_B	Z_C	Z_D	Z_E	Z_F
1-6 U de Mann-Whitney	2418.0	2663.0	2554.0	2578.5	2977.0	2543.5	2255.5
Z	-2.996	-2.198	-2.553	-2.477	-1.170	-2.589	-3.530
Sig. asintót. (bilateral)	.003	.028	.011	.013	.242	.010	.000
7-15 U de Mann-Whitney	438.5	463.5	389.0	360.5	313.5	453.5	311.0
Z	-.372	-.124	-.864	-1.149	-1.619	-.224	-1.125
Sig. asintót. (bilateral)	.710	.901	.387	.251	.106	.823	.261
>15 U de Mann-Whitney	21.0	17.5	19.5	9.0	10.5	17.0	25.0
Z	-.755	-1.023	-.869	-1.668	-1.555	-1.058	-.454
Sig. asintót. (bilateral)	.450	.306	.385	.095	.120	.290	.650

Nota: Variable de agrupación: ¿En el Centro Escolar que trabaja actualmente, tiene plaza fija/definitiva-?

En el caso de los años en el último centro, la etapa de toma de contacto con el grupo es la que más diferencias presenta en los niveles de CD y sus sub-dimensiones A «Valores éticos y profesionales compartidos», B «Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo», C «Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua», E «Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente» y F «Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo» para los grupos de profesores en función de tenencia de la plaza fija en ese centro. Para observar cómo varían los niveles de CD y sus componentes, ofrecemos el gráfico de la Figura 14.

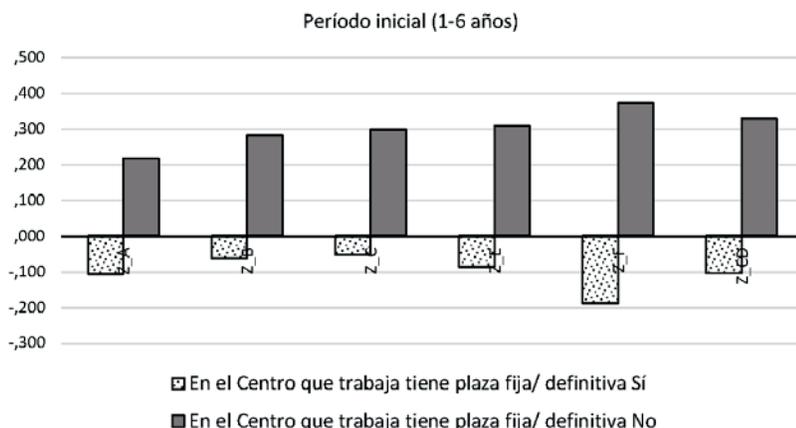


Figura 14. Comparativa de niveles de componentes de CD y del total de CD

A partir de estos resultados presentamos a continuación la discusión y conclusiones, subrayando la existencia de las diferencias estadísticamente significativas.

## Discusión y conclusiones

En resumen, se han detectado las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de profesores clasificados de acuerdo con el modelo de Huberman et al. (2000) en función del nivel de la colegialidad docente y sus componentes referentes a los valores compartidos, nivel de cohesión y confianza y el nivel de compromiso (dimensiones A, B y C). Por otro lado, para la clasificación de Unruh y Turner (1970), no se han observado diferencias estadísticamente significativas entre los profesores en diferentes fases de desarrollo de la carrera docente para la escala de colegialidad. A partir de estos primeros resultados creemos que la clasificación de Huberman et al. (2000) se aproxima mejor a los cambios que pueden sufrir los profesionales en los primeros años de su carrera, dado que marca los tramos temporales más estrechos. Sobre todo, en los primeros años de la carrera docente esta evolución en la percepción y los valores y actitudes puede ser vertiginosa. Además, se refleja un mayor nivel de colegialidad en las fases iniciales de desarrollo de la carrera docente.

