



Pedagogía Social. Revista  
Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

[pedagogiasocialrevista@upo.es](mailto:pedagogiasocialrevista@upo.es)

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía  
Social  
España

Alvarez Gutiérrez, Leticia; Quijada Cerecer, Patricia D.  
Diálogo del profesorado en un desarrollo profesional centrado en el alumnado en una  
escuela secundaria de los Estados Unidos de América  
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 24, 2014, pp. 199-224  
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social  
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043652010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **DIÁLOGO DEL PROFESORADO**

## **EN UN DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN EL ALUMNADO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA**

# **TEACHERS' DIALOGUE**

## **IN A LEARNER CENTERED PROFESSIONAL DEVELOPMENT INITIATIVE IN A US URBAN HIGH SCHOOL**

# **DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES**

## **EM UMA INICIATIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM ESCOLA SECUNDÁRIA URBANA DOS ESTADOS UNIDOS**

**Leticia Alvarez Gutiérrez**

UNIVERSITY OF UTAH

**Patricia D. Quijada Cerecer**

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, DAVIS

---

**RESUMEN:** Esta investigación estudia el impacto sobre un grupo de maestras y administradoras escolares de una iniciativa de desarrollo profesional culturalmente preparada y diseñada para un instituto de enseñanza secundaria hasta bachillerato en proceso de reforma de su organización. Usando paradigmas emergentes de la educación transformadora, diálogo educativo y el marco teórico del Desarrollo Profesional Orientado hacia el Alumno (en inglés, Learner Centered Professional Development), la investigación examina cómo resultaron afectadas las identidades adoptadas por maestras y directivos. Trece profesoras y tres líderes escolares de enseñanza secundaria hasta bachillerato participaron en la iniciativa de formación profesional impartida en un periodo de tres semanas. Los datos de este estudio forman parte de un corpus de datos más amplio que exploran iniciativas de desarrollo profesional en una gran ciudad en la región suroeste de Texas. Se utilizó la herramienta metodológica de análisis narrativo para codificar y analizar los datos. Los resultados apuntan hacia una renovación de identidades profesionales y la revitalización de actitudes y praxis por parte de las maestras y líderes escolares en lo relativo a los alumnos latinos. Los hallazgos indican que las identidades profesionales son transformadoras cuando se implementan desarrollos profesionales culturalmente responsables en los sistemas escolares. Además, los resultados implican que esta iniciativa de desarrollo profesional empodera a las maestras y administradoras escolares, transforma sistemas de creencias, y proporciona un conocimiento y entendimiento profundo en cuanto a prácticas pedagógicas culturalmente responsivas y de liderazgo, que resultan básicas a la hora de trabajar con estudiantes latinos. Más aún, los hallazgos sirven como catalizador para estudios futuros cuya meta es ex-

plorar cómo estas iniciativas de desarrollo profesional influyen en el índice de permanencia de maestros y administradores en sistemas educativos desde pre-escolar hasta bachillerato.

**PALABRAS CLAVE:** Calidad docente; responsabilidad educativa; escuelas urbanas; formación de docentes en servicio; prácticas educativas

**ABSTRACT:** Using paradigms emerging from Learner Centered Professional Development (LCPD), dialogic education and Transformative Pedagogical Practices (TPPs), this research study examined pedagogies that ignited a revitalization of shared values as a community of learners, challenged assumptions about learning while invigorating professional identities and cultivating possibilities for transforming praxis of a group of female teachers and female administrators in an urban high school. The LCPD initiative engaged teachers (13) and administrators (3) in dialogue, self-examination, and reflection, while also chipping away dearth perceptions of Latina/o student as learners and nourish possibilities for their successes. The data for this study is part of a larger corpus of data exploring teacher professional development initiatives in a large urban city in the southwestern region of Texas. Narrative analysis was the methodological tool used to code and analyze the data. The authors highlight the pedagogies that served to renew teachers and administrators' sense of community, professional identities and modifications of teachers' attitudes and pedagogies regarding themselves and Latina/o students. Our research findings underscore the urgency of educational reform to include on-going LCPD in order to transform and encourage professional enrichment, teacher agency and revive pedagogies that support all students' academic and social successes.

**KEYWORDS:** Educational practices; educational responsibility; in service teacher education; teacher quality; urban education.

**RESUMO:** Utilizando o paradigma decorrente da Formação Continuada para a Construção de Práticas Docentes Centradas na Realidade do Aluno (LCPD, na sigla em inglês), educação dialógica e Práticas Pedagógicas Transformadoras (PPT), esta pesquisa analisou atividades pedagógicas que revitalizam valores presentes em comunidades de aprendizes composta por docentes, desafiam pressuposições sobre o processo de aprendizado, reforçam identidades profissionais, e cultivam possibilidades de práticas transformadoras. Este estudo focou-se em um grupo de professoras e administradoras de escolas em uma escola urbana de ensino secundário no Sudoeste do estado do Texas. O processo de reflexão, exame e diálogo proporcionado pela iniciativa da LCPD contou com a participação de professoras (13) e administradoras (3). O objetivo da ação foi o questionamento de opiniões deficitárias sobre a capacidade de alunos de origem Latino-Americana em relação ao processo de aprendizado e a criação de caminhos pra o sucesso dos mesmos. O material utilizado nesse estudo fazem parte de um conjunto de dados de uma pesquisa mais ampla de formação continuada de docentes realizada em uma cidade grande na região sudoeste do estado do Texas. A ferramenta metodológica escolhida para este trabalho foi a análise de narrativas. Durante esse processo, os autores focaram-se em práticas pedagógicas que serviram para revigorar o senso de comunidade entre as professoras e as administradoras; reforçar suas identidades profissionais e modificar seu comportamento em sala de aula assim como suas práticas pedagógicas em relação aos seus alunos de origem Latino-Americana. Os resultados da pesquisa salientam a urgência de reformas educacionais que incluam a formação continuada de docentes para promover a transformação, o aperfeiçoamento e envolvimento de professores assim como para revitalizar práticas pedagógicas que auxiliam o sucesso acadêmico e social de todos os alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação urbana; formação de professores em serviço; práticas educativas; qualidade de professores.

En los Estados Unidos de América (EEUU) durante 2012, uno de cada cuatro estudiantes de escuela pública matriculado en pre-Kindergarten hasta el bachillerato se identificó como Latina/o (Fry y Taylor, 2012). Este cambio demográfico en las escuelas públicas americanas pone al descubierto una gran necesidad de maestros que estén formados para mejorar de manera efectiva los bajos índices de complejidad escolar para este grupo de estudiantes lingüística y culturalmente diverso. Los informes generales sobre la complejidad sugieren que aproximadamente una cuarta parte de los cuatro millones de alumnos americanos de 9º curso de escolaridad no completan la educación secundaria porque sus “necesidades académicas y sociales no se están cumpliendo” (Tate, 2008, p. 7). Esta estadística se traduce aproximadamente en unos 1.2 millones de alumnos que no completan la secundaria en los EEUU o en un estudiante que abandona la escolaridad cada 26 segundos (Miller, 2011). Para aumentar el índice de complejidad, todos los estudiantes, independientemente de etnia, clase social, lengua dominante y estatus de inmigración, deben tener acceso a profesores motivados y con alta formación que animen a los estudiantes y que estén preparados para extender el potencial, las habilidades de pensamiento crítico y competencia general de aprendizaje de los alumnos (Alvarez y Rios, 2012). Para alcanzar esta meta, los educadores deben adoptar la noción de que “la cualidad en la escuela de educación pública se logra cuando todos los alumnos tienen éxito, no solo aquellos considerados como más capaces” (Fantini, 1986, p. 50). Afirmamos que los educadores y los demás directivos y personal que trabajan en las escuelas también están en formación.

Estudios de investigación continúan documentado las opiniones de déficit acerca de alumnos marginalizados y cómo estas perspectivas nacen de las epistemologías de privilegio de los profesores y sus propias experiencias vividas (Alvarez y Rios, 2012; Polly & Hannafin, 2011; Richman, Bovelsky, Kroovand, Vacca, & West, 1997). Otras investigaciones afirman que los maestros tienen prejuicios en cuanto a los Aprendices del Idioma Inglés (English Language Learners, o ELLs, por sus siglas en inglés) y otros estudiantes de orígenes desfavorecidos socioeconómicamente. (Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, et

In the United States (US) in 2012, one out of every four public school students enrolled in pre Kindergarten through grade 12 identified as Latina/o (Fry & Taylor, 2012). This demographic shift in US public schools reveals a strong need for teachers to be trained to effectively improve the low graduation rate for this linguistically and culturally diverse group of students. Overall graduation reports suggest that approximately one fourth of four million US 9<sup>th</sup> grade students do not graduate from high school because their “academic and social needs are not being met” (Tate, 2008, p. 7). This statistic translates to approximately 1.2 million students not completing high school in the US or one student being pushed out every 26 seconds (Miller, 2011). Increasing the student completion rates requires that all students, regardless of ethnic backgrounds, social class, dominant language and immigration status have access to highly trained, motivated, and encouraging teachers that are prepared to extend students’ potential, critical thinking skills, and overall learning competencies. To work toward this goal, educators must embrace the notion that “quality in the public education school is achieved when all learners succeed, not only those considered most able” (Fantini, 1986, p. 50). We assert that teachers and administrators working in schools are learners too.

Research continues to document teachers’ deficit views about marginalized students and how these perspectives stem from teachers’ privileging epistemologies and their own lived experiences (Alvarez Gutiérrez & Rios, 2012; Polly & Hannafin, 2011; Richman, Bovelsky, Kroovand, Vacca, & West, 1997). Other research asserts teachers hold prejudices toward English Language Learners (ELLs) and students from low socioeconomically disadvantaged backgrounds (Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, et al., 1995). Central to these prejudices are how teachers define learning potential for student success. *These prejudicial attitudes are often not* recognized by teachers or administrators since these attitudes are socially acceptable and normalized as everyday practices (Tatum, 1997). It is these prejudicial attitudes that fuel low teacher expectations for marginalized students and are strongly linked to students poor academic performance (Delpit, 1995; Borko, 2004; McCombs, 2003; Polly & Hannafin, 2010).

al., 1995). Una cuestión intrínseca de estos prejuicios es cómo los profesores definen el potencial de aprendizaje para el éxito del alumno. A menudo los profesores o directivos no reconocen estas actitudes llenas de prejuicios, ya que éstas se aceptan socialmente y están normalizadas como prácticas cotidianas (Tatum, 1997). Son estos prejuicios los responsables de alentar las bajas expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos marginalizados y son cómplices de su bajo rendimiento académico (Delpit, 1995; Borko, 2004; McCombs, 2003; Polly & Hannafin, 2010).

