



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO – CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Trabajo Colaborativo y Mejoramiento Escolar

Estudio mixto en 14 escuelas municipales de desempeño medio y medio-bajo de la región del Libertador Bernardo O'Higgins

Memoria de Título para optar al Título de Sociólogo

Autor:

Cristóbal Manaut Sabatini

Profesora guía:

Andrea Greibe Kohn

Santiago de Chile

Octubre 2022

Agradecimientos

A mi familia por apoyarme y darme ánimos a lo largo de este proceso.

A mi amigo Vicente por todo la ternura y sabiduría que compartió conmigo.

A Isidora por su cariño y apoyo desde hace mucho tiempo.

A la profesora Andrea Greibe por su gran guía y apoyo en el proceso de elaboración de esta Memoria.

A la profesora Lorena Ortega por haberme invitado a participar en el Proyecto Unir y por la gran inducción que recibí de ella en el mundo de la investigación.

A todos los profesores profesoras y directivos que tuve la oportunidad de entrevistar dentro del Proyecto Unir por compartir sus experiencias y conocimientos.

A todos los profesores y profesoras que me han entregado conocimientos, contención y sabiduría a lo largo de mi educación.

¡Muchas gracias!

Índice

Agradecimientos	i
Índice.....	ii
Índice de tablas	iv
Índice de gráficos y figuras.....	v
Resumen.....	vi
I.- Introducción.....	1
1. Problematización.....	1
2. Enfoque Teórico y Metodológico	5
3. Relevancia de la Investigación.....	6
II.- Marco Teórico y Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile	7
1. La Eficacia Escolar y el Mejoramiento Escolar	7
2. El Trabajo Colaborativo como condición fundamental del Mejoramiento Escolar.....	17
3. El Trabajo Colaborativo en Chile	34
III.- Pregunta, Objetivos, e Hipótesis de Investigación	47
1. Pregunta y Objetivos de Investigación.....	47
2. Hipótesis de Investigación	48
IV.- Marco Metodológico	49
1. Contexto de la Investigación y Muestra.....	49
2. Diseño de Metodología Mixta.....	52
3. Descripción de la Muestra de Docentes y de Entrevistados	53
4. Descripción de variables, tratamiento de casos perdidos y descripción del análisis de información.....	54
V.- Resultados: Prácticas, Percepciones y Espacios para el Trabajo Colaborativo en los 14 establecimientos estudiados	65
1. Opiniones generales sobre el Trabajo Colaborativo	65
2. Resultados Cuantitativos respecto al Trabajo Colaborativo a nivel del docente	71

3. Asociaciones entre las escalas de Trabajo Colaborativo y otras variables a nivel de los docentes.....	80
VI.- Resultados: Diferencias entre los Establecimientos estudiados respecto al Mejoramiento Escolar y al Trabajo Colaborativo	85
1. Caracterización de los 14 establecimientos	85
2. Resultados Cuantitativos y Cualitativos referidos al Trabajo Colaborativo y al Mejoramiento Escolar	89
VII.- Conclusiones	99
1. Principales hallazgos de la Investigación.....	99
2. Conclusiones teóricas y metodológicas: límites de la Investigación y recomendaciones para futuras Investigaciones.....	105
3. Sugerencias para el desarrollo del Trabajo Colaborativo en los establecimientos en el marco de un proceso de Mejoramiento Escolar	108
Bibliografía	111
Anexos	119
1. Muestra y tasas de respuesta por establecimientos	119
2. Pauta de Entrevistas a Directivos y Docentes	120
3. Consideraciones éticas: Consentimiento Informado y Carta de Autorización de Directores/as	122
4. Mapa Conceptual	127
5. Descripción de variables y escalas cuantitativas a nivel de Docentes y Directivos.....	129
6. Puntajes para la clasificación cualitativa de los establecimientos en relación con el Trabajo Colaborativo, y presentación de códigos a nivel de establecimientos	138
7. Cantidad de casos para el cruce de las variables Cargos/Niveles, y Asignaturas	142
8. Resultados en escalas de Trabajo Colaborativo y Prácticas de Aula separados por Género	143

Índice de tablas

Tabla 1. Proceso de depuración de la Muestra de la Investigación	50
Tabla 2. Asociaciones entre escalas y variables a nivel de docentes	83
Tabla 3. Resultados escalas según cargo en el establecimiento, año 2019.....	84
Tabla 4. Grupos de Establecimientos, Resultados en Prácticas de Aula, y Resultados Escolares	88
Tabla 5. Asociaciones a nivel de establecimientos (y controladas por el IVE).....	91
Tabla 6. Grupos de Establecimientos y Escalas de Trabajo Colaborativo	98
Tabla 7. Muestra y tasas de respuesta por establecimientos.....	119
Tabla 8. Pauta de Entrevista a Directivos	120
Tabla 9. Pauta de Entrevista a Docentes.....	121
Tabla 10. Descripción de Variables Cuantitativas a nivel de Docentes y Directivos.....	129
Tabla 11. Descripción de Variables Cuantitativas a nivel de Establecimientos.....	130
Tabla 12: Escala “Prácticas de Trabajo Colaborativo”.....	131
Tabla 13: Escala “Trabajo Colaborativo”	132
Tabla 14: Escala “Colegialidad Docente”.....	132
Tabla 15: Escala “Innovación en Equipo.....	133
Tabla 16: Escala “Participación de Actores.....	133
Tabla 17: Escala “Tiempo para el Trabajo Colaborativo”	134
Tabla 18: Escala “Satisfacción con los Recursos del Establecimiento”	134
Tabla 19: Escala “Autoeficacia Docente”.....	135
Tabla 20: Escala “Prácticas de Aula Efectivas”	136
Tabla 21: Escala “Necesidades de Desarrollo Profesional”	137
Tabla 22. Clasificación Cualitativa en relación con el Trabajo Colaborativo	139
Tabla 23. Establecimientos y Resultados Cualitativos referidos al Trabajo Colaborativo.....	140
Tabla 24. Cantidad de casos para el cruce de las variables Cargos/Niveles, y Asignaturas.....	142
Tabla 25. Resultados escalas según género	143

Índice de gráficos y figuras

Gráfico 1. Ítems de la escala Prácticas de Trabajo Colaborativo (muestra, Chile y OCDE)..... 72

Figura 1. Modelo Conceptual 128

Resumen

En un contexto educativo nacional en el que recientes normativas (leyes, decretos e instructivos) buscan promover el Trabajo Colaborativo entre docentes como una nueva forma de desarrollo profesional situado en la escuela, la presente Investigación buscó estudiar cómo el Trabajo Colaborativo se instala en 14 establecimientos públicos que tienen en su mayoría resultados Medios y Medios-bajos en la Categoría de Desempeño (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Estos establecimientos se ven presionados por las políticas nacionales de Aseguramiento de la Calidad a mantener o mejorar sus resultados en estas pruebas. En este contexto, se buscó poner a prueba como se inserta el Trabajo Colaborativo en los procesos de *mejoramiento escolar* llevados a cabo por los establecimientos de la muestra.

La presente Investigación se nutrió de la aplicación de cuestionarios ($n=198$) y entrevistas ($n=42$) a docentes y directivos de los 14 establecimientos estudiados, utilizando escalas validadas internacionalmente (OCDE, 2018d) (frecuencia de realización de *prácticas colaborativas*, percepción sobre la *cultura escolar*, y la *autoeficacia* y realización de distintas *prácticas de aula*), indicadores asociados a las características de cada establecimiento (matrícula, ubicación geográfica, resultados académicos y no académicos, entre otros), y el análisis cualitativo de 5 temáticas referidas al Trabajo Colaborativo en los establecimientos (definiciones de Trabajo Colaborativo, prácticas de trabajo colaborativo, colegialidad docente, apoyo directivo, y otros facilitadores/obstaculizadores).

Los resultados permiten tener una imagen más clara de las prácticas de Trabajo Colaborativo realizadas en estos establecimientos (qué tipo de prácticas, con qué frecuencia se realizan, qué normativas y espacios institucionales están asociados, y qué actores/docentes tienen mayores niveles de colaboración). También, la Investigación permite apuntar algunos condicionantes de la colaboración en los establecimientos. Sin embargo, dada la baja cantidad de establecimientos estudiados, no se pudo comprobar una asociación directa entre mayores niveles de colaboración y mejores resultados (académicos y no académicos) a nivel de cada establecimiento.

Palabras clave: Trabajo Colaborativo; Mejoramiento escolar; Métodos mixtos; Educación pública; Chile.

I.- Introducción

A continuación, en esta primera sección de la Investigación, realizaremos una *problematización* del tema a trabajar, planteando las principales tensiones y la relevancia de realizar un estudio que vincule el Trabajo Colaborativo con el Mejoramiento Escolar, sobre todo en un contexto latinoamericano, en donde existen importantes restricciones en cuanto a los recursos a los que pueden acceder los establecimientos educativos. Luego de esta *problematización*, pasaremos a presentar el *enfoque teórico y metodológico* de la Investigación. Y, finalmente, plantearemos cuál podría ser la *relevancia*, teórica, metodológica y para la política pública.

1. Problematización

El Trabajo Colaborativo como un componente del Mejoramiento Escolar

Durante las últimas dos décadas el Trabajo Colaborativo entre docentes se ha instalado en el campo de la educación escolar como un aspecto central del desarrollo profesional continuo de los docentes (es decir, de su desarrollo posuniversitario) (Vaillant, 2016; Vangrieken et al., 2015), y, al mismo tiempo, como un componente central del proceso de mejoramiento de los resultados escolares, es decir, de las prácticas de enseñanza, y por consiguiente, de los aprendizajes de los estudiantes (por ahora denominaremos este proceso como *mejoramiento escolar*, y más adelante profundizaremos en este concepto) (Murillo, 2003).