Si nos centramos en la variable «Años que lleva trabajando en el Centro actual», encontramos que de acuerdo con la clasificación de Huberman et al. (2000) existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de CD y todos sus componentes, para las tres primeras categorías de la clasificación de estos autores. En la clasificación

de Unruh y Turner (1970), existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de colegialidad docente total, así como en sus dimensiones A, referente ésta a los valores compartidos por los profesores, y la F, referente al clima y ambiente del centro. Cabe señalar de nuevo que, para estos resultados, el nivel de la CD y sus componentes es muy alto en las primeras fases y mucho más bajo en las fases medias (estabilización). Este último resultado indica que las fases de desarrollo profesional de Huberman et al. (2000), en vinculación a la trayectoria profesional en un centro concreto, son capaces de detectar las diferencias de forma más exacta, en comparación con la variable «Años de carrera docente» debido a que se trata de evaluar una actitud colectiva; el vínculo con el mismo centro (y colectivo docente) a lo largo de la trayectoria de desarrollo profesional permite controlar algunas variables que en condiciones de cambio de centro sufrirían una disminución o pérdida brusca. De nuevo señalamos que esta clasificación es más ajustada a la realidad del desarrollo de la carrera docente, al ofrecer una clasificación basada en unos tramos iniciales más cortos.

La tercera variable de análisis clasificaba al grupo en función de la tenencia de una plaza fija o definitiva en el Centro actual. Así, para el grupo general, se han detectado diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones y el total. Además, los docentes que tienen plaza fija tienen menor nivel de CD y componentes, frente a aquellos docentes que no la tienen.

Posteriormente, se han clasificado los sujetos por fases de desarrollo de la carrera docente controlando la variable «tenencia de la plaza fija/ definitiva» para determinar las diferencias en el nivel de la colegialidad. Así, de acuerdo con la clasificación de Huberman et al. (2000) para la variable «Años en la profesión», el contraste muestra que, en el caso de grupo más numeroso, el de 7-25 años en la profesión docente, es donde se hallan mayores diferencias estadísticamente significativas entre profesores con plaza definitiva y temporal. Estas diferencias en la puntuación se observan para CD Total, la dimensión B, referente a la cohesión y confianza en el grupo y la dimensión F, referente al clima y ambiente del centro. Asimismo, en la fase de carrera correspondiente al tramo de 26-34 años se observan diferencias entre los profesores que tienen plaza fija y no para las dimensiones D, referente ésta al proceso de toma de decisiones, y la E, referente a las relaciones entre autonomía y colectividad en la tarea docente. En la clasificación de Unruh y Turner (1970) para la variable «Años en la profesión», controlando la tenencia de la plaza fija en el centro, podemos señalar que los resultados muestran unas diferencias significativas en la puntuación total de colegialidad y en todas las dimensiones, salvo la A (valores compartidos), para el grupo de los más veteranos de la profesión (más de 15 años).

Para la clasificación de Huberman et al. (2000) aplicada a la variable «Años en el centro», controlando la tenencia de la plaza fija en el centro, existen diferencias estadísticamente significativas en el tramo de 0 a 3 años para la puntuación total de CD y dimensión F, referente al clima y ambiente del centro. En el tramo de 7 a 25 años se pueden observar diferencias estadísticamente significativas para la dimensión D que se refiere al proceso de toma de decisiones. Si aplicamos la clasificación de Unruh y Turner (1970) para la variable «Años en el último Centro», controlando la tenencia o no de la plaza fija en el centro, la etapa de toma de contacto con el grupo es la que más diferencias presenta en los niveles de CD y todas sus sub-dimensiones, salvo la dimensión D, referente al proceso de toma de decisiones. Es importante señalar que, en todos los casos del análisis en función de la tenencia de la plaza fija, los profesores menos estables profesionalmente muestran el nivel de colegialidad más alto que sus compañeros con la situación laboral más estable.

De acuerdo con el último resultado señalado, la asociación entre la tenencia de una plaza laboral fija o definitiva y los valores de colegialidad y sus componentes en diferentes tramos de desarrollo docente resalta aquellos aspectos que deben ser atendidos con más urgencia desde la organización docente o desde la acción colectiva de profesores como grupo de profesionales que trabajan en una tarea común. Se destaca de nuevo la necesidad de un apoyo específico para los profesores noveles que necesitan tomar las riendas de su situación y no ser abandonados a su suerte entre la multitud en la que cada uno sobrevive gracias a sus dones. Un colectivo docente cohesionado es capaz de influir en la carrera de sus nuevos miembros de forma positiva o negativa y así ganan los que viven la situación y los que la vivirán después de que ese profesor novel se convierta en experimentado o veterano y pueda dar apoyo a otros colegas que quieran empezar y seguir formando alumnos. Por otro lado, los más veteranos también necesitan ese apoyo por parte de las instituciones para seguir entusiasmados con su labor.