En una encuesta reciente, solo el 69% de educadores de Kindergarten a bachillerato afirmaron haber recibido una formación profesional de calidad (Ministerio de Educación de EEUU, NCES, 2012). Investigaciones relacionadas desvelan cómo, con frecuencia, las iniciativas de avance profesional proporcionan a los profesores el mensaje de que “están fracasando porque no se están esforzando suficientemente” (Tate, 2008, p. 9), reforzando un diálogo meritocrático que permite a las instituciones absolverse de cualquier responsabilidad, culpando a su vez al educador y al estudiante por el declive del éxito académico (Autor, 2013; Autor y Ríos, 2012). Dada la abundancia de la política de reforma cuasi-educacional y la demanda de maestros de calidad, estos hallazgos apuntan a la necesidad de un LCPD continuo de calidad para los educadores y directivos de grandes ciudades (APA, 1997; McCombs, 2003; Polly y Hannafin, 2011). La meta de las iniciativas LCPD es estimular las actitudes de los profesores y transformar el contexto y praxis educacional para favorecer el éxito del alumno. Las iniciativas LCPD también fomentan oportunidades para que los educadores reflexionen de manera crítica sobre sus identidades personales y profesionales. De manera consistente, se ha identificado la calidad del profesor como el factor de la escuela más importante en cuanto al éxito del alumno (McCombs, 2003). Interpretamos la calidad del profesor desde la inclusión de los siguientes elementos:

Un profesor de calidad es un educador que tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje y el desarrollo del estudiante a través de una combinación de maestría de contenido, maestría de un amplio conjunto de habilidades pedagógicas, y habilidades de comunicación/interpersonales. Un profesor de calidad es un alumno de

In a recent survey only 69% of US K-12 teachers reported that they received quality professional development (U.S. Department of Education, NCES, 2012). Related, research further reveals how often times professional development initiatives give teachers the message “you are failing because you are not trying hard enough” (Tate, 2008, p. 9) reinforcing a meritocratic discourse that allows institutions to absolve themselves from any responsibilities and instead, blame educators and students for the decline of academic success (Alvarez Gutiérrez, 2013; Alvarez Gutiérrez & Ríos, 2012). These findings reveal how the abundance of quasi-educational reform policies and demand for quality teachers necessitate ongoing quality Learner Centered Professional Development (LCPD) for urban educators and administrators (APA, 1997; McCombs, 2003; Polly & Hannafin, 2011). While the aim of LCPD initiatives are to invigorate teacher attitudes and transform the educational context and praxis for student achievement, LCPD initiatives also promote opportunities for educators to critically reflect on their personal and professional ideologies. Teacher quality has consistently been identified as the most important school-based factor in student achievement (McCombs, 2003) thus we construe teacher quality to including the following elements:

A quality teacher is one who has a positive effect on student learning and development through a combination of content mastery, command of a broad set of pedagogic skills, and communications/interpersonal skills. Quality teachers are life-long learners in their subject areas, teach with commitment, and are reflective upon their teaching practice... good communication, diagnostic skills, understand different learning styles and cultural influences... They set high expectations and support students in achieving them. They establish an environment conducive to learning, and leverage available resources outside as well as inside the classroom (Center for High Impact Philanthropy, 2010, p. 7 as cited by Hightower, Delgado Lloyd, Wittenstein, Sellers, & Swanson, 2011).

por vida en sus respectivas materias, enseña de manera comprometida, y reflexiona sobre su práctica de enseñanza, sobre si es buena su comunicación, sus habilidades diagnósticas, si entiende los diferentes estilos de alumno a cumplir con éstas. Establece un entorno propicio al aprendizaje, y aprovecha los recursos disponibles tanto externos como internos al aula (Center for High Impact Philanthropy, 2010, p. 7, tal y como se cita en Hightower, Delgado Lloyd, Wittenstein, Sellers, y Swanson, 2011).

La definición anteriormente mencionada de la calidad del profesor refuerza lo multifacéticos, complejos e indispensables que son estos elementos para reforzar y sostener las identidades, el desarrollo y los conocimientos de la identidad profesional de los docentes en sus materias y pedagogías. Este estudio de investigación se enfoca en un grupo de profesoras y administradoras de escuelas secundarias urbanas que reflexionaron y se estimularon y animaron mutuamente con el fin de adoptar las premisas del Modelo Orientado hacia el Alumno (McCombs y Whisler, 2007). Esto se convierte en un elemento crítico ya que estudios de investigación revelan que la percepción de los alumnos sobre las prácticas del aula centrada en el alumno por parte de sus profesores son los indicadores más significativos de la motivación y el logro de los alumnos” (McCombs, 2003, p. 96). Partimos de tres paradigmas interrelacionados de conocimiento y práctica: El Desarrollo Profesional Orientado hacia el Alumno (LCPD, por sus siglas en inglés) (APA Work Group, 1997), la educación dialógica (Friere, 1994) y Prácticas Pedagógicas Transformadoras (TPPs, por sus siglas en inglés) (Hightower, Delgado Lloyd, Wittenstein, Sellers, y Swanson, 2011). Las preguntas que guían este proyecto de investigación cualitativa son: 1. ¿Cómo empodera una iniciativa LCPD a los educadores para poder colaborar y cultivar procesos profundos de aprendizaje poniendo en interrelación orígenes culturales y experiencias de aprendizaje anteriores con el contenido de la materia y la pedagogía? 2. ¿Qué prácticas pedagógicas transformadoras y cambios de paradigmas profesionales pueden resultar de una iniciativa LCPD, en particular al trabajar con estudiantes latinas/os?

The aforementioned definition of teacher quality reinforces how multifaceted, complex and indispensable these elements are when reinforcing and sustaining teachers’ professional identities, development, and knowledge in content areas and pedagogies. This research study focuses on how a group of female urban high school teachers and administrators reflected, challenged and encouraged one another to adopt premises of the Learner-Centered Model (McCombs & Whisler, 2007). This becomes a critical element since research illuminates how students’ perceptions of their teachers’ learner-centered classroom practices are the most significant predictors of student motivation and achievement” (McCombs, 2003, p. 96). We draw from three inter-related paradigms of knowledge and practice: Learner Centered Professional Development (LCPD) (APA Work Group, 1997), dialogic education (Friere, 1994) and Transformative Pedagogical Practices (TPPs) (Hightower, Delgado Lloyd, Wittenstein, Sellers, & Swanson, 2011). The guiding questions for this qualitative research project were: 1. How does a LCPD initiative empower educators to collaborate and cultivate comprehensive processes of learning while intersecting cultural backgrounds and prior learning experiences with content and pedagogy? 2. What transformative pedagogical practices and professional paradigm shifts can stem from a LCPD initiative particularly when working with Latina/o students?



## Revisión Bibliográfica

La reforma educacional exige una reestructuración de la organización (Alvarez Gutiérrez, 2013; Darling Hammond, 2010; Goldstein, 2011; Lee & Quijada Cerecer, 2010), y una gran “formación de profesores, un cambio de las condiciones en las que trabajan los maestros, y así proporcionar un desarrollo profesional a lo largo de la carrera del docente” (Lunenburg, 2011, p. 1, tal y como se cita en, Alvarez Gutiérrez, 2014). *La investigación demuestra que atender la satisfacción del profesor es fundamental.* A día de hoy, la mitad de los profesores abandonan la profesión porque están desilusionados con el apoyo limitado de los administradores de la escuela e insatisfechos con las condiciones de su lugar de trabajo (Ministerio de Educación de EEUU, 2012). Otros estudios desvelan que el 62% de profesores nuevos se sienten mal preparados para cumplir con las necesidades de alumnos lingüística y culturalmente diversos (Ministerio de Educación de EEUU, 2011). Este estudio demuestra que la decisión de abandonar la profesión se encuentra exacerbada porque las profesoras no saben cómo guiar a los alumnos hacia el éxito académico y se sienten, simultáneamente, bajo la presión de cumplir con la política normativa restrictiva tal y como se entiende, No Child Left Behind<sup>1</sup>. (NCLB), Obama’s Race to the Top campaign<sup>2</sup> (RTTT) y los Common Core State Standards (CCSS).<sup>3</sup> Perreault (2000). Por lo que se puede concluir que la política educativa normativa da lugar a “profesores que hablan sobre sentirse ‘derrotados, impotentes e inseguros’ en cuanto a si estaban haciendo lo correcto para ayudar a que los alumnos tuvieran éxito” (p. 707). La desazón de los profesores con la profesión se puede disminuir si a los educadores se les proporciona un mayor apoyo. De manera relacionada y de igual importancia, los profesores deben sentirse empoderados para poder reconocer el papel que juegan como intelectuales transformadores y comprender los “papeles que juegan el poder y la política ya que los educadores, en virtud a su vocación, tienen un tremendo poder” (Saltman, 2000, p. 118). Sin embargo, este poder a menudo se ve truncado por la política y las prácticas educativas normativas. La reforma escolar y el empoderamiento de los profesores para guiar sus propios procesos de aprendizaje y comprender los principios en

## Literature Review

Educational reform requires organizational restructuring (Alvarez Gutiérrez, 2013; Darling Hammond, 2010; Goldstein, 2011; Lee & Quijada Cerecer, 2010), and requires “teacher training, changing the conditions under which teachers work, and providing professional development throughout a teacher’s career” (Lunenburg, 2011, p. 1, as cited in Alvarez Gutiérrez, 2014). *Research demonstrates that teacher satisfaction is critical to understand.* To date, half of the teachers leave the profession because they are disillusioned with the limited support from school administrators and are dissatisfied with the workplace conditions (US Department of Education, 2012). Other research, reports that 62 percent of new teachers felt ill equipped to meet the needs of linguistically and culturally diverse students (US Department of Education, 2011). This research demonstrates how the choice to leave the profession gets exacerbated because teachers don’t know how to guide students towards academic success and simultaneously feel pressured to comply with restrictive mandated policies such as No Child Left Behind<sup>6</sup> (NCLB), Obama’s Race to the Top campaign<sup>7</sup> (RTTT) and the Common Core State Standards (CCSS).<sup>8</sup> Perreault (2000) found that mandated educational policies result in “teachers talking about feeling ‘defeated, powerless and unsure’ if they were doing the right things to help students succeed” (p. 707). Teachers’ displeasure with the profession can be reduced if educators are provided with greater support. Related and equally important, teachers need to be empowered to recognize their role as transformative intellectuals and understand the “issues of power and politics, since teachers by virtue of their vocations, have tremendous power” (Saltman, 2000, p. 118), yet this power often gets truncated by mandated educational policies and practices. School reform and empowering teachers to guide their own learning processes and understand the principles in the Learner Centered model are advantageous since these principles “emerge from an integrated and holistic look at how educational systems could serve the needs of all learners and

el modelo Orientado hacia el Alumno son ventajosos, ya que estos principios “surgen de una perspectiva integrada y holística que examina cómo los sistemas educativos pueden llenar las necesidades de todos los alumnos y centrarse en el alumno individual junto a la comprensión del proceso de aprendizaje” (McCombs y Whisler, 2007, p. 9).