El trabajo colaborativo se define como un trabajo en equipo, en el que las partes involucradas trabajan en conjunto por una meta en común, y utilizan la reflexión conjuntamente durante gran parte del proceso (Vaillant, 2016). Dentro de las prácticas que éste incluye están: la planificación con pares, la co-docencia y la realización de proyectos interdisciplina; el trabajo en conjunto con directivos para la resolución de problemas de la escuela; apoyarse con colegas para resolver problemas pedagógicos; el trabajo en equipos multidisciplinarios para tratar problemas de integración escolar; y la participación en equipos de innovación y/o en temas relacionados a reformas escolares (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2013).

La literatura especializada ha planteado que el Trabajo Colaborativo en los establecimientos educativos tendría diversos efectos positivos como lo son: el mejoramiento de la eficacia docente

y la motivación profesional; el aumento de la comunicación y la *colegialidad* entre docentes; el reforzamiento de la enseñanza basada en objetivos pedagógicos y centradas en los estudiantes; la generación de una cultura escolar más horizontal, equitativa y comunitaria; y, finalmente, el mejoramiento de la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes (Vangrieken et al., 2015). Pero esta tendencia por promover el Trabajo Colaborativo no solo se circunscribe al campo de la educación, sino que pareciera abarcar diversos ambientes de trabajo y en distintos tipos de organizaciones (Ahumada, 2004, Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010, y Edmondson, 2013, en Vangrieken et al., 2015), y en este contexto (en otro tipo de organizaciones) sus beneficios no solo se limitarían a generar mayor productividad, sino que también a generar organizaciones más flexibles y con mayores capacidades para adaptarse al cambio (Decuyper et al., 2010).

En Latinoamérica, la literatura especializada también ha relevado a la colaboración entre docentes como un componente fundamental del *mejoramiento escolar* por la literatura especializada (Krichesky & Murillo, 2011). Sin embargo, en esta región del mundo, a diferencia de los estudios que se realizan en países más desarrollados, se ha puesto especial atención a la consideración como los *recursos* con que cuentan los establecimientos, y las *condiciones socioeconómicas* de los estudiantes, pueden afectar los resultados de la colaboración (Murillo, 2003).

A nivel chileno, el estudio del Trabajo Colaborativo ha sido solo recientemente estudiado, en algunos casos postulándolo como un componente central de los procesos de *mejoramiento escolar* (Bellei et al., 2014); en otros describiendo qué tipo de Trabajo Colaborativo es más frecuente (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017), y cuál es la percepción de los docentes sobre éste, y que condiciones lo posibilitan (Avalos-Bevan, 2019). También, se han realizado investigaciones sobre el Trabajo Colaborativo entre grupos específicos de actores, bajo normativas de la política educativa como los Programas de Integración Escolar (PIE) (Marfán et al., 2013), o la nueva Estrategia de Transición Educativa (ETE) (Aravena-Leiva et al., 2020).

En suma, existe un gran movimiento académico educativo que ha promovido la instalación del Trabajo Colaborativo dentro de los establecimientos como una forma de continuar con el desarrollo profesional de los docentes; generar una mejor integración y coordinación pedagógica; y, en suma, fomentar los procesos de *mejoramiento escolar*. A nivel de la política educativa pública chilena, esto se materializa en normativas (de reciente implementación) que ponen en su centro la

colaboración entre pares, a través de la obligación de los docentes a trabajar en conjunto (bajo decretos como el 170 o 373, que precisan las reuniones que deben tener docentes bajo el PIE y la ETE, respectivamente), y otro tipo de promociones (como la incorporación de un módulo especial del Trabajo Colaborativo en la Evaluación Docente, o la publicación de una serie de *marcos* con guías para el desarrollo del Trabajo Colaborativo en los establecimientos).

Ahora bien, *¿qué problemas podrían emerger a través de la promoción del Trabajo Colaborativo? ¿Podría en algunos casos esta promoción verse como forzosa para el cuerpo de docentes, ya altamente demandado en trabajo?*

Problemáticas del Trabajo Colaborativo en un contexto latinoamericano de bajos recursos y de presiones por mejores resultados educativos

Para varios autores (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017; Andy Hargreaves & O'Connor, 2018; Vangrieken et al., 2015) una de las condiciones fundamentales para que el Trabajo Colaborativo tenga resultados positivos (tanto para los docentes, como para el mejoramiento de los aprendizajes) es que este tiene que realizarse de forma *voluntaria*, o con el convencimiento de los docentes. Y si bien, se ha reportado que la *identidad* de los docentes chilenos es más cercana a un *ideario humanista*, que sería acorde a la participación de instancias grupales (Avalos-Bevan, 2013), y, en general, estos ven como algo positivo la colaboración con sus pares, también es cierto que estos ven algunos posibles contratiempos que podrían surgir por la demanda de mayor colaboración (Avalos-Bevan, 2019).

Uno de los principales contratiempos que podrían surgir, para el caso de los docentes chilenos, es la *falta de tiempo* para colaborar, producto de la alta demanda de trabajo con que cuentan los docentes en este país. El último estudio internacional de la OCDE sobre docentes, Teaching and Learning International Survey (TALIS), realizado el 2018 en el país, reveló que en promedio los docentes chilenos trabajan en promedio 58,2 horas semanales, lo que supera ampliamente las jornadas legales de 44 horas. Recientemente, la Ley N° 20.903 (2016) fija una disminución gradual de la relación entre las horas lectivas y no lectivas (que pasarán de 75/25 a 65/35), sin embargo, esto no logrará solucionar la alta carga laboral que tienen los docentes chilenos, explicada, en parte, por la falta de docentes a nivel país (Observatorio de Formación Docente, 2021), y también la falta de recursos con que cuenta el sistema educativo público.

Por otra parte, Chile cuenta con un sistema de *aseguramiento de la calidad educativa* especialmente exigente con los docentes y centros educativos públicos, dado que, para el primer caso, existen rangos de remuneración asociados al desempeño en pruebas estandarizadas de realización anual (en el caso de no aumentar de rango por más de un período consecutivo existe la posibilidad de desvinculación del docente de su establecimiento) (la *Evaluación Docente*), y, para el caso de los establecimientos, sus estudiantes tienen que rendir periódicamente pruebas académicas, y los resultados luego son publicados y traen consecuencias para los establecimientos (como pérdida de matrícula, o la posibilidad de cierre si mantiene los resultados bajos por un período de tiempo). Este sistema ha recibido el nombre de *sistema de responsabilización por desempeño* (Falabella & De La Vega, 2016), o *sistema de rendición de cuentas*, y según varios autores genera consecuencias negativas en las relaciones entre docentes (Sisto & Fardella, 2014), y también en las posibilidades de realizar una colaboración con mayor disponibilidad de tiempo, y con mayor amplitud pedagógica (Rosas & Palacios, 2021).

La implementación del Trabajo Colaborativo en contextos de escasos recursos (como el de los establecimientos públicos chilenos y latinoamericanos), sumado al estrés de tener que aumentar los resultados académicos (tanto para mejorar los indicadores del establecimiento, como para mejorar la evaluación que se recibe como profesor), puede generar que aparezcan consecuencias negativas del Trabajo Colaborativo, que también han sido mencionadas en la literatura internacional, como: el desarrollo de competitividad entre docentes; la generación de conflictos personales; la intensificación del trabajo; la generación de pensamiento grupal (*group thinking*); el desaliento de la responsabilidad individual; entre otras (Vangrieken et al., 2015).

Por estas razones, es pertinente preguntarse, ¿qué configuración adquiere el Trabajo Colaborativo en los establecimientos chilenos, especialmente en aquellos que no tienen necesariamente los mejores resultados en las pruebas académicas? ¿Genera un desarrollo profesional, o más bien genera una intensificación del trabajo docente? ¿Y se asocia positivamente a procesos de mejoramiento escolar, o tiene escasos resultados, dado que no están las condiciones para desarrollarlo de manera efectiva?¹

¹ En la sección III de esta Investigación, luego de haber profundizado más en estas problemáticas planteadas, se procederá a presentar la pregunta, los objetivos y las hipótesis de Investigación

2. Enfoque Teórico y Metodológico

A continuación, se resumirán brevemente las características teóricas y metodológicas de esta Investigación, que luego irán siendo profundizadas en la sección II (Marco Teórico y Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile) y III (Marco Metodológico):

- Investigación sobre Eficacia y Mejoramiento Escolar: Esta Investigación se sitúa dentro del campo de las investigaciones sobre *Mejoramiento Escolar*, dado que busca a poner a prueba cómo una nueva forma de organización influye en la *cultura organizacional* de las escuelas, y, finalmente, si tiene un efecto positivo para generar procesos de *mejoramiento*.
- Consideración del contexto local y latinoamericano: En esta Investigación se cuestionará si las formas de Trabajo Colaborativo propuestas internacionalmente tienen cabida en un contexto de *políticas de responsabilización por desempeño* (como el chileno), y en contextos latinoamericanos, que poseen elementos culturales, sociales, y económicos distintos a los de los países desarrollados (Cornejo & Redondo, 2007; Murillo et al., 2007).
- Efectos del Trabajo Colaborativo en resultados académicos y no académicos: La definición contemporánea de *eficacia escolar* no solo incluye el mejoramiento de los resultados académicos, sino que también de los no académicos, y en un marco de igualdad entre estudiantes (Murillo, 2003). Por eso, se incluirán los efectos del Trabajo Colaborativo también en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social publicados por el Ministerio de Educación de Chile (2019).
- Utilización de metodologías mixtas: La presente investigación se llevó a cabo a través de un diseño de investigación mixto., dado que la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se llevó a cabo de manera paralela en el tiempo, y el análisis de datos se efectuó a través de una validación cruzada aprovechando las ventajas de cada metodología.
- Análisis de datos de factores de distintos niveles: nivel de docentes y nivel de establecimientos: El análisis de los datos se realizó desde un enfoque sociológico que integró el análisis de factores de distintos niveles (del sistema educativo, de los establecimientos y de variables asociadas a las y los docentes). En concreto, el análisis de datos cuantitativos se realizó en un nivel descriptivo y de asociación (mediante técnicas de análisis bivariado y multivariado), y el análisis de datos cualitativos, se realizó mediante la técnica del análisis de contenido, en su variante de codificación abierta (Strauss et al., 2002).