Algunos autores, como Manso y Monarca (2016) señalan que el desarrollo profesional docente, en la actualidad, es un tema de interés internacional: *Abordar el desarrollo profesional docente es de gran pertinencia en estos momentos. En el contexto globalizado y competitivo contemporáneo se reclama con insistencia que los Estados ofrezcan a sus ciudadanos sistemas educativos cada vez más eficaces* (p. 139). El tema principal, la eficacia de la escuela, a tenor de numerosos informes internacionales, impulsa el estudio de entornos escolares y de la figura del profesorado como protagonista del proceso educativo (OCDE, 2010, 2014). El docente se ha llegado a considerar una de las piezas más esenciales para la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2007). Por ejemplo, el estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE recoge opiniones de profesores y directores de centros en torno a seis áreas, referentes a los ambientes de aprendizaje, evaluación, práctica de enseñanza, desarrollo y apoyo, liderazgo escolar, y la auto-eficacia y satisfacción en el trabajo. TALIS fue aplicado en 2008, 2003 y 2018 en 40 países de la OCDE para, a partir de los estudios de este tipo, realizar las recomendaciones en torno a las políticas públicas. En el área de desarrollo profesional docentes estas recomendaciones se centran en las siguientes (Manso, 2012; Manso & Monarca, 2016, p. 143):

- La profesión docente como una carrera de desarrollo continuo.
- La definición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes (competencias) que los docentes deben adquirir y el desarrollo de los mejores modelos y programas para adquirirlas.
- El reclutamiento y la selección de los profesores.
- La retención de los docentes eficientes en las escuelas.

Como podemos ver, estas recomendaciones se refieren a las líneas de actuación para las administraciones educativas y sistemas educativos nacionales. Los documentos de las organizaciones internacionales, como la UNESCO, OCDE, OEI y PREAL, ofrecen diferentes enfoques en el discurso sobre el desarrollo profesional docente (Monarca & Manso, 2015). En nuestro caso, y de acuerdo con la clasificación de los autores mencionados, el análisis del funcionamiento de las instituciones educativas se realiza a partir del *enfoque institucional*, ubicando el trabajo docente en la red organizativa de un centro y en el marco de colegialidad. Consecuentemente, la colegialidad se debería reflejar en las condiciones del trabajo docente, en la dimensión organizativa de los

centros educativos (existencia de órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, tiempos específicos dentro de la jornada laboral para el trabajo colegiado) y el rol de las instituciones en este ámbito es primordial. Al igual que Manso y Monarca (2016, p. 151) consideramos que «los docentes, como agentes activos, promotores de cambio y generadores de conocimiento deben ocupar el sitio que les corresponde en los debates y en la configuración de los discursos sobre su desarrollo profesional docente». Es papel de las instituciones internacionales y nacionales está en reconocer esta necesidad como un derecho que les corresponde. De esta manera las políticas tendrían un mayor impacto, porque los docentes son los que encarnan el desarrollo real de los discursos.

## Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Así como por «Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, en el marc del Subprograma «Atracció de Talent», y «Ajudes per a estades curtes 2016 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral del Vicerectorat d'Investigació i Política Científica» de la Universitat de València.

## Referencias bibliográficas

- Bakieva, M. (2016). *Diseño y evaluación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Barrantes, A., Céspedes, X., Mejía, A., Picado, S., Rojas, Y., & Zúñiga, A. (2010). La opinión del personal docente en educación primaria sobre las actividades de desarrollo profesional que realiza y la influencia que tienen en su práctica pedagógica. *Actualidades investigativas en educación*, 10(3), 1-15.
- Bolívar, A. (2015). *Políticas de educação o século XXI e desenvolvimento profissional docente*. Oporto: Universidade Católica Portuguesa.
- González-Such, J., & Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90-114.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Isasi, R. M. G., Quiroga, F. A. C., Torres, M., González, R. B., Torres, R. V., & Rodríguez, F. R. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (42), 103-113.
- Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 5, 349-362.

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *A review. Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 220-237.
- Manso, J. (2016). Concepciones de la OCDE y la unión europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of supranational policies education, 5*, 137-155.
- Mayorga, M. J., Santos-Guerra, M., & Madrid-Vivar, D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Diálogos Pedagógicos, 24*(12), 11-28.
- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Estudios e investigaciones, 26*, 171-189.
- Sánchez-Olavarría, C., & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa, 21*, 148-167.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía, 68*(247), 439-459.
- Unruh, A., & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies education, 5*, 5-21.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. A., & Lucas-Molina, B. (2012). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta, 42*, 53-60.