## Desarrollo Profesional Orientado hacia el Alumno

Demasiado a menudo la orientación hacia el alumno se define desde el “lado afectivo de la educación—la cualidad de las relaciones interpersonales y los entornos de aprendizaje” (Ej., autoestima, bienestar) (McCombs y Whisler, 2007, p. 9). Sin embargo, va más allá de los límites de las relaciones interpersonales y de simpatía y del entorno. De manera específica, la orientación hacia el alumno se puede definir como:

La perspectiva que aúna un enfoque en el alumno individual (su herencia, experiencias, perspectivas, orígenes, talentos, intereses, capacidades y necesidades) centrándose en el aprendizaje (los mejores conocimientos disponibles acerca del aprendizaje y de cómo se lleva a cabo y sobre las prácticas de la enseñanza más afectivas a la hora de promover los mayores niveles de motivación, aprendizaje y logro para todos los alumnos). Este doble enfoque, pues, informa y conduce la toma de decisiones educativas. Los programas de apoyo, las prácticas, política de los Principios Psicológicos Orientados hacia el Alumno (LCPP, por sus siglas en inglés) y las personas individuales que apoyan el aprendizaje para cada alumno individual (McCombs y Whisler, 2007, p. 9).

Los 12 principios propuestos por el LCPP de la Asociación Psicológica Americana (American Psychological Association o APA, por sus siglas en inglés) se enfocan en cómo “tratar holísticamente con los alumnos en contextos de aprendizaje del mundo real,” (Grupo de Trabajo APA, 1997, p. 2) y son esenciales para obtener altos niveles de logros y reforma escolar. Los cuatro campos y los 12 principios son los siguientes: a) *Cognitivo y meta-cognitivo* (Principio 1: Proceso de aprendizaje; Principio 2: Metas del proceso de aprendizaje; Principio 3: Construcción de conocimientos; Principio 4: Pensamiento de Orden Superior). b) *Motivacional y afectivo* (Prin-

focus on the individual learner as well as understanding the learning process” (McCombs & Whisler, 2007, p. 9).

## Learner Centered Professional Development

Too often learner centered is defined with the “affective side of education—the quality of interpersonal relationships and learning environments” (e.g., self esteem, well-being), (McCombs & Whisler, 2007, p. 9); however it goes beyond the confines of interpersonal and caring relationships and climate. Specifically learner centered can be defined as:

The perspective that couples a focus on individual learners (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests, capacities and needs) with a focus on learning (the best available knowledge about learning and how it occurs and about teaching practices that are the most affective in promoting the highest levels of motivation, learning and achievement for all learners). This dual focus then informs and drives educational decision making. The Learner-Centered Psychological Principles (LCPP) support programs, practices, policies, and individuals who support learning for all individuals (McCombs & Whisler, 2007, p. 9).

The 12 principles proposed by the American Psychological Association’s LCPP focus on how to “deal holistically with learners in real-world learning contexts,” (APA Work Group, 1997, p. 2) and are essential for high levels of achievement and school reform. The following are the four domains and 12 principles: a) *Cognitive and metacognitive* (Principle 1: Learning process, Principle 2: Goals of the learning process, Principle 3: Construction of knowledge, and Principle 4: Higher order thinking), b) *Motivational and affective* (Principle 5: Motivation influences on learning, Principle 6: Intrinsic motivation, Principle 7: characteristics of motivation and enhancing learning), c) *Developmental factors* (Principle 8: developmental constraints and opportunities), d) *Personal and social factors* (Principle 9: social and cultural diversity,



cipio 5: la influencia de la motivación sobre el aprendizaje; Principio 6: motivación intrínseca; Principio 7: características de la motivación y el realce del aprendizaje). c) *Factores de desarrollo* (Principio 8: restricciones y desarrollo de oportunidades). d) *Factores personales y sociales* (Principio 9: diversidad social y cultural; Principio 10: aceptación social). e) *Diferencias individuales* (Principio 11: diferencia individual en el aprendizaje; Principio 12: filtros cognitivos) (McCombs y Whisley, 2007 p. 5, 6). Estos principios están interrelacionados y “se aplican a todos los alumnos, profesores, directivos y administradores, padres, y miembros de la comunidad involucrados en el sistema educativo de EEUU” (Grupo de Trabajo APA, 1997, p. 3). Más específicamente, estos doce principios forman un esquema integral que guía las decisiones sobre el contenido, el clima escolar, herramientas para el aprendizaje del estudiante en el aula y más allá del aula, además de crear un contexto de aprendizaje estimulante que esté en desarrollo continuo (McCombs y Whisler, 2007, p. 4). Las cinco premisas del modelo Orientado hacia el Alumno incluyen: 1) Los Alumnos son distintos y únicos; 2) Las diferencias únicas de los Alumnos incluyen su estado mental, emocional y estilo de aprendizaje, y características y necesidades no académicos. 3) El aprendizaje se lleva a cabo de mejor manera en un contexto positivo. 4) El aprendizaje se lleva a cabo de mejor manera en un entorno positivo y con relaciones interpersonales positivas. 5) El aprendizaje es un proceso fundamentalmente natural; los alumnos no necesitan ser “arreglados” (McCombs y Whisler, 2007, p. 10). De igual importancia, estos principios “colocan al alumno en primer lugar y cambian el enfoque de “lo que necesitan los profesores” a “lo que aprenden los alumnos” (McCombs, p. 96). Este cambio en el análisis es clave e ilumina cómo “el colocar a los alumnos en primer lugar es el punto clave de la enseñanza orientada hacia el alumno, y estos educadores comprenden la importancia de formular estrategias para conocer a fondo a cada uno de sus alumnos y ofrecer un ambiente seguro y enriquecedor previo a que su trabajo de enseñanza pueda comenzar” (McCombs, 2003, p. 96).

En nuestra investigación, abogamos por que el modelo Orientado hacia el Alumno sea integrado en iniciativas de formación profesional e incluya los siguientes elementos en el diseño: 1) fomentar una co-

Principle 10: social acceptance), and e) *Individual differences* (Principle 11: individual difference in learning, Principle 12: Cognitive filters) (McCombs & Whisley, 2007 p. 5, 6). These principles are inter-related and “apply to all learners – children, teachers, administrators, parents, and community members involved in the U.S. educational system” (APA Work Group, 1997, p. 3). More specifically, these twelve principles form an integral scheme that guides decisions about content, school climate, prospects for student learning in the classroom and beyond as well as create a vibrant learning context that is constantly developing (McCombs & Whisler, 2007, p. 4). The five premises of the Learner-Centered model include: 1) Learners are distinct and unique; 2) Learners’ unique differences include their emotional states of mind, learning rates and styles, nonacademic attributes and needs. 3) Learning occurs best in a positive context. 4) Learning occurs best in a positive setting and contains positive interpersonal relationships. 5) Learning is a fundamentally natural process; learners do not require “fixing” (McCombs & Whisler, 2007, p. 10). Equally important, these principles “put learners first and shift the focus from “what teachers teach” to “what students learn” (McCombs, p. 96). This shift in analysis is central and illuminates how “putting learners first is at the heart of learner-centered teaching and these teachers comprehend the importance of strategizing to get to know each of their students and provide a safe and nurturing context before their job of teaching can begin” (McCombs, 2003, p. 96).

In our research, we advocate that the Learner Centered model should be integrated into professional development initiatives and include the following elements in the design: 1) promote a community of learners, 2) ensure teacher ownership of learning, 3) emphasize understanding of the necessary change processes, 4) develop knowledge and proficiency related to specific pedagogies, content, and the intersection of content and pedagogy and 5) support reflection on work samples and artifacts from everyday practices (Polly & Hannafin, 2010, as cited in Polly & Hannafin, 2011, p. 121). Though teachers and administrators are the subjects in this LCPD initiative, teachers and ad-

unidad de alumnos, 2) asegurar que el profesor sienta como suyo el aprendizaje, 3) resaltar la comprensión de los procesos de cambio necesarios, 4) desarrollar conocimientos y competencias relacionados con las pedagogías específicas, la materia, y la interrelación de la materia y la pedagogía, y 5) apoyar la reflexión sobre las muestras de trabajo y herramientas a partir de las prácticas cotidianas (Polly y Hannafin, 2010, según se cita en Polly y Hannafin, 2011, p. 121). A pesar de que las profesoras y las administradoras son los sujetos de esta iniciativa LCPD, ambas caen en la cuenta de que pueden hacer lo mismo en sus aulas con sus alumnos.

## Marco Teórico

### *Educación Dialógica Freireana*

La transformación de las creencias y prácticas de los educadores acerca de los alumnos, el aprendizaje y la enseñanza a menudo se topa con resistencias, pero el diálogo, el apoyo y la transformación ayuda a que los educadores y administradores se familiaricen con las investigaciones acerca del aprendizaje y los alumnos, además de comprender la importancia de alinear sus prácticas y creencias con los principios del modelo Orientado hacia el Alumno que informará y alentará el entendimiento para el proceso de cambio. Freire (1994) introduce dos conceptos, la educación bancaria y de planteamiento de problema, para distinguir entre prácticas educativas dominantes y estrategias emancipadoras. Freire (1994) describe la educación bancaria como el proceso de privilegiar el papel que juega el profesor como el experto y la frecuencia con la que los profesores definen al estudiante como “contenedores vacíos” o “receptáculos” a ser “llenados” por el profesor. En este sentido, “la educación se convierte en un acto de ingresos” (Freire, 1994, p. 53) y a los alumnos no se les proporciona la oportunidad para desarrollar “una conciencia crítica que resultaría de su intervención en el mundo como transformadores” (Freire, 1994, p. 53). La educación no debería ser mecánica; en cambio, debería desarrollar agentes críticos en la educación y en el mundo, porque “los conocimientos surgen solo a raíz de la invención y re-inventación” (Freire, 1994, p. 53); como ocurrió en este LCPD.

ministrators realize that they can do the very same thing in their classrooms with their students.

## Theoretical Framework

### *Freirean Dialogic Education*

Transforming educators’ beliefs and practices about learners, learning and teaching are often met with resistance. However, by engaging in dialogue and receiving support educators and administrators can become familiar with the research about learning and learners, as well as understand the importance of aligning their practices and beliefs with the principles of the Learner Centered model which will inform and ignite their understanding for the change process. Banking and problem posing education are two concepts that Freire (1994) introduced to differentiate dominant educational practices from emancipatory strategies. Freire (1994) describes banking education as privileging the role of the teacher as the expert and how teachers often think of students as “empty containers” or “receptacles” to be “filled” by the teacher. In this sense, “education becomes an act of depositing” (Freire, 1994, p. 53) and students are not provided opportunities to develop “critical consciousness which would result from their intervention in the world as transformers” (Freire, 1994, p. 53). Education should not be a mechanical process; rather it should develop critical agents in education because “knowledge emerges only through invention and re-invention” (Freire, 1994, p. 53) as it did within this LCPD.