3. Relevancia de la Investigación

A continuación, se describirán brevemente cuáles podrían ser las relevancias teóricas, metodológicas y para la política pública del estudio del Trabajo Colaborativo en el marco del *Mejoramiento Escolar*, bajo las características recién planteadas:

- Relevancia metodológica: Las investigaciones sobre Mejoramiento Escolar durante un período importante de tiempo se han desarrollado de forma separada en investigaciones de carácter cuantitativo (ej. que buscan medir los efectos de distintos *factores* sobre la *eficacia escolar*), y cualitativo (ej. que profundizan en las formas que adopta la *cultura organizacional* en establecimientos más efectivos) (Reynolds et al., 2014). Sin embargo, las investigaciones de carácter mixto han sido levemente exploradas, pese a tener un especial peso metodológico por facilitar la validación de los resultados por incorporar las ventajas de ambas metodologías.
- Relevancia teórica: La investigación sobre Mejoramiento Escolar sigue teniendo bajo desarrollo en los países en vías de desarrollo, pese a que se ha demostrado que este tipo de países tienen características propias (Murillo, 2003), y en un contexto en que los organismos internacionales (ej. OCDE, 2018b) realizan una serie de recomendaciones sobre la política educativa basados principalmente en conclusiones del *primer mundo*. Por otra parte, los estudios sobre Trabajo Colaborativo muchas veces han reducido esta forma de organización escolar a su componente de *prácticas* (Vangrieken et al., 2013), sin incluir su componente *relacional* y *normativo*, que son los que lo vinculan con *culturas organizacionales* que están más cerca de modelos eficientes de *mejoramiento escolar* (Krichesky & Murillo, 2011). En la presente Investigación se intentará profundizar en una definición más compleja de Trabajo Colaborativo que incluya estos componentes.
- Relevancia para la política pública: Es importante estudiar qué efectos han tenido la instalación de nuevas normativas que buscan fomentar el Trabajo Colaborativo en Chile (como el Decreto 170 y 373, la inclusión del Trabajo Colaborativo dentro de la Evaluación Docente, y la inclusión de estas prácticas guías para los Programas de Mejoramiento Escolar, entre otras). Esto debiese realizarse no solo describiendo las *prácticas colaborativas* más frecuentes, sino que también cómo estas se relacionan con otros elementos de las *culturas organizacionales* presentes en las escuelas, y bajo qué condiciones (organizacionales y de la normativa del sistema) estas se desarrollan.

II.-Marco Teórico y Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile

1. La Eficacia Escolar y el Mejoramiento Escolar

1.1. Movimiento de la Eficacia Escolar y Mejoramiento Escolar

Los estudios sobre la *Eficacia Escolar* y las propuestas para el *Mejoramiento Escolar* se sitúan dentro de una discusión académica y política que se inicia aproximadamente en la década del 70'.

A finales de la década del 60', surgieron una serie de estudios de carácter más pesimista, que buscaban respaldar la hipótesis de que las escuelas poco lograban “hacer la diferencia” respecto a los dispares resultados en el aprendizaje de estudiantes de distintos ambientes socioeconómicos (en estados unidos esto se relacionó con los dispares resultados entre *blancos* y *negros*). El primero de estos estudios fue el de Coleman et al. (1966), conocido como “El Informe Coleman”. En este estudio se utilizaban análisis de regresión para estudiar la varianza explicada por distintos factores (a nivel de escuela, y a nivel de estudiantes) sobre los resultados académicos de los estudiantes (en comprensión lectora, competencia verbal, y competencia matemática). Los resultados indicaban que la mayor parte de la varianza estaba contenida por diferencias *dentro* de los establecimientos (entre 55-75% era explicado *dentro* del establecimiento, y 5-35% *entre* establecimientos). Además, el factor que más pesaba para explicar la varianza *entre* establecimientos era la etnia (ej. la diferencia de resultados entre *blancos* y *negros* explicaba de 10-20% de la varianza total), mientras que los factores asociados a la escuela (ej. características de los profesores, materiales, característica de la composición de los cursos, y distintos currículums) explicaban apenas entre 0-5% de la varianza (Teddlie & Reynolds, 2000). Durante esta misma etapa, otros autores, mediante estudios de carácter más cualitativo o mixto (mediante análisis de currículums, y observaciones de las prácticas pedagógicas dentro de las aulas), plantearon que las escuelas servían como una forma de reproducción social y de transmisión de ideologías (culturales, nacionales, etc.) funcionales con la mantención del statu quo (Bourdieu & Passeron, 1970). Bernstein (1970) planteó que además de la existencia de un *currículum explícito*, dentro del aula también se transmite un *currículum oculto* que se transmite no necesariamente de forma consciente por parte de los profesores, y que funciona para disciplinar a los estudiantes, de forma diferencial según clases sociales, y para prepararlos para insertarse en el mercado laboral.

Ante este ambiente pesimista respecto a la labor de los establecimientos, surge, en la primera mitad de la década del 70', una primera etapa del movimiento de estudios sobre *Eficacia Escolar* (conocido también con otros nombres, como estudios sobre *Eficacia Educativa*) que intentó demostrar si es que los establecimientos lograban entregar un *valor agregado* a la educación de los estudiantes (superando las barreras socioeconómicas). En esta etapa un conjunto importante de investigadores re-analiza y replica el estudio de Coleman, revisando su metodología, y proponiendo nuevas forma de medir las variables de rendimiento académico y los factores asociados a los establecimientos (ej. Jencks et al., 1972; Mayeske, 1972, en Murillo, 2003). Sin embargo, estos estudios llegaron a conclusiones similares que Coleman respecto al poco peso de los factores de la escuela para explicar la varianza en los resultados de los estudiantes.

En una segunda etapa del movimiento de estudios sobre *Eficacia Esoclar*, que ocurre entre 1971 y 1979, surjen una subvarinte de este movimiento, que centra su análisis en grupos pequeños (u *outliers*) de escuelas que obtienen buenos resultados académicos, pese a las condiciones socioeconómicas desaventajadas de sus estudiantes. Esta subvariante del movimiento de la *Eficacia Escolar*, estudia *Escuelas Especialmente Efectivas* (y, luego, *Escuelas Especialmente Efectivas en contextos desaventajados*). En esta etapa también los investigadores se empiezan a fijar en qué factores del *proceso educativo* explican que estas escuelas consigan resultados por sobre lo esperado, por lo que se pasa de un modelo *input-output*, a un modelo *input-process-outout* (Murillo, 2003).

En una tercera etapa del movimiento, entre los años 1979 y 1986, Murillo (2003) considera que se termina por consolidar el movimiento de estudios sobre la *Eficacia Escolar*. En esta etapa conviven estudios centrados en pequeños grupos de establecimientos (*outliers*), pero incluyendo técnicas como la observación en aula; y también se retoma el estudio de grandes muestras de establecimientos, pero con mayor preocupación por recoger de mejor manera las variables asociada al *proceso escolar*. En esta etapa se proponen una serie de modelos, o conjunto de factores que poseen las *escuelas efectivas*, y también surjen explicaciones sobre cómo generar los cambios necesarios para llegar a ser una *escuela efectiva*. A estos estudios, que analizan las trayectorias y las distintas etapas por las que pasan los establecimientos que llegan a ser efectivos, se les denomina estudios sobre *Mejoramiento Escolar*, y estos pasan a ser un subconjunto de los estudios sobre *Eficacia Escolar*.

Finalmente, una cuarta etapa del movimiento, y en la que nos encontraríamos hasta la actualidad, surge a partir de la complejización de las metodologías y los modelos utilizados para el análisis de los datos. Desde finales de la década del 80' se comienzan a utilizar modelos multinivel² para distinguir la varianza explicada dentro de grupos de estudiantes, del aula, del establecimiento, entre otros niveles; y desde los 2000' estudios de meta análisis (e. Cooper et al., 2009), modelos mixtos de investigación (cualitativa y cuantitativa) (e. Teddlie & Sammons, 2010), y *modelos de ecuaciones estructurales (SEM)* para analizar la validez de los instrumentos empleados (Reynolds et al., 2014).

Como hemos visto el movimiento de la Eficacia Escolar, con sus distintas subvariantes (Escuelas Especialmente Efectivas, Escuelas Especialmente Efectivas en contextos desaventajados, y estudios sobre Mejoramiento Escolar), tiene principalmente dos objetivos: 1) estimar la magnitud de los efectos escolares sobre el aprendizaje de los estudiantes (descontando el efecto del entorno en el estudiante); y 2) estudiar los elementos o factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz (Murillo, 2003). Este movimiento ha tenido un desarrollo de al menos cuatro décadas, en las que se han integrados críticas, y en las que se han complejizado sus metodologías. Dentro de los aportes más importantes de este movimiento está el haber vuelto a instalar la importancia de la escuela para la reducción de las desigualdades en el aprendizaje (o brechas de aprendizaje entre estudiantes de distintos estratos socioeconómicos). Además han podido mostrar que las escuelas más eficaces son aquellas que están más estructural, cultura y simbólicamente unidas (a continuación profundizaremos en los factores de una escuela eficaz) (Murillo, 2003). Sin embargo, también este movimiento ha recibido críticas, no del todo resueltas, como, por ejemplo, el que carezca de un marco teórico consolidado (dado que mezcla distintos elementos de teorías burocráticas, sistémicas, del capital humano, etc.) (Morley & Rassool, 1999), o por tener una mirada supersimplificadora (o un reduccionismo epistemológico) de los factores que inciden en la calidad educativa, dado que se busca de manera “obsesiva” considerar solo variables que sean factibles de medir (Slee et al., 1998), dejando fuera aspectos socioculturales y de política educativas locales. También se lo ha criticado por tener una relación

² Por ejemplo, mediante la utilización del *Hierarchical Linear Model (HLM)* (Avalos-Bevan & Valenzuela, 2016)(Raudenbush & Bryk, 1991, en Reynolds et al., 2014).

muy cercana con la promoción de modelos educativos basados en el accountability (o la rendición de cuentas basadas en el desempeño), también relacionado al New Public Management (Falabella & De La Vega, 2016), y por intentar establecer un modelo universal del mejoramiento escolar, que no considera las particularidades de cada establecimiento (Thrupp et al., 2007, en Bellei et al., 2014, p. 19).

1.2. Definición contemporánea de Eficacia Escolar

Una de las formas de evitar la asociación de los planteamientos de los estudios de Eficacia Escolar con modelos reduccionistas de políticas públicas educativas, es la complejización del concepto de *Eficacia Escolar*. Uno de estos intentos es el de Murillo (2003), que durante la década del 2000', en un intento por impulsar y aunar criterios sobre los estudios de *Eficacia Escolar* y *Mejoramiento Escolar* en Iberoamérica, propone definir como una *escuela eficaz* a aquella que “*promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica*” (p. 54, Cornejo & Redondo, 2007). Esta definición plantea cuatro condiciones que deben cumplir las escuelas eficaces: 1) deben apuntar a la equidad (son eficaces las escuelas que promueven el desarrollo de todos sus estudiantes, y no solo de unos pocos); 2) deben generar un valor añadido en los estudiantes (compensando los efectos del entorno social, cultural y económico de los estudiantes); 3) deben tener resultados perdurables en el tiempo; y 4) debe apuntar a un desarrollo integral de los estudiantes (que considere aprendizajes académicos, pero que también considere aprendizajes en valores, bienestar y satisfacción) (Murillo, 2003).

Si bien la situación ideal sería que los estudios de *Eficacia Escolar* incluyeran los resultados de aprendizajes no académicos (e. de valores, y promoción del bienestar y satisfacción de los estudiantes), según Cornejo & Redondo (2007) la gran mayoría de estos estudios se centran en la eficacia sobre resultados académicos.

En Chile, recientemente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha incluido en las mediciones a nivel nacional que se realizan año a año la realización de cuestionarios y levantamiento de información para medir los resultados en aprendizajes no académicos y en el

bienestar, como lo son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) que se utilizarán en la presente investigación³.

1.3. Conclusiones internacionales y nacionales sobre los factores asociados a la Eficacia y al Mejoramiento Escolar

A continuación, veremos algunas de las principales conclusiones a nivel internacional, y a nivel local en Chile, en relación con los *factores* asociados a las *Escuelas Eficaces*, y a los procesos de *Mejoramiento Escolar* que más se han destacado.

Estudios internacionales sobre los factores asociados a la Eficacia Escolar

Uno de los estudios de metaanálisis más grandes a nivel internacional sobre *factores* asociados a la *Eficacia Escolar* (que recoge cientos de estudios en distintos contextos) es el de Teddlie & Reynolds (2000)⁴ en el que identifica los siguientes 9 *factores globales* de eficacia escolar a nivel del *proceso* (es decir, dejando fuera los factores de *entrada* que inciden en los resultados escolares):

1. Liderazgo efectivo: en la mayor parte de las escuelas efectivas existe un liderazgo fuerte que está casi siempre centrado en el director/a de la escuela. Este/a ejerce un liderazgo transformador, que logra compatibilizar un enfoque firme (top-down) (capaz de hacerse cargo, por ejemplo, del proceso de selección y reemplazo del personal), y un enfoque participativo (bottom-up) capaz de fomentar la participación de los profesores. Este es un líder que

³ Se revisarán estos indicadores en detalle en la sección III. 3. 1. Variables cuantitativas.

⁴ Se revisaron también las lecturas que hacen de este texto Bellei et al. (2014, p. 19), y Reynolds et al., (2014, p. 21).

promueve una misión común al resto del equipo (con objetivos y metas claras), y que se caracteriza por estar involucrado en temas pedagógicos (liderazgo pedagógico) (como la supervisión de las prácticas de aula, el monitoreo de la cobertura curricular, y promoviendo el desarrollo profesional de los docentes).

2. Enseñanza efectiva: el nivel del aula, donde ocurren las prácticas de enseñanza, es el más importante para generar una educación de calidad, más aún que el nivel del establecimiento y sus factores. Las prácticas de enseñanza efectiva abarcan prácticas pedagógicas/disciplinarias (utilización de preguntas, interacciones, preocupación por la diversidad de estudiantes), el manejo del tiempo y ritmo de las lecciones, las prácticas de organización del aula (organización de las unidades curriculares, del material didáctico, preparación de las lecciones, etc.), entre otras.⁵
3. Foco en el aprendizaje: foco en los aprendizajes académicos⁶, una cultura donde se promueve el aprendizaje académico, monitoreo de la cobertura curricular, organización de remediales.
4. Generación de una cultura escolar positiva: generación de una visión o misión compartida por el equipo escolar. Es importante que el equipo se sienta parte de una comunidad, que pueda cooperar y comunicarse fácilmente, y que comparta objetivos comunes. Es importante involucrar a los docentes en el proceso de toma de decisión (*liderazgo distribuido*). También es muy importante que entre los alumnos haya un buen clima escolar, que no tiene que ver con la utilización de normas y castigos estrictos, sino que, con refuerzos positivos hacia el buen comportamiento, los logros, etc.
5. Altas expectativas sobre estudiantes y docentes: se debe comunicar a los estudiantes las altas expectativas que se tiene sobre ellos, de manera asertiva, y a través del refuerzo positivo. También los líderes escolares deben comunicar a los docentes las altas expectativas que se tienen sobre ellos, permitiendo la emergencia de un locus de control interno en ellos y la

⁵ Como veremos más adelante en la escala de Prácticas de Enseñanza Efectivas, el Teaching and Learning International Survey (OCDE, 2018d) divide los tipos de prácticas que tienen que desempeñar los docentes en el aula en Didácticas Pedagógicas (centradas en la enseñanza de la asignatura), Prácticas de Manejo del Aula (para conseguir un ambiente adecuado y organizado para el aprendizaje), y Prácticas de Motivación de los estudiantes.

⁶ Aquí podemos ver que hay un foco en los aprendizajes académicos por sobre aprendizaje de valores, bienestar, satisfacción, etc., como bien apuntaban Cornejo & Redondo (2007).

creencia de que se puede superar el efecto que producen las desventajas socioeconómicas que tienen los estudiantes en su aprendizaje.

6. Involucramiento de los estudiantes en espacios deliberativos y en su proceso educativo: algunos estudios que sugieren que el involucramiento de los estudiantes en clubes u organizaciones, ocurre de manera más frecuente en escuelas eficaces. Esto fomentaría un sentimiento de pertenencia, y una toma de responsabilidad. También en algunas escuelas eficaces se ha visto que estudiantes tienen mayor control sobre su proceso de aprendizaje.
7. Monitoreo del progreso a nivel de la escuela, sala de clases, y estudiantes: si bien hay algunos indicios de que el excesivo monitoreo/evaluación puede generar un efecto negativo, en general, se concluye que en las escuelas más efectivas la comunicación de resultados (a nivel escolar, en la sala de clases, e individualmente a cada estudiante) genera efectos positivos⁷.
8. Desarrollo profesional docente: el desarrollo profesional dentro del establecimiento debe ser parte integral del funcionamiento del establecimiento, alejándose de la mera participación en capacitaciones externas. El aprendizaje colaborativo situado es fundamental para esto.
9. Involucramiento de los padres: el involucramiento de los padres tiene efectos positivos en la eficacia escolar en la medida que esté centrado en ser un apoyo para la labor de los profesores; por ejemplo, un apoyo en el desarrollo de las tareas, en la comunicación de dificultades, o en la participación en clases. Lejos queda el que los padres solo se dediquen a criticar frente a los docentes y otros encargados escolares.

Si bien esta recopilación de *factores* asociados a la *eficacia escolar* incluye estudios en distintos contextos, Murillo (2003) apunta a que en los países en vías de desarrollo los factores de entrada (*input*) (no incluidos en la recopilación anterior) afectan especialmente la capacidad de los establecimientos de generar aprendizajes por sobre lo esperado. De esta forma Murillo propone incorporar los “Recursos e instalaciones” como un factor de *eficacia escolar*, lo que incluye “*las características de la escuela, sus instalaciones y recursos (tamaño de la clase y la escuela, existencia y calidad de las instalaciones y mobiliario, y existencia y adecuación de los recursos*

⁷ Recordemos que dentro de este paradigma el foco en los aprendizajes es central, y no se genera mucha problematización sobre los efectos que puede generar la comunicación de los resultados de desempeño en la autoestima de los niños, niñas y adolescentes.

didácticos), como las características del profesor y director (formación inicial y permanente, experiencia y salario)” (p. 22).

Por otra parte, respecto al liderazgo escolar, en la actualidad el consenso ha pasado de estar en la necesidad de un liderazgo fuerte y centralizado en los directores, a un *liderazgo distribuido* entre distintos actores del establecimiento, más allá de los cargos formales. Bajo este nuevo paradigma, el director pasa a cumplir un rol de *facilitador* del trabajo docente (Queupil & Montecinos, 2020).

Estudio sobre factores asociados al Mejoramiento Escolar en Chile

Ahora bien, ¿cómo pueden establecimientos, que muchas veces no cuentan con recursos “de entrada” suficientes, lograr desarrollar factores propios de las escuelas más eficaces?

A continuación, se presentará el estudio de Bellei et al. (2014) sobre *procesos de mejoramiento escolar* en escuelas del sector público y particular subvencionado chileno, y de Niveles Socio Económicos (NSE) Bajo, Medio-Bajo y Medio. Este es un estudio de carácter cualitativo, aunque también hace uso de análisis estadísticos avanzados para identificar las 12 escuelas que mostraron trayectorias sostenidas de mejoramiento en el área de lenguaje y matemáticas, entre el año 2002-2010. En este estudio se analiza la trayectoria de *mejoramiento escolar* que experimentaron estos 12 establecimientos de enseñanza básica, y se proponen algunos puntos guía para llevar a cabo el *mejoramiento* en este contexto escolar.