In contrast to banking education, problem-posing education bases itself on creativity and stimulates true reflection and action upon reality, thereby responding to the vocation of individuals as beings

En contraste a la educación bancaria, la educación de planteamiento de problemas se basa en la creatividad y estimula una reflexión auténtica y una acción en base a la realidad, respondiendo, de esta forma, a la vocación de cada alumno como seres que son auténticos solo cuando están inmersos en la formulación de preguntas y transformación creativa” (Freire, 1990, p. 71). La educación de planteamiento de problemas depende del diálogo, de la conciencia crítica, de las relaciones alumno-profesor democráticas, la co-creación de los conocimientos a través de interacciones y un currículum en intereses y experiencias de los alumnos (en este caso, las maestras y administradoras en el LCPD). Los procesos democráticos y emancipadores propician el diálogo entre profesores y alumnos quienes, a su vez, tienen la posibilidad de convertirse en ciudadanos cívicos activos que cuestionan las injusticias en el mundo que le rodea. El argumento de Freire es que el proceso de reflexión (auto y social), puede fomentar la conciencia crítica, pero no por sí mismo. No puede ocurrir ninguna transformación sin el diálogo o la acción y “el objeto de la acción es la realidad que debe ser transformada junto a otras personas” (Freire, 1994, p. 75). En general, “el diálogo es un proceso de aprendizaje y de conocimientos y debe siempre comprender un proyecto político con el fin de desmontar las estructuras y los mecanismos opresivos prevalentes tanto en la educación como en la sociedad” (Freire y Macedo, 1995; p. 380). El diálogo no puede existir sin una postura que sea epistemológicamente curiosa (Freire y Macedo, 1995, p. 383). La educación dialógica es una herramienta poderosa en las iniciativas LCPD porque a través de la reflexión y la curiosidad, los alumnos (en este caso educadores y administradores) pueden desarrollar un entendimiento claro de porqué la democracia y los procesos emancipadores son importantes en el aprendizaje, además de cómo se reflejan las diversas realidades sociales compartidas en las identidades profesionales y pedagógicas. La educación dialógica exige “reflexión y acción sobre el mundo para poder transformarlo” (Freire, 1990, p. 33) y, por lo tanto, “la cuestión es determinar cómo convertir dificultades en posibilidades” (p. 64).

En general, la educación dialógica (Freire, 1994) puede fomentar la acción como un componente esencial de práctica y tiene el potencial de trans-

who are authentic only when engaged in inquiry and creative transformation” (Freire, 1990, p. 71). Problem posing education depends on dialogue, critical consciousness, democratic student-teacher relationships, co-creation of knowledge by way of interactions and a curriculum in students’ interests and experiences (in this case the teachers and administrators in the LCPD). The democratic and emancipatory processes encourage dialogue among teachers and students, which in turn have the possibility of becoming active civic citizens who question injustices in the world around them. Freire’s point is that the process of reflection (self and social) can foster critical consciousness, but not alone. No transformation can occur without dialogue or action and “the object of action is the reality to be transformed together with other people” (Freire, 1994, p. 75). In general, “dialogue is a process of learning and knowing and must always involve a political project with the objective of dismantling oppressive structures and mechanisms prevalent both in education and society” (Freire & Macedo, 1995; p. 380) and dialogue cannot exist without a posture that is epistemologically curious (Freire & Macedo, 1995, p. 383). Dialogic education is a powerful tool in LCPD initiatives because through reflection and inquiry, learners (in this case educators & administrators) can develop strong understanding of why democracy and emancipatory processes are important in learning and how shared and different social realities are reflected in professional identities and pedagogies. Dialogic education requires “reflection and action upon the world in order to transform it” (Freire, 1990, p. 33) thus, “the question lies in determining how to turn difficulties into possibility” (p. 64).

Overall, dialogic education (Freire, 1994) can foster action as an essential component of practice and has the potential to transform pedagogical practices when teachers are provided a safe space to learn through “a community of practice, as this may be the single most important way to improve a school” (Sergiovanni, 2000, p. 139). Educators have the responsibility to be well prepared, and professional development should go beyond mechanical training; instead PD needs scientific formation, ethical integrity, appreciation for others, and consistency. Another responsibility for educators is human ethic, which is to take action to denounce the fragmenta-

formar las prácticas pedagógicas cuando se les proporciona a los profesores un espacio seguro para aprender a través de “una comunidad de práctica, ya que ésta puede ser la manera singular más importante para mejorar una escuela” (Sergiovanni, 2000, p. 139). Los educadores tienen la responsabilidad de estar bien preparados y el crecimiento profesional debería ir más allá de la formación mecánica; en su lugar, el desarrollo profesional necesita formación científica, integridad ética, apreciación por parte de los demás, y consistencia. Otra responsabilidad para los educadores es la ética humana, el tomar partido para denunciar la fragmentación de la exclusión, la manipulación, o denunciar la opresión educativa. Por lo tanto, una educación de planteamiento de problemas se puede ver como praxis, es decir, “la reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo” (Freire, 1990, p. 32).

## Método

### *Participantes y Contexto*

La Escuela Secundaria Adelita<sup>4</sup> (Adelita High School) se encuentra en una gran ciudad por lo cual la demografía de los educadores profesionales, en particular los profesores, imitan las estadísticas nacionales de los profesores (Centro Nacional para la Información Educativa, 2011). Entre las profesoras y administradoras participantes de este estudio, el 93% se identificó como Etnia Blanca, el 7% se identificó como Otra Etnia, y todas se identificaron como mujeres. El setenta% de las profesoras posee un diploma de Maestría en Educación y el 20% posee un doctorado. Aproximadamente un 10% de las profesoras y administradoras vive en las cercanías de la escuela. La Escuela Secundaria Adelita se compone aproximadamente de 1,200 alumnos. La proporción de profesores y alumnos es de 1 profesor por cada 25 alumnos. Entre la comunidad de alumnos, un poco más del 90% se identificó como Latina/o, el 56% como mujer y el 44% como hombre. Un poco más del 89% de los alumnos de Adelita acreditaron poder recibir comida gratis o reducida.

La iniciativa LCPD se diseñó específicamente para educadores y administradores en Adelita. A lo largo de un periodo de tres semanas, las participantes se reunieron cinco veces a la semana durante seis ho-

tion of exclusion, manipulation, or to denounce educational oppression. Therefore, problem-posing education can be thought of praxis, which is “reflection and action upon the world in order to transform it” (Freire, 1990, p. 32).

## Method

### *Participants and Context*

Adelita<sup>9</sup> high school is located in a large urban city whereby the demographics of professional educators, particularly teachers, emulate national teacher statistics (National Center For Education Information, 2011). Among teachers and administrator participants, 93% identified as White and 7% identified as other, while all were female. Seventy percent of the teachers held a M.Ed. degree, and 20 percent held Ph.Ds. Approximately 10% of teachers and administrators lived in the vicinity of the school. Adelita high school comprised approximately 1,200 students. The teacher to student ratio consisted of 1 teacher for every 25 students. Among the student community, slightly over 90% identified as Latina/o, 56% were females and 44% males. Slightly over 89% of the students at Adelita qualified for free or reduced lunch.

The LCPD initiative was designed specifically for educators and administrators at Adelita. Over the three-week period, participants met five times a week, for six hours a day at the partner university. The curriculum consisted of modules containing critical readings, writing activities and exercises aimed at exploring intersections of ethnic/gender identity and professional identity. Exploring participants'

ras al día en la universidad asociada. El currículum consistía en módulos que contenían lecturas críticas, actividades y ejercicios de escritura diseñados para explorar las interrelaciones de la identidad de etnia/género y la identidad profesional. El examen del terreno ecológico de las participantes (es decir, experiencias personales socioculturales, género, etnia, y clase social) propició discusiones sobre el impacto que estas fuerzas sociales han tenido sobre sus identidades profesionales y cómo se han manifestado en sus pedagogías respectivas como educadoras y líderes. Como grupo colectivo, las participantes han formado parte en la elaboración de una declaración de objetivos, metas profesionales, y el impacto que han tenido los talleres LCPD en sus prácticas pedagógicas.

### **Análisis de Datos**

Empleamos una metodología cualitativa y nos basamos en un cuerpo mayor de datos. Durante las tres semanas en el instituto se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas y dos grupos de discusión; se recogieron otros datos incluyendo escritos en forma de diarios, apuntes de campo y observaciones de los participantes. Las grabaciones de audio se transcribieron para su análisis. Los datos experimentaron un análisis riguroso y recurrente con el fin de legitimar los temas más característicos y las diversas experiencias (Miles y Huberman, 1994), además de modelos y relaciones que surgieron (Emerson, Fretz, y Shaw, 1995). Se empleó el análisis de temas como una herramienta metodológica para organizar, codificar y analizar los datos recogidos durante la iniciativa LCPD (Boyatzis, 1998). Además se cruzaron los datos para identificar temas recurrentes de diferentes fuentes de datos (Yin, 1994). La siguiente sección describe nuestros hallazgos.

### **Resultados**

*El profesor/la profesora ya no es simplemente aquel/la que enseña, sino aquel/la que recibe enseñanza a través del diálogo con los estudiantes, quienes, a su vez, enseñan al ser enseñados también” (Freire, 1994, p. 69).*

La iniciativa LCPD ofreció un espacio educativo dialógico a través del cual las educadoras y adminis-

ecological terrain (i.e., personal sociocultural experiences, gender, ethnicity, and social class) fostered discussions on how these social forces impacted their professional identities and manifested in their respective pedagogies as educators and leaders. As a collective group, participants worked on composing a mission statement, professional goals, and the impact of the LCPD workshops on their pedagogical practices.

### **Data Analysis**

We employed a qualitative methodology and drew upon a larger corpus of data. During the three-week institute, semi-structured interviews and two focus groups were conducted; other data collected included journal entries, field notes, and participant observations. The audio recordings were transcribed for analysis. The data underwent a rigorous and recurring analysis process that sought to legitimize the salient themes and diverse experiences (Miles & Huberman, 1994), as well as patterns, and relationships that emerged (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995). Thematic analysis was employed as a methodological tool to organize, code and analyze the data collected during the LCPD initiative (Boyatzis, 1998). We also triangulated the data by identifying recurring themes from different data sources (Yin, 1994). We illuminate our findings in the next section.

### **Results**

*“The teacher is no longer merely the one who teaches, but one who is herself/himself taught in dialogue with the students, who in their turn while being taught also teach” (Freire, 1994, p. 69).*

The LCPD initiative provided a dialogical educational space whereby educators and administrators voiced concerns and fears over the school re-



tradoras dieron voz a sus preocupaciones y miedos acerca de la reorganización de la escuela, su transición a una escuela imán (magnet school) y su (s) (falta de) conocimientos acerca de estudios de investigación sobre el aprendizaje y los alumnos. Esta iniciativa LCPD se enfocó sobre los temas que preocupaban a las docentes y las administradoras, y en el impacto que tendrían estos cambios sobre ambos grupos profesional y personalmente. Específicamente, las docentes se preocupaban sobre si la escuela, la plantilla profesional y ellas mismas poseían la infraestructura y las habilidades y recursos necesarios para asegurar transiciones y resultados exitosos para ellas mismas y para los alumnos. La resistencia a seguir avanzando con los cambios organizacionales creó cierta oposición, incluso tensión, entre algunos miembros de la docencia y la administración. A lo largo de la iniciativa LCPD, el marco teórico dialógico de Freire guió todas las discusiones con el fin de apoyar las reflexiones críticas de las profesoras, informar por qué las prácticas deficit centradas en la noción de verter información en el alumno tenían que cambiar. De hecho, las profesoras parecían entusiasmadas a la hora de “entender cómo las relaciones sociales se distorsionan y manipulan por relaciones de poder y privilegio” (McLaren, 2003, p. 197). Esta iniciativa de LCPD de tres semanas arrojó los resultados siguientes: 1) Fomento de la colaboración; 2) Interrelaciones de Conocimientos y 3) Herramientas de ayuda al profesor para mejorar los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Las siguientes secciones describen los resultados de este estudio. Cabe señalar que éstos no son independientes los unos de los otros, sino que están interrelacionados. De igual importancia es indicar que a pesar de que las profesoras y administradoras eran las alumnas y profesoras, se dieron cuenta de que podían hacer lo mismo en sus aulas con sus estudiantes.