Los autores proponen 4 tipologías de *mejoramiento* para clasificar a los doce establecimientos estudiados, que van de menor a mayor grado de *eficacia*:

1. Mejoramiento puntual: normalización focalizada en tests de logro académico: en estos establecimientos no se ha logrado construir un relato complejo de identidad escolar, y la gestión y cultura organizacional está de sobremanera orientada por tácticas y estrategias de corto plazo para mejorar los resultados del SIMCE. Si bien los resultados SIMCE imprimen una fuerte presión hacia los establecimientos (con amenazas de cierre si es que el establecimiento se haya en categorías bajas por dos períodos continuos, y con el riesgo de perder matrícula de estudiantes), en estos establecimientos no se generan objetivos institucionales más allá de la obtención de buenos resultados en estas pruebas.

2. Mejoramiento incipiente: reestructurando los procesos escolares: en todos estos establecimientos el grupo de directivos lidera un proceso de reestructuración organizacional motivado por cierta crisis institucional. Los objetivos de estas escuelas todavía se encuentran todavía en el mejoramiento de aprendizajes básicos (sin abarcar otros dominios del currículo), pero sí existe una visión de ir desarrollando una comunidad de aprendizaje profesional. Sin embargo, al todavía encontrarse en un momento inicial del cambio organizacional, el liderazgo sigue recayendo mucho en los directivos, por lo que se encuentran en una situación institucional frágil.
3. Mejoramiento escolar en vías de institucionalización: en estas escuelas se observan procesos de mejoramiento que se extienden por un periodo extenso de tiempo, y que están basados en la institucionalización de prácticas pedagógicas descritas por la literatura para las “escuelas efectivas” (ej. planificación, evaluación y elaboración de materiales; alineamiento pedagógico-curricular; etc.). Existe una sólida cultura institucional, que descansa sobre un “nosotros”, y se han empezado a prácticas estrategias de aprendizaje horizontal entre el equipo escolar. Sin embargo, todavía el mejoramiento se restringe a algunas asignaturas, ciclos, tipos de aprendizaje, y el liderazgo sigue recayendo más en los directivos, que en el resto del personal.
4. Mejoramiento escolar institucionalizado: alcanzando la efectividad educativa: en estos establecimientos el proceso de normalización de las rutinas escolares fue vivido hace casi una década, o más, y desde entonces se han concentrado en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en la creciente organización de la labor docente. En estos establecimientos, si bien sigue siendo una fuente de inspiración el obtener buenos resultados SIMCE, también hay cabida para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, en estas escuelas se ha desarrollado una fuerte cultura escolar, con una fuerte identificación con un proyecto común, y el desarrollo de responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, estas escuelas sirven como comunidades de aprendizaje para los docentes, y el liderazgo se encuentra más distribuido entre el personal.

Según los autores el conseguir pasar desde una etapa de *mejoramiento puntual* a una más *institucionalizada* demora tiempo (nunca menos de 5-6 años), y también demanda que se complejizen las estrategias de mejoramiento utilizadas. A continuación revisaremos al menos dos etapas por las que deben pasar los establecimientos para poder lograr un *mejoramiento escolar institucionalizado*:

En un primer momento del *mejoramiento escolar* el establecimiento necesita de un fuerte liderazgo centrado en la directiva (director/a, jefe/a de UTP, etc.) lo que coincide con los planteamientos de Teddlie & Reynolds (2000). La primera tarea de la directiva es generar un proceso de “normalización” escolar, esto quiere decir, que se establezcan un mínimo de normas y comportamientos, tanto para profesores como estudiantes, que posibiliten ordenar el trabajo escolar. Dentro de estas normas está: el cumplir con la puntualidad de los horarios de clases, el establecer un clima de aula adecuado (donde se escuche al profesor, y donde los estudiantes se traten adecuadamente entre ellos), el establecer una convivencia escolar adecuada, y el establecer una comunicación respetuosa y fluida con padres y apoderados. Se observa que dentro de este *modelo de mejoramiento* existe la necesidad de un mínimo disciplina para llevar a cabo el mejoramiento escolar (Bellei et al., 2014).

En una segunda etapa, cuando ya se normalicen las rutinas escolares de estudiantes y docentes, es necesario comenzar a: 1) desarrollar prácticas pedagógicas adecuadas, 2) establecer formas de organización del trabajo entre profesores y directivos, con grados de especialización, profesionalización, y distribución del liderazgo crecientes, y 3) fomentar la motivación y otorgar un sentido de identidad y propósitos comunes a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores y apoderados). En relación con el primer punto, sobre la generación de prácticas pedagógicas adecuadas, los autores mencionan, por ejemplo, la necesidad de generar un sistema de planificación de clases, y también un sistema de evaluación y análisis de la cobertura curricular integrados. Respecto al segundo punto, se mencionan, por ejemplo, prácticas como la observación de aula y la retroalimentación de prácticas pedagógicas, el trabajo por departamentos orientado a la planificación y la supervisión de la cobertura curricular, y procesos de mentoría entre pares. Finalmente, y en relación con el tercer punto, los autores insisten en la necesidad de que estudiantes, profesores y apoderados tengan ciertos ideales y criterios comunes, para que así emprendan un proceso de *mejoramiento* mancomunado. Estos ideales o criterios pueden traducirse en diversos tipos de identidades. En los casos estudiados se identificaron la identidad de “*superación personal o social*”, “*la valoración de lo comunitario y lo integrador*”, “*el compartir un sello educativo distintivo*”, entre otras. Según los autores, el compartir un ideal con otros potenciaría la generación de una motivación intrínseca para aportar al mejoramiento personal y comunitario.

Finalmente, los autores argumentan que si bien la instalación de las pruebas estandarizadas SIMCE (y la publicación de estos resultados) “*ha jugado un rol significativo para motivar y hacer evidente los avances*” (p. 13) de las escuelas estudiadas, también ha significado distintos costos, como, por ejemplo: al afectar la labor de los docentes (al restringir su tiempo disponible, y mecanizar la enseñanza, enfocando las metas únicamente en conseguir resultados en estas pruebas); y afectar a los estudiantes, restringiendo su posibilidad de tener una educación y una experiencia escolar más integral (en la medida que se restringen los tiempos disponibles para actividades lúdicas, no académicas, y por las regulaciones estrictas a la disciplina). Los autores concluyen que existe una tensión entre orientarse excesivamente a elevar los puntajes en pruebas académicas, y en orientarse a una educación más integral (que incluye los aprendizajes cognitivos, pero los supera).

Por otra parte, los autores consideran que las escuelas que lograron llegar a una etapa del *mejoramiento escolar institucionalizado* fueron aquellas en que el corazón del mejoramiento estuvo en la gestión técnico-pedagógica: fue en los casos en que se desarrolló una verdadera *comunidad de aprendizaje profesional*, en donde los docentes aprenden de sus pares, y donde “*el compromiso y responsabilidad de unos con otros -accountability interno- son parte de la cultura profesional de la escuela*” (p. 11). A continuación, veremos a que se refieren con *comunidades de aprendizaje profesional*, y el rol que juega actualmente en los modelos de *eficacia y mejoramiento escolar* propuestos por la literatura, así como también en cómo se define lo que es el Trabajo Colaborativo.

2. El Trabajo Colaborativo como condición fundamental del Mejoramiento Escolar

2.1. Definición del Trabajo Colaborativo

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional: un punto de partida para definir el Trabajo Colaborativo

Como hemos visto, en la literatura sobre *eficacia y mejoramiento escolar* contemporánea se menciona frecuentemente el concepto de *comunidades de aprendizaje profesional* como uno de los factores fundamentales de escuelas que han podido generar *procesos de mejoramiento escolar*

sostenidos en el tiempo (Bellei et al., 2014; Krichesky & Murillo, 2011). Ahora bien, *¿qué son específicamente las comunidades de aprendizaje profesional?*

Las *comunidades de aprendizaje profesional* se han definido de distintas maneras, dependiendo de si el foco está puesto en el desarrollo profesional de los profesores, en el *mejoramiento escolar*, o bien, desde una perspectiva más amplia, como un modelo de identidad y organización de la comunidad escolar, que involucra a profesores, estudiantes y a toda la comunidad educativa (incluyendo los apoderados). En la presente investigación tomaremos las dos primeras versiones, es decir, consideraremos a una *comunidad de aprendizaje profesional* como la comunidad de profesores de un establecimiento que “[*comparten y se interrogan*] *críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos*” (Krichesky & Murillo Torrecilla, 2011, p. 69), y como “*una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos*” (Pankake & Moller, 2002, en Krichesky & Murillo Torrecilla, 2011, p. 69).

Si nos situamos desde el punto de vista de los profesores, considerando el rol clave que la literatura especializada ha apuntado a que tienen para el *mejoramiento escolar*, es pertinente rescatar, como sugirieron tempranamente Kruse & Seashore (1993), los aportes que hacen la sociología sobre las *profesiones* y la *profesionalidad*, y sobre las *comunidades*, para entender el rol que idealmente debiesen cumplir los profesores en una *comunidad de aprendizaje profesional*.

Calidad de profesional

Rescatando aportes de Talcott Parsons, y sus seguidores, sobre las *profesiones* (ej. Elliot, 1975), Bergen (1988), guiado por el modelo de profesión de la medicina, describe 6 factores (siguiendo la técnica de los *tipos ideales*) que debiese tener toda profesión de excelencia:

1. Prestar un servicio considerado por la sociedad como vital o básico.
2. Ser desempeñada por facultativos que aducen razones vocacionales en su elección y la desempeñan como actividad principal y a tiempo completo.

3. Ejercerse en un marco autónomo y acotado, sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un período largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante el mandato para el ejercicio profesional.
4. Poseer una organización corporativa de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en la elaboración de las normas de formación y acceso a la profesión.
5. Elaborar una subcultura profesional, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo, que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
6. Disfrutar de un prestigio social y de unos emolumentos elevados. (Bergen, 1988, p. 43, en Fernández, 2003, p. 309).