### ***Relaciones Profesionales Recíprocas Colaborativas***

Antes de nuestra primera reunión le pedimos a nuestras participantes que trajeran su Tesoro de Identidad Cultural (CIT, por sus siglas en inglés). Se le entregó a cada participante una bolsa de papel con instrucciones específicas<sup>5</sup> (adaptado de French,

organization, its transition into a magnet school and their (lack of) knowledge about research about learning and learners. This LCPD initiative focused on the issues that faculty and administrators were concerned with along with how these changes were going to impact each educator professionally and personally. Specifically, the faculty were concerned with whether the school, professional staff and themselves had the infrastructure and necessary skills and resources to ensure successful transitions and outcomes for themselves and for the students. Resistance to move forward with the organizational changes created opposition and tensions among some of the faculty and administration. Throughout the LCPD initiative, Freire’s dialogic framework guided all of the discussions in order to support teachers’ critical reflections and inform why deficit practices that center on the notion of pouring information into student had to change. In fact teachers seemed eager to “understand how social relationships are distorted and manipulated by relations of power and privilege” (McLaren, 2003, p. 197). Results from this 3 week LCPD initiative proved to: 1) Promote collaboration; 2) Intersections of Knowledge and 3) equip teachers to address student learning issues. The following sections will describe the results of this study. Particularly important to note is that these are not independent from one another, but rather interrelated. Equally powerful to note is that although teachers and administrators were both learners and teachers, they realized that they can do the very same thing in their classrooms with their students.

### ***Collaborative Reciprocal Professional Relationships***

Prior to our first meeting we asked participants to bring their Cultural Identity Treasure (CIT). Each participant was provided with a paper bag with specific instructions<sup>10</sup> (adapted from French, 2008). Upon sharing their CIT, a discussion centered on par-



2008). Tras compartir su CIT, la discusión se enfocó en las experiencias de las participantes en ver cómo el poder y el proceso de dominación (Freire, 1994) se manifiesta dentro y fuera de las escuelas. Los análisis temáticos sostienen que las profesoras participantes se consideraban oprimidas por los administradores y a menudo entre ellas mismas (según su veteranía). Ruby, una profesora veterana con 9 años en la escuela compartió sus experiencias a través de la actividad CIT:

No me quería sentir vulnerable o juzgada, pero tras compartir mi origen a través del CIT y los temas que me parecían especialmente importantes en cuanto a mi formación, me di cuenta de que yo no era la única que se sentía así. Durante la actividad los mediadores nos empujaron a identificar cómo nuestros orígenes se relacionaban con nuestra pedagogía, identidad profesional y relaciones entre nosotras. Al escucharlos mutuamente me di cuenta de que estábamos conectadas de muchas maneras. Aprendí mucho sobre mis colegas y, cuando nos pidieron que nos dividiéramos en grupos, me aseguré de formar un grupo con colegas a quienes percibía como distintas antes de esta actividad. Siempre pensé que mis identidades personal y profesional eran entidades paralelas que nunca se juntaban, pero ahora veo que están conectadas de un modo que nunca me imaginé, y también estoy unida a mis colegas mucho más de lo que pensaba. Sobre todo, aprendí cosas nuevas sobre el aprendizaje y los alumnos. Los hallazgos del estudio son de ayuda a la hora de hacer estas conexiones.

Briana, una profesora que ha estado enseñando en la escuela durante dos años estaba de acuerdo con Ruby:

El CIT me hizo sentir como si se me hubiera escuchado a mí misma, y al escuchar yo a los demás, aumentó mi deseo de colaborar con mis colegas – esta actividad me permitió conocer otra imagen de ellas—su humanidad, su faceta compasiva... Fue un recordatorio de que todos aportamos varias experiencias que hacen que nuestra escuela sea estupenda. Esta actividad sencilla derrumbó muchos obstáculos que hemos estado combatiendo durante años—muchas de nosotras, las profesoras, [especialmente profesoras nuevas como yo] sentíamos que no teníamos ni voz ni voto en nada, pero esta actividad nos ha permitido dar voz a nuestras preocupaciones y sentimientos valoradas por quienes somos dentro y fuera de la

participantes' experiences dealing with how power and the process of domination (Freire, 1994) manifest in and outside of schools. Thematic analysis revealed teacher participants considered being oppressed by administrators and often one another (based on seniority). Ruby, a 9-year veteran teacher at the school shared her experiences with the CIT activity:

I didn't want to feel vulnerable or judged, but after I shared my CIT background and the issues I thought were especially important for me to develop, I realized I wasn't the only one who was feeling this way. During the activity the facilitators pushed us to identify how our backgrounds were related to our pedagogy, professional identities and relationships with one another. Listening to each other, I realized that we were connected in many ways. I learned a lot about my colleagues, and when asked to break into groups, I made sure to team up with colleagues that I perceived differently prior to this activity. I always thought of my personal and professional identities as separate entities that never came together, but now I see that they are connected in ways that I never imagined, and I am also connected to my colleagues a lot more than I thought also. Mostly, I learned new things about learning and learners. Research findings are helpful in making these links.

Briana, a teacher who has been teaching at the school for two years concurred with Ruby:

The CIT made me feel listened to and as I listened to others, it heightened my desire to collaborate with my colleagues – this activity allowed me to see another side of them—their humanity, their compassionate side... This was a reminder that we all bring various experiences that make our school great. This simple activity brought down so many barriers we have been dealing with for years—many of us teachers [especially new teachers like myself] don't feel we have much of a voice in anything, but this activity allowed us to also voice our concerns and feel valued for who we are in and outside of the school. Also, the research presented the power of collaboration among the faculty in schools and how this collaboration trickles down to students.

escuela. Además, el estudio presentó el poder de la colaboración entre la docencia en las escuelas y cómo esta colaboración repercute poco a poco favorablemente hasta llegar a los alumnos.

Caity, una profesora cuyas materias son tanto Lengua (Inglesa) como Matemáticas indicó:

Este CIT y los grupos colaborativos marcaron el rumbo durante las 3 semanas—nunca hemos tenido nada de formación profesional que nos animara a vincular lo personal y lo profesional. Me siento importante y respetada... Estas actividades sientan las pautas para que todas nos escuchemos de verdad mutuamente y no nos desacreditemos (como lo hemos estado haciendo), nos dieron un cuadro holístico de quién es cada una y tomar nota de lo que tenemos en común. También pensé que la división en grupos fue de ayuda, porque cada una tuvimos la oportunidad de compartir y discutir nuestros pensamientos y experiencias. También parecía como si las administradoras nos estaban permitiendo a las profesoras guiar la conversación más que ser guiadas.

Las profesoras también se percataron de la relación colaborativa vinculada a sus orígenes y posiciones de poder. Elva, una maestra de historia del 10º y 11º curso, compartió lo siguiente:

Una de las cosas principales sobre las que no había pensado mucho era cómo mi origen (es decir, mujer blanca de clase media) está fuertemente conectado con el modo cómo percibo y trato a mis estudiantes latinas/os y esto se manifiesta en mis prácticas de aula. Durante nuestra reflexión escrita me di cuenta de los fuertes vínculos que existen entre todo esto y mi rol como educadora. Todavía tenemos mucho trabajo por hacer para completar nuestros planes de reestructuración educativa, currículum, y cambios para el éxito de los alumnos, y ahora tengo una idea más profunda en cuanto a qué reflexionar (etnia, poder, pensamiento de déficit, modelo bancario, y otros). También he aprendido que la reforma educativa exige tiempo, paciencia y mucha colaboración—en particular entre administradores y profesores y, asimismo, el escuchar a nuestros alumnos. Tengo que admitir que no ha sido fácil mirarme al espejo, pero la confianza y la ausencia de prejuicios nos ha ayudado a ser francas acerca de nuestras dudas e intereses en cuanto a cómo mejorar profesionalmente en nuestra praxis.

Caity, a teacher whose assignment is in both English and Math stated:

This CIT and collaborative groups set the tone for the entire 3 weeks—we've never had any PD that encouraged us to link our personal to our professional. I feel important and respected.... These activities set the tone for us to really listen to one another and not discredit each other (as we have been), it gave us a holistic picture of who each of us is, and take note of the commonalities we have. I also thought that the groupings were helpful because each of us had an opportunity to share and discuss our understandings and experiences. It also seemed as if the administrators were letting us, teachers guide the conversation and be heard.

Teachers also became aware of the collegial relationships linked to their backgrounds and positions of power. Elva, a 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade history teacher shared the following:

One of the major things I hadn't thought much about was how my background (i.e., middle class, white female) is strongly connected to how I perceive and treat my Latina/o students and this comes out in my classroom practices. During our reflection writing, I realized the strong links between all of these and my role as an educator. We still have quite a lot of work to do to complete our educational restructuring plans, curriculum and changes for student successes, and now I have more insights on what to consider (ethnicity, power, deficit thinking, banking model, and the like). I also learned that educational reform requires time, patience and a lot of collaboration—particularly among administrators and teachers as well as listening to our students. I have to admit, it has not been easy to look in the mirror—but the trust and nonjudgmental attitude has helped us be frank about our doubts and interests in how to improve professionally and praxis.

Para las profesoras, el mostrarse vulnerables y poder compartir sus perspectivas y preocupaciones con colegas y líderes de la escuela, legitimó sus experiencias emocionales a la vez que las empoderó para defenderse por sí mismas.

El poder compartir en el grupo fomentó un sentido de la comunidad (Zeek, Foote, y Walker, 2001) en la que se usó la educación dialógica como un método de solución de problemas y toma de acción para cambiar los sistemas opresivos dentro de su profesión y con los alumnos. El consenso sobre la falta de transparencia en el proceso de tomas de decisiones sirvió como base común desde la cual crear alianzas para abogar por una mejor comunicación en el futuro y fomentó un sentido de confianza y comprensión mutuas. De mayor contundencia fue cómo la reestructuración de la escuela sirvió como auténtico ejemplo tanto para las educadoras como para las administradoras sobre cómo se manifiesta el poder institucional.