El conseguir que la sociedad reconozca que un grupo determinado dentro de ella posee el control exclusivo de un saber técnico, altamente especializado, y vital para ella misma, le permitiría a este grupo justificar un control de sus actividades en un marco autónomo, en el que la calidad del servicio está garantizada por un *accountability interno* (por un control entre pares). Los profesionales, en este sentido, debiesen contar con cierta *holgura estructural* (o autonomía) para ejercer sus actividades (Fernández, 2003). En un nivel micro social, como lo sería el de una *comunidad profesional de aprendizaje*, los docentes debiesen poder asegurarle a la comunidad educativa que entregarán una educación de calidad a los estudiantes, dado que se estarán guiando por su criterio profesional y el control de sus pares, y, por su parte, la comunidad escolar debiese permitirle a los docentes poder contar con espacios para la reflexión pedagógica y la innovación, para poder ejercer sus prácticas de la mejor manera posible (Krichesky & Murillo, 2011).

En el caso de la profesión de la docencia en Chile, Avalos-Bevan (2013) considera que a pesar de que según la mayoría de los chilenos la educación es considerada un servicio vital para la sociedad, y un derecho básico de los niños, niñas y adolescentes, los profesores no gozan de un prestigio social asociado a otras profesiones, como la medicina, la ingeniería, el derecho, etc. Además, hacia el año 2010, las remuneraciones de los docentes eran las más bajas dentro de las ocupaciones

profesionales, y se equiparaban a un técnico egresado de un Centro de Formación Técnica (Bellei & Valenzuela, 2010).

Calidad de *comunidad*

Por otra parte, una *comunidad de aprendizaje profesional*, para ser tal, debe poseer ciertas características de una *comunidad*. Estas características son propias del nivel micro social, y pueden emerger en organizaciones pequeñas, como lo son las escolares. Kruse & Seashore (1993, p. 5) distinguen 3 características de las *comunidades*, que también podrían emerger en las organizaciones escolares: 1) El compartir valores y normas de comportamiento; 2) El compartir un sentimiento de responsabilidad por un objetivo colectivo común; y 3) El mantener relaciones de afecto, y de responsabilidad interpersonal.

Según diversos autores (Kruse & Seashore, 1993; Fullan & Hargreaves, 1997, en Krichesky & Murillo, 2011) el carácter *comunitario* de las *comunidades de aprendizaje profesional* otorga de ciertas dinámicas muy idóneas (en términos de su efectividad) al cuerpo de profesionales que se desempeñan en la escuela, como lo son: la capacidad para generar roles y estructuras flexibles e intercambiables (que permiten la generación vínculos consistentes y regulares entre los docentes, y una mayor capacidad de adaptación frente al cambio o dificultades); el generar un sentimiento de responsabilidad compartida sobre los logros (o fracasos) escolares; el generar una comunicación fluida, que permite el traspaso de recursos (materiales, intelectuales, etc.); y, finalmente, la existencia de *redes de colaboración* densas, que vayan más allá de estructuras formales (que ocurran entre distintos cargos, niveles, asignaturas, etc.) (Hargreaves, 2001).

Desde el punto de vista de la escuela, Bellei et al. (2014) considera que existen ciertos elementos que promueven el desarrollo *comunitario* en las organizaciones escolares. Uno de los más importantes sería el poseer una *identidad o relato* común, que otorguen un sentido moral a las acciones que realizan los miembros de la comunidad. Dentro de los estudios sobre escuelas eficaces que han llevado a cabo estos autores se han descubierto como algunos posibles relatos motivadores, en las escuelas públicas y particulares subvencionadas chilenas, el de la “*superación personal o social*”, “*la valoración de lo comunitario y lo integrador*”, “*el compartir un sello educativo distintivo*”, entre otros.

Síntesis y otras características específicas de una *Comunidad Profesional de Aprendizaje*

A partir del desarrollo teórico (con aportes de la teoría sociológica de las *profesiones* y las *comunidades*), y de los estudios de caso sobre *mejoramiento escolar*, se puede sintetizar en 6 las características básicas de las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017; Bellei et al., 2014; Krichesky & Murillo, 2011; Kruse & Seashore, 1993):

1. Una disposición a la innovación y al mejoramiento escolar, y un reconocimiento de las capacidades colectivas (*eficacia colectiva*) para lograr el mejoramiento-
2. Objetivos institucionales comunes, basados en un análisis constante y sistemático de las necesidades educativas de los estudiantes.
3. Un *clima escolar positivo* entre los educadores que genere confianza y colegialidad.
4. Una *responsabilidad colectiva* frente a los logros y fracasos del establecimiento, nutrida por una firme ética profesional.
5. La posibilidad de que los docentes desempeñen su labor con autonomía, y que el *liderazgo*, en distintas áreas, esté *distribuido* entre los educadores, generándose redes de colaboración lo más densas posibles (que involucran a docentes de distintos cargos, asignaturas, niveles, etc.).
6. La apertura de las aulas a la colaboración, la observación entre pares, las prácticas pedagógicas innovadoras, y la reflexión y evaluación constante.

Trabajo Colaborativo: entre la especialización de las prácticas colaborativas, la colegialidad entre pares, y los procesos reflexivos

Como hemos podido ir viendo, el Trabajo Colaborativo puede partir definiéndose desde el nivel micro social de la escuela, como una forma de organización de las labores pedagógicas que ha demostrado ser un factor clave del *mejoramiento escolar*. Sin embargo, aún no definimos concretamente qué tipos de prácticas de Trabajo Colaborativo existen, y cuáles son las más efectivas en términos de desarrollo profesional de los docentes, de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, etc. En la presente investigación, sostendremos que el Trabajo Colaborativo está compuesto por dos componentes, que permiten que este sea eficaz, a saber, un componente referido específicamente a las *prácticas de colaboración*, esto es, referido a las acciones cooperativas entre docentes con fines relacionados al trabajo (y que se organizan de diferentes formas, que iremos viendo a continuación), y a la *colegialidad*, que refiere a la calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes, y que, como vimos, es parte constitutiva de la generación de una *comunidad*

profesional de aprendizaje. A continuación, revisaremos por separado el componente *práctico* y el componente *relacional* del Trabajo Colaborativo.

Prácticas de colaboración: distintas formas de organizarse

Varios autores relevantes en el desarrollo del concepto de Trabajo Colaborativo (ej. (Main, 2007; Ostovar-nameghi & Sheikahmadi, 2016; Vangrieken et al., 2013, 2015) han optado por considerar como la *unidad* básica del Trabajo Colaborativo al *trabajo en equipo*, definiendo a los *equipos* como un grupo de individuos que “*identify themselves as a team and interact as a team to reach certain shared goals for which they share responsibility and hold themselves mutually accountable*” (Vangrieken et al., 2015, p. 25), y distinguiéndolo de los *grupos*, que serían solo una “*collection of individuals who share a common social categorization and identity, but the focus remains on individual goals and individual accountability*” (p. 25). Esta perspectiva acierta en incluir el componente de la *colegialidad* en la definición de Trabajo Colaborativo, pero, sin embargo, tiende a sobredimensionar la importancia que tendrían los *equipos*⁸, pasando por alto que una de las virtudes de las *comunidades profesionales de aprendizaje* es el contar con roles y estructuras flexibles, que puedan estar abiertas a su modificación frente a adversidades e incertidumbres del contexto escolar, y que se nutran de *redes de colaboración* densas, que ocurren más allá de los límites formales (de cargos, niveles, asignaturas, etc.). Por esta razón, en la presente investigación consideraremos el *trabajo en equipos estables en el tiempo*, como un tipo más de *colaboración* (caracterizada por un nivel de formalidad mayor, y por tener ser más estables en el tiempo), pero no necesariamente más importante que otras formas de colaboración. Finalmente, consideraremos el Trabajo Colaborativo como *un conjunto diverso de prácticas de colaboración entre pares, con distintos grados de complejidad, que ocurren en un contexto de colegialidad entre docentes, y que tienen como fin el desarrollo profesional y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la escuela*.

Ahora bien, en cuanto a la clasificación de las diversas formas que pueden adquirir las *prácticas de colaboración*, una primera dimensión a considerar es el tipo de tarea a la que están

⁸ Finalmente, Vangrieken et al. (2013) reconoce la existencia de *equipos temporales* y *equipos permanentes* en el tiempo, lo que, desde la perspectiva de la presente investigación se acerca más a lo que ocurre en la realidad de las escuelas, al menos en el caso de Chile.

dirigidas estas *prácticas*. Vangrieken et al. (2013) consideran que algunas de las tareas a las que puede estar dirigido las *prácticas de colaboración* son:

1. Mejoramiento escolar y/o gobernanza del establecimiento: el trabajo en conjunto de docentes con los directores y/o sostenedores de la escuela en cuanto a la planificación, resolución de problemas y decisiones respecto al mejoramiento escolar o a la gobernanza del establecimiento.
2. Instrucción: puede corresponder a la co-docencia en el aula, y/o a la planificación de la instrucción. Según los autores esta es una de las principales tareas de los equipos escolares.
3. Resolución de problemas de diversa índole: esta categoría no está claramente delimitada de las demás, pero corresponde a la generación de planes/estrategias para resolver problemas emergentes.
4. Apoyo en diversos temas pedagógicos escolares: esta tarea puede relacionarse al apoyo en el aprendizaje de estudiantes (en Chile conocido como *reforzamiento*, y que se realiza principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas), en el manejo de la conducta de estudiantes (también frecuentemente realizado en las escuelas chilenas), para la comunicación con apoderados, o el apoyo y discusión sobre temas pedagógicos y desafíos particulares de las escuelas.
5. Necesidades educativas especiales, u otros servicios sociales: en Chile, como veremos a continuación, la mayoría de los establecimientos públicos o subvencionados (aquellos que suscriben al Programa de Integración Escolar) cuentan con equipos multidisciplinarios responsables de planear, ejecutar y evaluar acciones para apoyar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Cabe poner atención en la relación entre estos equipos y los docentes regulares (como veremos a continuación).
6. Innovación y reformas escolares: se ha reportado la existencia de la existencia de *equipos temporales* cuyo objetivo es diseñar y experimentar con prácticas pedagógicas innovadoras. El mismo Trabajo Colaborativo es una de las prácticas innovadoras que a veces ha sido puesta a prueba en pequeños equipos de docentes, para luego ser extenderse al resto del equipo escolar.
7. Aprendizaje o desarrollo profesional docente: esta categoría está directamente relacionada con el constructo de *comunidades profesionales de aprendizaje*, y también se entrelaza con otras de las categorías de esta misma clasificación, como podría ser el área de la *innovación* y

reformas escolares, y el área de la *instrucción*. En las *comunidades profesionales de aprendizaje* uno de los objetivos es poder sacar conclusiones a partir de la implementación y evaluación de las acciones pedagógicas que se emprenden. Una práctica que veremos que se ha intentado instalar en Chile y que correspondería a esta categoría es la observación de clases (que puede ser entre pares docentes, o desde el equipo directivo). Otra práctica que no es mencionada por los autores, pero podría corresponder también a esta categoría. es la tutoría entre pares⁹