### *Las Interrelaciones del Aprendizaje*

Una cuestión central para las profesoras durante las discusiones sobre cómo hacer suyos sus aprendizajes incluía entender la interrelación entre la raza/etnia y el poder, y la influencia de éstas en las identidades profesionales de las participantes y sus respectivas prácticas de liderazgo y pedagogía como profesoras y administradoras de la escuela (Clark & Flores, 2001). Los instructores LCPD involucraron a las participantes en actividades curriculares que generaron colaboración, y examinaron las maneras sutiles en la que la raza/etnia y el sexo tienen un impacto sobre sus propias identidades como profesoras y administradores y sobre la identidad del estudiante como un alumno-aprendiz. Los facilitadores legitimaron las perspectivas de las participantes pero, a su vez, retaron a cada una de ellas a que auto-reflexionaran sobre sus perspectivas y posicionamientos, tanto expresos como implícitos, y vincularan éstos al diálogo sobre el déficit predominante. Brenda, una profesora de historia de 10<sup>o</sup> curso describió el proceso como sigue:

Estoy empezando a entender cómo a los alumnos de minorías en particular, y particularmente los latinos, se les enmarca en un estándar social y académico más bajo y a pesar de que nosotras [educadoras] y mujeres, sa-

For teachers, being vulnerable and sharing their insights and concerns with colleagues and school leaders legitimized their emotional experiences, while also empowering them to advocate for themselves.

The ability to share in the group promoted a sense of community (Zeek, Foote, & Walker, 2001) in which dialogical education was used as a form of problem solving and taking action to change oppressive systems within their profession and with students. Consensus about the lack of transparency in the decision making process served as common ground on which to build alliances to advocate for better communication in the future and fostered a sense of mutual trust and understanding. Even more noteworthy is how the school's restructuring plan served as a prime example to the educators and administrators of how institutional power manifests itself.

### *Intersectionalities of Learning*

Central to the discussions of teacher ownership of their learning included understanding how race/ethnicity and power intersected and influenced participants' professional identities and respective leadership practices and pedagogy as teachers and administrators in the school (Clark & Flores, 2001). The LCPD instructors engaged participants in curricular activities that generated collaboration and explored on the nuanced ways race/ethnicity and gender impact their own identities as teachers and administrators and the students' identities as learners. The facilitators legitimized the participants' perspectives yet challenged each of them to self reflect upon their perspectives and positionalities expressed and implicit link these back to dominant deficit discourses. Brenda, a 10<sup>th</sup> grade history teacher described the process this way:

I am beginning to understand how particular minority students, particularly Latinos are held to lower academic and social standards, and even though we [educators] are females, and know how we are often given gendered roles, we are white females with particular privileges. That is often not discussed among us or with us. This safe space is meaningful for many of us, even though at times uncomfortable. We have had to think about our

bemos cuántas veces nos dan roles basados en el sexo, somos mujeres blancas con privilegios particulares. Eso a menudo no se discute entre nosotras o con nosotras. Este espacio seguro tiene mucho significado para muchas de nosotras, aunque a veces sea incómodo. Hemos tenido que pensar acerca de nuestros propios privilegios e identidades y así es más fácil entender porqué es tan importante tomar en cuenta los “fondos de conocimiento” de los alumnos... Yo me he sentido como una alumna empoderada en estos talleres y me gustaría que mis alumnos sintieran lo mismo. Mis propios fondos de conocimiento se tomaron como base de mi aprendizaje en esta formación. Nunca he tenido una experiencia en la que mis propias experiencias y prejuicios personales formaban el núcleo de mi propio aprendizaje—a menudo se nos pide hacer esto con nuestros propios alumnos, pero no como ‘alumnos-aprendices’ – una experiencia muy poderosa – gran reflexión que a menudo se ignora, lo cual me ha ayudado a pensar cómo se siente uno al ser alumno y me ha ofrecido una nueva perspectiva.

La creación de un ambiente seguro en el aula sirvió como catalizador para que los participantes entendieran las complejidades arraigadas en cómo las epistemologías predominantes, y que prevalecen en la sociedad, están también profundamente arraigadas en la infraestructura de las escuelas. Otra profesora de ciencias de 9º y 10º cursos, Susie, compartió lo siguiente:

Nosotras [las profesoras] a menudo, no a propósito, fomentamos estereotipos de los alumnos latinos. Creo que es porque la mayoría de nuestros alumnos son latinos. Así que a menudo describimos algunos de los retos de comportamiento subrayando que los alumnos de la escuela son latinos, pero no queremos decir que todos ellos no son buenos alumnos.

Susie añadió que el indagar las ideas preconcebidas sobre el sexo y cómo éstas se manifiestan particularmente cuando se evalúa la raza como un factor positivo, fue un gran logro de su nuevo entendimiento transformativo.

Las alumnas latinas a menudo son estereotipadas y se les da roles de género al igual que a nosotras las mujeres blancas, pero tenemos que ser capaces de apoyar a los alumnos latinos para que se conviertan en líderes fuertes, y no descartarlos tan fácilmente juzgando que

own privileges and marginalized identities, and it is easier to understand why taking the students’ “funds of knowledge” into account is so important...I experienced being an empowered learner in these workshops and would like these same feelings for my students. My own funds of knowledge were taken as a basis for my learning in this training. I have never had an experience where my own personal experiences and biases were at the center of my own learning—we are often asked to do this with our own students but not as ‘student learners’ – very powerful experience – lots of reflection that is often ignored which has helped me think about how it feels to be a student—gave me some perspective taking.

Creating a safe classroom environment served as a catalyst for participants to understand the complexities ingrained in how the dominant epistemologies that prevail in society are deeply ingrained in the infrastructure of schools too. Another 9<sup>th</sup>/10<sup>th</sup> grade science teacher, Susie, shared the following:

We [teachers] often, not purposefully, fall into stereotyping Latino students. I think it is because the majority of our students are Latino. So we often describe some of the behavioral challenges by highlighting the students at our school, but don’t mean to say all Latino students are not good students.

Susie went on to express that exploring preconceptions of gender and how these manifest particularly when race is assessed as a viable factor was a huge part of her new found transformative understanding.

Latina students are often stereotyped and given gendered roles as we white females are, but we need to be able to support Latino students to be strong leaders and not dismiss them so easily by thinking they are not capable learners or not interested in school.

no son capaces de aprender o que no están interesados en la escuela.

Susie pone de manifiesto cómo la participación en estos diálogos permitió que las participantes entendieran cómo el sexo, la raza/etnia y clase (in) forma las epistemologías de las profesoras. Éstas se dieron cuenta de cómo marcaban sus identidades como mujeres blancas y específicamente cómo sus identidades y comprensión acerca de la raza/etnia afectaba a su pedagogía y currículos. Para este grupo de profesoras, el percatarse de cómo las marginalizaba su sexo, sirvió como catalizador para desenredar las complejidades de cómo la raza/etnia y el sexo se cruzan e impactan las percepciones de las identidades académicas de los alumnos como alumnos-aprendices. Varias maestras indicaron que participaron en “dolorosas” (tal y como lo auto-expresaron) conversaciones que condujeron a su propia conciencia acerca de la raza/etnia, el privilegio y el poder. Susie compartió,

Nunca pensé en ello [diversidad cultural] porque siempre trataba a mis alumnos por igual. Pero al mismo tiempo tuve que encajar cómo estaba marginalizando a mis alumnos al no animarles a mejorar. Darme cuenta de esto ha sido un proceso “doloroso” para mí. No me podía creer que estaba participando en la marginalización de los alumnos.

Susie describe el proceso como “doloroso”, ya que nunca se vio a sí misma como alguien que estaba participando activamente en el diálogo de déficit que reforzaba las epistemologías predominantes como indicadores del aprendizaje exitoso de los alumnos. Otras profesoras y administradoras subrayaron que entendían porqué inconscientemente no habían legitimado el bilingüismo y el biculturalismo como ventajas valiosas en el contexto educativo. Estas educadoras pusieron de manifiesto cómo sus evaluaciones del aprendizaje de los alumnos estaban reflejando el mensaje predominante institucional que privilegian el inglés y los valores convencionales de la clase media como la única forma auténtica de conocimiento. De hecho, una mayoría de las maestras compartió que la praxis pedagógica tenía como objetivo minimizar o ignorar las identidades étnicas de los alumnos en vez de emplear los fondos de conocimiento que cada uno traía al aula.

Susie illuminates how engaging in these dialogues allowed participants to understand how gender, race/ethnicity and class (in) forms teachers’ epistemologies. Teachers became mindful of how they embodied their identities as white female teachers and specifically how their identities and understandings of race/ethnicity implicated their pedagogy and curricula. For this group of teachers the awareness of how gender marginalized them served as a catalyst to unravel the complexities of how race/ethnicity and gender intersect and impact their perceptions of students’ academic identities as student learners. Several teachers reported how they engaged in “painful” (as self - expressed) conversations that led to their own awareness of race/ethnicity, privilege and power. Susie shared,

I never thought about it [cultural diversity] because I always treated my students equally. Yet I also had to cope with how I was actually marginalizing my students by not encouraging them to do better. Realizing this has been a real “painful” process for me. I couldn’t believe I was actually participating in the marginalization of students.

Susie describes the process as “painful” since she never saw herself as actively engaging in deficit discourses that reinforced dominant epistemologies as indicative of success student learning. Other teachers and administrators emphasized that they understood why they unwittingly had not legitimized bilingualism and biculturalism as valuable assets in educational contexts. These educators unraveled how their assessments of student learning were mirroring the dominant institutional message privileging the English language and mainstream middle class values as the only authentic form of knowledge. In fact a majority of the teachers shared how their pedagogical praxis was aimed at minimizing or ignoring the students’ ethnic identities rather than engaging in the funds of knowledge each brought to the classroom.

## Formación de Profesores

Las profesoras pusieron al descubierto que a menudo no se sentían preparadas para encarar el aprendizaje de los alumnos y desarrollar sus conocimientos y competencia de acuerdo con pedagogías específicas, la propia materia y sus interrelaciones. Para las profesoras, el permitirse ser vulnerables, el compartir perspectivas y preocupaciones con colegas y líderes de la escuela legitimó sus experiencias. El contenido de las iniciativas LCPD ofrecen a las profesoras varias oportunidades para entender sus contribuciones al racismo institucionalizado; explorar desigualdades y proporcionar las herramientas necesarias para renovar sus perspectivas y prácticas acerca del aprendizaje. Las profesoras pudieron reflexionar sobre el poder que tienen como educadoras (Zeichner y Liston, 2014) a la vez que rompían con prejuicios indicadores de que los alumnos son recipientes vacíos, alumnos no capaces o ciudadanos activos contribuyentes. En vez de prescribir soluciones a los problemas, las iniciativas LCPD ofrecen condiciones que empoderan a los profesores como alumnos – particularmente las mujeres, quienes a menudo reciben roles basados en su sexo y quienes no se sienten apoyadas profesionalmente. En general, las profesoras orientadas hacia el alumno: 1) incluirán a los alumnos en cómo y qué quieren aprender; 2) incorporarán los puntos de vista de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje; 3) valorarán y se ajustarán al origen de los alumnos, sus competencias y experiencias 4) tratarán a los alumnos como colaboradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje (McCombs y Whisler, 2007, p. 33). Para Brenda, el proceso se desarrolla explorando primero la marginalización sufrida por las mujeres en las escuelas y, segundo, aplicando esta exploración a cómo las ideologías predominantes posicionan a los alumnos latinas/os en las escuelas. Estas construcciones de la identidad académica latina/o manifestó las maneras sutiles en las que las profesoras y administradoras percibían el potencial para el progreso y los procesos de aprendizaje en el aula. Las participantes se dieron cuenta de que legitimar los fondos de conocimiento (Gonzalez, Moll, et al, 1995) que traen los alumnos latinas/os al aula era decisivo y básico a la hora de involucrar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

## Equip Teachers

Teachers revealed they often felt unequipped to address student learning and develop their knowledge and proficiency to specific pedagogies, content and their intersections. For teachers, allowing themselves to be vulnerable, sharing insights and concerns with colleagues and school leaders legitimized their experiences. The content of the LCPD initiative provide teachers with various opportunities to understand their contributions to institutionalized racism; explore inequities and provide the necessary tools to renew their perspectives and practices about learning. Teachers could reflect on the power they have as educators (Zeichner & Liston, 2014) while disrupting perspectives that students are empty vessels, not capable learners, or contributing active citizens. Rather than prescribing solutions to problems, LCPD initiatives provide conditions to empower teachers as learners – particularly females who are often given gendered roles and do not feel professionally supported. Overall, learner centered teachers will: 1) include learners in how and what they learn; 2) incorporate learners' points of view as part of the learning process; 3) honor and adjust for the learners' backgrounds, competencies, and experiences 4) treat learners as collaborators in the teaching and learning process (McCombs & Whisler, 2007, p. 33). For Brenda, the process unfolds by first exploring the marginalization females experience in schools and then applying this to how dominant ideologies position Latina/o students in schools. These constructions of the Latina/o academic identity impact the nuanced ways teachers and administrators view potential for advancement and the learning processes in the classroom. Participants realized that legitimizing the funds of knowledge (Gonzalez, Moll, et al, 1995) Latina/o students bring to the classroom became central and critical to actively engaging students in the learning process.

Practicing with research knowledge in mind can be emotionally unsettling and overwhelming because learning requires that educators put on different lenses to view their roles as public intellectuals whose purpose is to transform deficit views of particular learners, create new curricular tools, address student learning issues, engage in change processes, and develop knowledge that



La práctica, con estos estudios de investigación en mente, puede ser emocionalmente inquietante y apabullante, porque el aprendizaje exige que los educadores se pongan lentes distintas para ver el papel que juegan como intelectuales públicos, cuyo propósito es transformar las perspectivas de fracaso de alumnos específicos, crear nuevas herramientas curriculares, encarar problemas sobre el aprendizaje de los alumnos, involucrarse en procesos de cambio, y desarrollar conocimientos que incorporan pedagogías específicas. Los profesores que colocan a los alumnos en primer lugar desplazan el enfoque de “lo que enseñan los profesores” a “lo que aprenden los alumnos” (McCombs, p. 96). Sharon, una profesora de literatura de 12º curso compartió lo siguiente:

Necesitamos valorar a todos nuestros alumnos... valorar sus fondos de conocimiento, como hemos aprendido en clase hoy, es de vital importancia, en particular para los alumnos que no responden bien o los que están suspendiendo. No están fracasando. Nosotros [los educadores] les estamos fallando al llevar a cabo actividades en el aula que perpetúan estereotipos o no reconocen que estos alumnos traen fondos de conocimiento al aula, pero que nosotros los profesores no estamos dándoles valor. Me doy cuenta de cómo esto limita el potencial académico y cívico de los alumnos. A menudo no les proporcionamos un espacio seguro en el que expresarse tanto académica como socialmente. Estamos aprendiendo nuevas maneras de aprender, aprendiendo a utilizar nuevas herramientas en el aula y nuevas maneras de transformar nuestra profesión con estas herramientas necesarias.

Sharon afirma que la validación de los fondos de conocimiento de los alumnos incorpora a los alumnos al proceso de aprendizaje y legitima a los alumnos como contribuyentes activos en la producción de conocimientos. Como expresó Sallie, una profesora de matemáticas de 10º y 11º cursos, anteriormente en este artículo, el LCPD la ayudó a ser consciente de las prácticas y fallos, a menudo tácitos, que traen consigo los profesores y las herramientas necesarias para transformar estas experiencias tanto para los alumnos latinos/as como para sí mismos como profesores. La validación de las epistemologías de los alumnos y las experiencias vividas en los múltiples contextos en que navega de manera regular la ju-

incorporates specific pedagogues. Teachers who put learners first, shift the focus from “what teachers teach” to “what students learn” (McCombs, p. 96). Sharon, a 12<sup>th</sup> grade literature teacher shared the following:

We need to validate all our students...validate their funds of knowledge as we learned in class today is critical particularly for the students who are not doing well or the ones failing. They are not failing. We [educators] are failing them by engaging in classroom activities that perpetuate stereotypes or do not acknowledge how these students are bringing funds of knowledge to the classroom yet we as teachers are not seizing them. I can see how this limits the students' academic and civic potential. We don't often provide them [students] a safe space to express themselves academically or socially. We are learning new ways of thinking, learning new tools to use in the classroom and ways to transform our profession with the necessary tools.

Sharon asserts how validating students' funds of knowledge engages students in the learning process and legitimizes students as actively contributing to the production of knowledge. As Sallie, a 10<sup>th</sup>/11<sup>th</sup> grade math teacher expressed earlier in the article the LCPD helped her become aware of the often unspoken practices and faults that teachers bring with them and the tools needed to transform these experiences for their Latina/o students as well as for themselves as teachers. Validating students' epistemologies and lived experiences in the multiple contexts youth regularly navigate (i.e., home, community, classroom, and on campus) heightens students' engagement in learning and hence, overall academic achievement (Gay, 2000; González, Moll, & Amanti, 1995; Hightower et al., 2011). It is through this process that teachers and administrators begin to perceive students actively engaged in the learning process and producing knowledge. This pivotal shift in consciousness impacts how educators perceive, construct, and sustain teacher-student relationships. Upon reflection, many of the participants made a pact to critically self reflect upon their pedagogies and assessments of students as learners and to work toward making a strong positive impact on their students' lives. Participants acknowledged how

ventud (es decir, el hogar, la comunidad, el aula, y el campus) realiza la incorporación del alumno en el aprendizaje y, por tanto, en el logro académico (Gay, 2000; González, Moll, y Amanti, 1995; Hightower et al., 2011). Es a través de este proceso como los profesores y administradores comienzan a percibir a los alumnos activamente involucrados en el proceso de aprendizaje y la producción de conocimientos. Este desplazamiento fundamental de percepción tiene un impacto sobre cómo los educadores perciben, construyen y sostienen las relaciones profesor-alumno. Tras reflexionar, muchas de las participantes hicieron un pacto para auto-reflexionar de manera crítica acerca de sus pedagogías y evaluación de los alumnos y para comprometerse en lograr un fuerte impacto positivo en las vidas de sus alumnos. Las participantes señalaron que “antes de esta serie de talleres de desarrollo profesional, no hubieran reconocido estos [fondos de conocimiento] como valiosos” lo cual demuestra lo básicas que son las iniciativas LCPD a la hora de sostener y transformar estos momentos de aprendizaje. En la siguiente sección discutimos la construcción de equipos de familia/alumno – escuela..

## Conclusión

Al incorporar un enfoque dialógico en una iniciativa LCPD, se hizo patente que las participantes compartían preocupaciones mutuas y aprendieron más específicamente acerca de las investigaciones que realzan la colaboración en las escuelas y los efectos que tienen estas colaboraciones en el logro académico de los alumnos (Goldstein, 2011; McCombs & Whisler, 2007; Shultz, 2003). Son estas experiencias acumulativas de varios niveles de compartir las que fomentaron un sentido de comunidad (Zeek, Foote, & Walker, 2001; Freire, 1994), posibilitaron entender el diálogo como forma de comunicación, solución de problemas y planificación para el cambio. El diálogo ofrece las oportunidades para distinguir la estructura de poder, la opresión, la marginalización y cómo las profesoras y administradoras participaban en el poder y la pedagogía, a la vez que aúnan las prácticas y la investigación. Además de fomentar la colaboración y la intercomunicación para entender el poder que tienen como docentes, se les animó a hacer suyos sus conocimientos acerca del

“prior to this professional development workshop series, they [I] would not have acknowledged these [funds of knowledge] as valuable” demonstrating how critical LCPD initiatives become in sustaining and transforming these learning moments.

## Conclusion

Incorporating a dialogical approach in a LCPD initiative, it became apparent that participants shared mutual concerns and learned more specifically about research that highlighted collaboration in schools and the effects that these collaborations have on students academic achievements (Goldstein, 2011; McCombs & Whisler, 2007; Shultz, 2003). It is these cumulative experiences of various degrees of sharing that fostered a sense of community (Zeek, Foote, & Walker, 2001; Freire, 1994) and enabled dialogue to be used as a form of communication, problem solving and planning for reform. Dialogue provides opportunities to distinguish power structure, oppression, marginalization and how teachers and administrators engaged in power and pedagogy as they link practices to research. In addition to promoting collaboration and cross talk for understanding the power they have as a faculty, they also were encouraged to take ownership of their knowledge about learning and learners, as well as experiences with content and student achievement.

aprendizaje y los alumnos, así como las experiencias con la materia y los logros de los alumnos.

La investigación presentada en este artículo demuestra el potente impacto que tienen las iniciativas LCPD y la educación dialógica sobre las profesoras y administradoras en las escuelas urbanas. Profesoras y administradoras participaron en la colaboración, aumentaron su consciencia acerca de sus identidades étnicas y su poder a nivel particular y como educadoras profesionales. También aumentaron sus conocimientos acerca de los estudios de investigación sobre los alumnos y el aprendizaje. A través de esta iniciativa LCPD, las profesoras se dieron cuenta de que podían hacer eso mismo en sus aulas con sus alumnos. Estas oportunidades para participar en la investigación, identidades y praxis, tal y como se evidencia en este estudio, ofrece un entendimiento crítico muy necesario en los poderes estructurales que posicionan a los administradores, profesores y alumnos. Este estudio ilumina la importancia de entender los fondos de conocimiento que los alumnos traen al aula y las maneras en las que el LCPD puede transformar la identidad de profesores y administradores. Esta comprensión supone un reto a todos los educadores para explorar sus propias identidades étnicas y profesionales como particulares y como educadores profesionales. Se subrayan de igual modo las oportunidades para examinar cómo el sexo, raza y clase social se manifiestan en los contextos educativos, proporcionando una plataforma para discutir los prejuicios y privilegios que traen los educadores a las aulas y las escuelas. La exploración de estos prejuicios y privilegios pone de relieve las maneras sutiles a través de las cuales el poder impacta sobre las relaciones profesor-alumno. Esta profundización empodera a los educadores que trabajan en escuelas urbanas al proporcionarles investigaciones críticas y herramientas que rompen estas costumbres predominantes a la hora de participar en contextos educativos. La perspectiva acumulativa adquirida a través de estas oportunidades profesionales de aprendizaje se manifiestan en profesoras que se convierten en agentes de cambio en sus escuelas locales e incentiva el índice de permanencia de la juventud latina matriculada en escuelas secundarias urbanas.