8. Intercambio de información, materiales, y apoyo emocional: corresponde a un tipo de colaboración más informal, que los autores no consideran como una forma *per se* de *trabajo colaborativo*. Sin embargo, en el estudio de *comunidades profesionales de aprendizaje* y de *escuelas eficaces* se ha demostrado que el apoyo (práctico o emocional) y el intercambio de información y materiales es parte constitutiva de las relaciones entre docentes de la escuela.

Vangrieken et al. (2013) también proponen las siguientes 4 dimensiones que permiten profundizar la clasificación de las *prácticas de colaboración*: 1) si el *equipo* es conformado por profesionales de una misma disciplina/profesión o es un equipo interdisciplinario con profesionales de distintas disciplinas/profesiones; 2) si el *equipo* cuenta con profesores de un mismo nivel o con profesores de distintos niveles; 3) la duración temporal (si son *equipos* temporales o que buscan ser permanentes); y 4) el nivel de entidad del *equipo*, concepto que refiere a la capacidad del equipo para reconocerse como un agregado social coherente, unitario y significativo, concepto que está directamente relacionado al de *colegialidad*.

Finalmente, cabe mencionar que también existen *prácticas de colaboración* que se dan fuera de la escuela. En Chile, el Colegio de profesores de Chile A.G. (2016) menciona a los *círculos de estudio*, *grupos de investigación-acción*, *núcleos de documentación narrativa* y *grupos de innovación pedagógica* como formas de colaboración y desarrollo profesional que pueden

⁹ Ostovar-nameghi & Sheikahmadi (2016) consideran que las tutorías o *coaching* entre pares solo puede ser considerado como una forma de colaboración cuando ocurre en “*non judgmental atmospheres*” (p. 199): es decir, cuando hay un abordaje mediante la “prueba y error”, hay un foco en el mejoramiento y no en la evaluación de lo que ya ha ocurrido, y se permite un diálogo reflexivo entre los miembros del equipo.

involucrar a docentes de distintas escuelas. En el caso de la presente investigación, veremos que en ciertos establecimientos hay grupos de docentes que participan de *departamentos comunales*, que funcionan como departamentos de asignatura (en los que se comparten prácticas, se planifican clases, y se revisa la cobertura curricular de la asignatura) pero a nivel comunal.

Colegialidad: en qué aspectos se materializa

Uno de los factores necesarios para el desarrollo del *trabajo colaborativo* es manejar un abanico variado de distintas prácticas mediante las cuáles puede ocurrir la colaboración (enfocándose en distintas tareas/objetivos, mediante distintas modalidades de agrupamiento de los profesores, y con *equipos* temporales o perdurables en el tiempo) (Vangrieken et al., 2015). Sin embargo, y como hemos venido adelantando, un factor muy relevante del *trabajo colaborativo* es el componente psicológico y relacional de la colaboración, que en esta investigación se ha decidido conceptualizarlo como *colegialidad*.

Anteriormente habíamos definido *colegialidad* como la calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes. En este sentido el concepto sirve como una unidad de medida: puede existir más o menos *colegialidad* entre los docentes. También habíamos visto que Vangrieken et al. (2013) abarcan esta dimensión del *trabajo colaborativo* mediante el concepto de *entitividad*, que sería la capacidad de un grupo para reconocerse como un agregado social coherente, unitario y significativo. La identidad (o el carácter *significativo*) de estos grupos o relaciones, que se forman en la *práctica de colaboración*, adquieren ciertas características específicas dentro de las *comunidades profesionales de aprendizaje*, como lo son ser relaciones que se fundan en:

1. Una disposición a la innovación y al mejoramiento escolar.
2. Un reconocimiento de la capacidad colectiva (eficacia colectiva) para lograr el mejoramiento.
3. La responsabilidad colectiva frente a los logros y fracasos en el aprendizaje (nutrida por una firme ética *profesional*).
4. El desempeño de las labores profesionales en autonomía, confiando en la capacidad técnica de los docentes, y el control de la actividad de enseñanza entre pares.

Como vemos, la *colegialidad* no solo incluye el que las relaciones de colaboración ocurran bajo un buen clima escolar y bajo la constatación de saberse parte de un agregado social coherente

y unitario (*entitividad*), sino que también involucra ciertos componentes normativos, asociados al *mejoramiento escolar*, como lo son los recién revisados.

Reflexividad, horizontalidad, y capacidad de resolución de conflictos

Finalmente, cabe mencionar otros dos componentes del *trabajo colaborativo*, como lo son el que esta ocurra en un marco autónomo, horizontal y reflexivo, y que se incluya el conflicto, y su resolución, como parte integral del proceso.

Sobre el primer punto, ya hemos podido revisar que una de las características de las *comunidades de aprendizaje profesional* es que los docentes practiquen a un diálogo, reflexión y evaluación constante de sus prácticas de enseñanza. También, que este diálogo y reflexión circunscrito en un marco horizontal, de valoración y reconocimiento de las capacidades técnicas del otro, aun cuando exista el respeto por las jerarquías existentes en toda organización.

Sobre el segundo punto, Krichesky & Murillo (2011) nos recuerdan que en una *comunidad profesional de aprendizaje* sigue existiendo el derecho a la individualidad y a la diferencia. También, dado que la colaboración implica procesos de reflexión y debate (mediante la contraposición de ideas), el conflicto es parte constitutiva de esto: “*dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, ésta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez)*” (p. 71). Main (2007), quien desarrolló un estudio sobre la formación y desarrollo de equipos de enseñanza de secundaria en Australia, concluye que, para acercarse al estudio de la resolución de conflictos en *equipo*, hay que hacerlo con enfoque flexible, que tome en cuenta la manera que tienen los propios actores de enfrentarse a los conflictos, y que tome en consideración aspectos de la personalidad de los individuos y de variables contextuales.

En relación a lo anterior, algunos autores (Hargreaves & Dawe, 1990; Hargreaves & O’Connor, 2018) han señalado que cuando la *colaboración* es una forma de trabajo impuesta desde la directiva escolar, o por otros entes externos, y pasa por encima de las identidades y voluntades de los individuos, esta suele tomar una forma poco efectiva, o *constreñida*. A continuación, revisaremos distintas formas que puede adquirir el Trabajo Colaborativo en las escuelas, y que recomendaciones existen para no caer en formas poco efectivas de Trabajo Colaborativo.

2.2. Hacia una tipología de distintas formas que puede adquirir el Trabajo Colaborativo en las escuelas, y que recomendaciones existen para evitar formas no eficientes

Ahora que ya hemos ido aclarando la definición de trabajo colaborativo, podemos empezar a preguntarnos, ¿cuál es el proceso que debe llevar a cabo una escuela que se encuentra en un proceso de mejoramiento escolar para instalar el trabajo colaborativo como una forma de organizar el trabajo pedagógico?

Hargreaves & O'Connor (2018) plantean que las políticas educativas en general combinan dos formas de plantearse la *mejora organizacional*. Estas dos formas de enfrentar la mejora organizacional datan de los años 1960' en EEUU. McGregor (1960, en Hargreaves & O'Connor, 2018) desarrolló dos teorías para entender el *liderazgo organizacional*. Primero está la teoría del liderazgo tipo X, que argumenta que los trabajadores necesitan ser monitoreados y motivados mediante premios y castigos externos para que se movilicen hacia un mayor desempeño. Luego, y al contrario de la teoría X, está la teoría Y: ésta asume que los trabajadores son capaces, honestos y que poseen una motivación interna por entregar lo mejor de sí. La prioridad entonces para el empleador es construir relaciones, desarrollar confianza y aumentar la *satisfacción intrínseca* en el espacio de trabajo. En palabras de Hargreaves & O'Connor (2018) la teoría X “*is about pay for performance. It is about structures, precision, and extrinsic rewards*”, y la teoría Y “*is about paying it forward – investing in the intrinsic motivation and idealism of human beings*” (p. 3-4).

Estas teorías sobre el *liderazgo o desarrollo organizacional* tienen un correlato a nivel psicológico en la manera en que las personas tienden a afrontar los acontecimientos que se erigen ante ellas. Según la teoría del *locus de control externo e interno*, las personas que tienen más desarrollado el *locus de control externo* suelen pensar que las situaciones no son contingentes a su conducta, es decir, que el resultado de sus actos depende más de los factores ambientales que lo que ellos pueden controlar. En cambio, las personas que tienen más desarrollado el *locus de control interno* suelen considerar que mediante su propia voluntad y capacidades pueden dominar los acontecimientos externos. Lo importante en esta teoría es que las investigaciones demuestran que “*quienes tienen locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social*” (Oros, 2005, p. 90).