The research presented in this article demonstrates the powerful impact that LCPD initiatives and dialogic education have on teachers and administrators in urban schools. Teachers and administrators' engaged in collaboration, had an increase awareness of their ethnic identities and power as individuals and as professional educators. They also became more knowledgeable with the research about learners and process of learning. Through this LCPD initiative, teachers realized that they could do the very same thing in their classrooms with their students. These opportunities to engage with research, identities and praxis as evidenced in this study provide a much-needed critical understanding of the structural forces that position administrators, teachers, and students. This study illuminates the importance of understanding the funds of knowledge students bring to the classroom and the ways in which LCPD can transform teachers and administrators ideologies. Such an understanding challenges all educators to explore their own ethnic and professional identities as individuals and as professional educators. Equally important to highlight are opportunities to examine how gender, race, and class manifest in educational contexts, providing a platform for discussing the biases and privileges educators bring to classrooms and schools. Exploring these biases and privileges illuminates the nuanced ways power impacts teacher-student relationships. This insight empowers educators working in urban schools with critical research and tools to disrupt these dominant ways of engaging in educational contexts. The cumulative insight gained through these professional learning opportunities manifest in teachers becoming agents of change at their local schools and enhances the persistence rate of Latina/o youth attending urban high schools.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/ BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Alvarez Gutiérrez, L. (2014). Youth Social Justice Engagement in the Face of Anti-Latina/o immigrant Illegitimacy. *The Urban Review*, 46, 3. DOI: 10.1007/s11256-013-0269-y
- Alvarez Gutiérrez, L. (2013). Costo alto de política anti-imigrante sobre la familia y educación: The adverse consequences of anti-Latino immigration laws [Special Issue]. *Theory Into Practice: Educational policy and youth in the 21<sup>st</sup> century*, 52(3), 169-179.
- Alvarez Gutiérrez, L. & Rios, F. (2012). La Política Vecindaria: A macro to micro lens on immigrant newcomer students in US schools. In S. Hughes and T. Berry (Eds.), *The Evolving Significance of Race: Living, Learning, and Teaching*. New Jersey, NJ: Hampton Press.
- American Psychological Association, Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign. Washington, DC: Author. Retrieved from
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning. Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Thematic Analysis and code development: Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clark, E. R. & Flores, B.B. (2001). Who Am I? The Social Construction of ethnic identity and Self perceptions of bilingual preservice teachers. *The Urban Review*, 33 (2), 69-86.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Delpit, L.D. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New York Free Press.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fantini, M.D. (1986). *Regaining excellence in education*. Columbus, OH: Merrill.
- Flores, B. B., Sheets, R. H., & Clark, E. R., (2011). *Educar para transforma: Preparing teachers for bilingual student populations*. New York, NY: Routledge.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). Educator's perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds (RM95216). Storrs, CT: *The National Research Center on the Gifted and Talented*, University of Connecticut. 16.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New Revised 20<sup>th</sup> Anniversary Edition. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- French, K. B. (2012). *Instructor's Manual for Nieto & Bode: Affirming Diversity: The Sociopolitical context of multicultural education* (5th Edition). Boston, MA: Pearson A&B.
- Fry, R. & Taylor, P. (2012). High School Drop-out Rate at Record Low Hispanic High School Graduates Pass Whites in Rate of College Enrollment. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goldstein, J. (2011). *Peer review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. New York, NY: Teachers College Press.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 443-470.
- Hightower, A.M., Delgado, R. C., Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K., Swanson, C.B. (2011). Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching: Key issues, effective strategies. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education, INC. By Supporting Quality Teaching: A Survey of School Finan education: The report of the AERA panel on research on teacher education (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Erlbaum/AERA.

- Lee, T. S., & Quijada Cerecer, P.D. (2010). (Re)claiming Native youth knowledge: Engaging in socio-culturally responsive teaching and relationships, *Multicultural Perspectives*, 12(4), 199-205.
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory into Practice*, 42, 93-101.
- McCombs, B.L., & Whisler, J.S. (2007). *The Learner-Centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, T. (2011). Partnering for Education Reform. Presentation at the Church of God in Christ's International Convention. Huston, Texas. Retrieved from:
- Perreault, G. (2000). The classroom impact of high-stress testing. *Education*, 120 (4), 705-710.
- Polly, D. & Hannafin, M.J. (2011). Examining how learner-centered professional development influences teachers' espoused and enacted practices. *The Journal of Educational Research*, 104, 120-130. DOI: 10.1080/00220671003636737.
- Polly, D. & Hannafin, M.J (2010). Technology's role in revisioning learner-centered professional development. *Educational Technology and Development*, 58, 537-571. DOI: 10.1007/s11423-009-9146-5
- Richman, C.L., Boveslky, S., Kroovand, N., Vacca, J. & West, T. (1997). Racism 102: The Classroom. *Journal of Black Psychology*, 23, 378-387. DOI: 10.1177/00957984970234005
- Saltman, K. J. (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools— A threat to democracy*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Schultz, K. (2003). *Listening: A framework for teaching across differences*. New York City, NY: Teachers College.
- Sergiovanni, T. (2000). *The life world of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stage, F.K., Muller, P.A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating Learning Centered Classrooms: what does learning theory have to say?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 26,(4). George Washington University Graduate School of Education and Human Development.
- Tate, D. (2008). *Schools for all campaign: The school bias and pushout problem*. ACLU of Northern California.
- Tatum, B. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* New York, NY: Basic Books.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2012). *Digest of Education Statistics, 2011* (NCES 2012-001). Introduction and Chapter 2: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey, Teacher Data Files, 2007-08.
- U.S. Department of Education. (2011). *The Condition of Education*. Retrieved September 30, 2013, from <http://www.ed.gov/about/overview/policy/condition-of-education>
- Weisman, E. M. (2001). Bicultural identity and language attitudes perspectives of four Latina teachers. *Urban Education*, 36(2), 203-225.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zeek, C., Foote, M., & Walker, C. (2001). Teacher stories and transactional inquiry: Hearing the voices of mentor teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 377-385.
- Zeichner, K.M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York, NY: Routledge.



## Notas/ Notes

<sup>1</sup> NCLB (2001) is a United States Act of Congress that supports standards-based education in public schools. It's supporters claim that setting high standards for all students can raise achievement. Students are tested annually and schools must make an Adequate Yearly Progress (AYP) in exam scores—each year students must do better than on the standardized exams than the previous year's students. A school that fails to make AYP in its fifth year can result in restructuring the entire school and often closing the school. NCLB has had devastating outcomes for Latina/o students' academic outcomes.

<sup>2</sup> President Obama's Race to the top (RTTT) campaign is a financial incentive given to states that have higher scores on standardized tests. Much like NCLB, yet RTTT is a competitive grant incentive for schools to improve test scores and increase graduation rates.

<sup>3</sup> Common Core State Standards (CCSS) "define the rigorous skills and knowledge in English Language Arts and Mathematics that need to be effectively taught and learned for students to be ready to succeed academically in credit-bearing, college-entry courses and in workforce training programs." Forty five states, DC, four territories and the Department of Defense Education Activity have adopted the CCSSs. Retrieved from: <http://www.corestandards.org>

<sup>4</sup> Institutional and personal identifiers are pseudonyms.

<sup>5</sup> CIT instructions: 1) Decorate two sides of your paper bag with images that people may readily notice about you or images you want others to know about you. 2) Decorate the other two sides of the outside of the bag with images that represent your profession. c) Put at least 3 items in the bag that represent the more hidden or private aspects of your personal life and 3 items that you would like to develop in terms of pedagogy, learners, learning, curriculum, etc.

<sup>6</sup> NCLB (2001) is a United States Act of Congress that supports standards-based education in public schools. It's supporters claim that setting high standards for all students can raise achievement. Students are tested annually and schools must make an Adequate Yearly Progress (AYP) in exam scores—each year students must do better than on the standardized exams than the previous year's students. A school that fails to make AYP in its fifth year can result in restructuring the entire school and often closing the school. NCLB has had devastating outcomes for Latina/o students' academic outcomes.

<sup>7</sup> President Obama's Race to the top (RTTT) campaign is a financial incentive given to states that have higher scores on standardized tests. Much like NCLB, yet RTTT is a competitive grant incentive for schools to improve test scores and increase graduation rates.

<sup>8</sup> Common Core State Standards (CCSS) "define the rigorous skills and knowledge in English Language Arts and Mathematics that need to be effectively taught and learned for students to be ready to succeed academically in credit-bearing, college-entry courses and in workforce training programs." Forty five states, DC, four territories and the Department of Defense Education Activity have adopted the CCSSs. Retrieved from: <http://www.corestandards.org>

<sup>9</sup> Institutional and personal identifiers are pseudonyms.

<sup>10</sup> CIT instructions: 1) Decorate two sides of your paper bag with images that people may readily notice about you or images you want others to know about you. 2) Decorate the other two sides of the outside of the bag with images that represent your profession. c) Put at least 3 items in the bag that represent the more hidden or private aspects of your personal life and 3 items that you would like to develop in terms of pedagogy, learners, learning, curriculum, etc.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Alvarez Gutiérrez, L. & Quijada Cerecer, P.D. (2014). Diálogo y Transformación de los Maestros: Posibilidades de un Desarrollo Profesional Centrado en el Estudiante en una escuela secundaria de los Estados Unidos de América. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 199-224. doi:10.7179/PSRI\_2014.24.09

Alvarez Gutiérrez, L. & Quijada Cerecer, P.D. (2014). Teachers' Dialogue in a Learner Centered Professional Development Initiative in a US urban high school. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 199-224. doi:10.7179/PSRI\_2014.24.09

Fecha de recepción del artículo / received date: 31.VII.2013

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 17.IX.2013

Fecha de aceptación final / accepted date: 3.IV.2014



## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES/ AUTHOR'S ADDRESS

Leticia Alvarez Gutiérrez, Ph.D. Assistant Professor. Director, Family School Partnership (FSP). University of Utah. Department of Education, Culture and Society. 1721 E. Campus Center Drive, SEAC #3273. Salt Lake City, UT 84112. Dirección de correo /e-mail: leticia.alvarez@utah.edu.

Patricia D. Quijada, Ph.D. Associate Professor. University of California, Davis. School of Education. One Shields Ave, Office 158. Davis, CA 95616. (530) 752-9377

## PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

**Leticia Alvarez Gutiérrez.** Profesora Asistente en el Departamento de Educación, Cultura y Sociedad de la Universidad de Utah. El interés científico de la Dra. Alvarez Gutiérrez se centra en inmigración y educación, YPAR, formación del profesorado y aprendizaje en contextos de la comunidad y la familia. Dra. Alvarez Gutiérrez fundó y dirige la Asociación de Familia y Escuela (FSP), que se concentra en juventud y enfoques de la obtención de poder de la familia en ajustes escolares para aumentar resultados positivos para juventud, familia y la comunidad escolar.

**Patricia D. Quijada Cerecer.** Profesora Asociada en la Escuela de Educación en la Universidad de California, Davis. Los centros de investigación de la Dra. Quijada Cerecer examinan cómo la estructura organizativa, prácticas de liderazgo, identidad racial y género y epistemologías indígenas impactan el acceso y persistencia de Latinas/os e Indios Norte Americanos en contextos educativos.