A partir de estos planteamientos, Hargreaves & O'Connor (2018) construyen una tipología sobre 4 distintas formas que puede adquirir el Trabajo Colaborativo en las escuelas, que resulta del cruce de dos variables: *el nivel de confianza* entre los miembros del equipo escolar (que se relaciona con el concepto de *colegialidad* que hemos trabajado), y la precisión de la organización de las *prácticas de colaboración*, tomando en consideración su estructura y las herramientas utilizadas. Estas dos variables corresponden a los dos tipos de liderazgo, el X e Y, mencionados anteriormente: el *nivel de confianza* entre los actores corresponde a un enfoque de la Teoría Y (se presupone que la confianza entre las personas permite la generación de motivación intrínseca en los actores); y la precisión de las *prácticas de colaboración* corresponde a un enfoque de la Teoría X (se presupone que las personas necesitan estructuras externas para poder rendir de mejor forma). A continuación, veremos estas 4 distintas formas del Trabajo Colaborativo en las escuelas:

1. *Aislamiento profesional* (baja colegialidad y precisión de las prácticas): esta situación ocurre cuando hay poca confianza entre profesores, y cuando no hay muy marcos normativos claros para supervisar las juntas, las planificaciones y tomas de decisión, y la retroalimentación de las prácticas. Bajo esta situación los profesores tienden al aislamiento profesional, y se puede generar envidia y sospechas entre ellos. Esto ocasiona que no haya mejoramiento y los profesores se abrumen.
2. *Trabajo Colaborativo informal* (alta colegialidad y baja precisión de las prácticas): son colaboraciones entre espacios cotidianos que se sostienen en la afinidad en valores y creencias pedagógicas entre colegas. Esta forma de interacción permite construir relaciones profesionales duraderas. Sin embargo, tiene la desventaja de encontrar dificultades para pasar de las meras conversaciones cotidianas a prácticas pedagógicas concretas.
3. *Trabajo Colaborativo constreñido* (baja colegialidad y alta precisión de las prácticas): ocurre cuando hay requerimientos de parte de la directiva por llevar a cabo un Trabajo Colaborativo que busca cumplir objetivos impuestos externamente. La complicación de esta forma de colaboración es que falla en mantener la motivación entre profesores, no logra ser eficaz para mejorar (dado que los marcos de trabajo no toman en consideración necesidades específicas del grupo de profesores en cuestión), y se circunscribe en un marco de alta presión hacia los profesores.
4. *Trabajo Colaborativo profesional* (alta colegialidad y precisión en las prácticas): los profesores tienen fuertes relaciones y confianza entre ellos, y cuentan con estructuras,

herramientas y protocolos para colaborar, en el marco de planificaciones, observaciones y retroalimentación, reuniones, coaching, entre otras. En este contexto los profesores están dispuestos a correr riesgos para innovar. El soporte de acciones prácticas para mejorar genera una mejora continua.

En el marco de estas cuatro formas que puede adquirir el Trabajo Colaborativo en un equipo escolar, Hargreaves & O'Connor (2018) propone ciertas recomendaciones para los directivos para lograr un tipo de *trabajo colaborativo más profesional* (de alta colegialidad y presión en las prácticas), algunas de estas son las siguientes: 1) instalar de forma lenta las *prácticas de colaboración*, priorizando la generación de *colegialidad* (ej. confianza y entendimientos comunes), y poco a poco ir probando formas más complejas de *colaboración*; 2) dialogar con los docentes para conocer qué tipo de *prácticas de colaboración* se adaptan mejor a su forma de ser; 3) utilizar protocolos, por ejemplo, para prácticas de observación entre pares, para que los comentarios entre pares sean constructivo, y no se rompan las confianzas y vínculos construidos.

2.3. Efectos del Trabajo Colaborativo en el nivel de los estudiantes, los docentes, del grupo de profesores, y de la organización escolar

Si bien ya hemos ido adelantando cuáles serían los efectos positivos del Trabajo Colaborativo, y en qué aspectos el Trabajo Colaborativo podría significar una sobre carga e imposición para los docentes (como lo es el *trabajo colaborativo constreñido*), a continuación se dejará una lista sucinta de los efectos positivos y negativos que ha demostrado tener el Trabajo Colaborativo, a nivel de los estudiantes, los docentes, el grupo de profesores de un establecimiento, y a nivel organizacional de una escuela. Esta lista de efectos fue recopilada por Vangrieken et al. (2015) en una de las revisiones de literatura internacional más acabada.

Efectos positivos del Trabajo Colaborativo

A nivel de los estudiantes: el mejoramiento de las prácticas de los profesores se tiene como consecuencia un mayor logro escolar de los estudiantes y un mejor entendimiento entre estudiantes y profesores (Vangrieken et al., 2015). Sin embargo, algunos autores (Martin et al., 2011, Opendakker & Van Damme, 2000, Thomas, 2001, todos citados en Reynolds et al., 2014) comentan que las escuelas tienden a tener un mayor efecto en los resultados académicos, dado que los resultados no académicos tendrían un menor énfasis en el currículum, porque los instrumentos

para medir estos resultados son menos precisos, y porque el tiempo fuera de la escuela de los estudiantes está más focalizado en actividades no académicas.

A nivel de los profesores: un mejoramiento de la eficacia docente; mejoramiento de la motivación profesional; incremento de la comunicación entre maestros; aprendizaje de liderazgo profesional; aprendizaje intergeneracional, en el que profesores mayores le enseñan a profesores iniciados; mejoramiento de la colegialidad entre docentes; continuidad en el currículum; autopercepción de parte de profesores de estar más involucrados en la toma de decisiones del establecimiento; mejoramiento de habilidades tecnológicas; sentimiento de menor sobrecarga laboral; reforzar la enseñanza en base a metas y objetivos pedagógicos; estrategias pedagógicas más centradas en los estudiantes; mayor alineación entre el currículum *real* y el *oculto*.

Nivel del equipo escolar: más capacidad de adaptación e innovación; una cultura más equitativa; un foco en las necesidades de los estudiantes; una estructura escolar más horizontal; el que se persiga más la justicia social, la democracia y un sentido comunitario de la vida; una cultura centrada en la curiosidad intelectual.

Efectos negativos del Trabajo Colaborativo entre docentes

A nivel de los profesores: estos pueden experimentar competitividad entre ellos; pueden generarse conflictos interpersonales; puede haber una pérdida de autonomía profesional; puede haber una intensificación del trabajo; pueden silenciarse voces y fomentar la conformidad con la mayoría.

A nivel del grupo de profesores: puede generarse pensamiento grupal (*group thinking*), es decir, la práctica de pensar o tomar decisiones como grupo en una determinada manera que desalienta la creatividad y la responsabilidad individual; fomentar la holgazanería; se pueden realzar las diferencias en estilos de enseñanza o creencias profesionales relacionadas a la actividad pedagógica; utilización del grupo para la resolución de problemas prácticos, dejando de lado el carácter formativo de la instancia; generación de una fragmentación del grupo de profesores en pequeños bandos enemistados o distanciados entre ellos (*balcanización*); emergencia de jerarquías entre profesores; imponerse una *colegialidad constreñida*.

A nivel del equipo escolar: se plantea que la colaboración puede ser funcional a un mecanismo de control que ata a los profesores a expectativas de desempeño estandarizadas, disciplinándolos y restringiendo su autonomía.

2.4. Otros factores asociados al Trabajo Colaborativo, y otras Condiciones para su emergencia

La literatura especializada en el mejoramiento escolar no solo ha estudiado los beneficios y los efectos negativos del trabajo colaborativo, sino que también la forma de promoverlo y las condiciones necesarias para que éste pueda surgir. Para esto, la literatura ha estudiado ciertos factores asociados al trabajo colaborativo, que permiten tanto promoverlo, o bien que terminan por obstaculizarlo.

Condiciones ideológicas para la promoción del Trabajo Colaborativo

Voluntad de colaborar con otros, mediada por la creencia en la eficacia de los pares, y en la eficacia escolar: un primer factor personal necesario para generar prácticas de Trabajo Colaborativo de mayor profundidad, es que los profesores deben tener la voluntad de colaborar con otros (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017; Main, 2007; Vangrieken et al., 2015). Según Avalos-Bevan & Bascopé (2017) esta voluntad de colaborar con otros está muy asociada con ciertas creencias respecto a sus pares, al establecimiento y a los estudiantes de su escuela: 1) el docente debe tener la creencia de que sus colegas tienen algún tipo de conocimiento que compartir (es decir, existe una creencia en el *capital humano* de sus colegas); 2) el docente debe creer que como grupo de profesionales del establecimiento tienen la capacidad de generar un mejoramiento respecto a las prácticas de enseñanza, que beneficie a sus estudiantes (creencia en el *capital social* del equipo escolar, también denominada *eficacia colectiva*); 3) finalmente, el docente debe considerar que los estudiantes de su establecimiento tienen la capacidad de aprender, pese a las dificultades de sus contextos.

Condiciones estructurales para la promoción del Trabajo Colaborativo

Tiempos y espacios disponibles para la colaboración: a nivel internacional ha sido muy mencionada la necesidad de que los profesores cuenten con tiempo disponible y espacios adecuados para trabajar colaborativamente (Vangrieken et al., 2015).

Posibilidad de intervenir el currículum y las planificaciones: los docentes deben tener la posibilidad de aplicar formas de enseñanza y contenidos más innovadores, y más adecuados para los estudiantes que atienden. Para esto es necesario que cuenten con un rango de maniobra respecto a cómo se implementa el currículum en la escuela, a qué tipo de didácticas se utilizan, etc. Estas acciones permitirían hablar de una *participación efectiva* de los docentes en los asuntos pedagógicos de la escuela (Vangrieken et al., 2015).

Mismas cohorte/grupo de estudiantes, o solo un mismo nivel: Main (2007) plantea que uno de los objetivos del Trabajo Colaborativo es la integración curricular, es decir, integrar las distintas especialidades del currículum para fomentar un aprendizaje multidisciplinar. Para que esto tenga sentido y sea efectivo dentro de la realidad escolar, una alternativa sería generar equipos de profesores de distintas disciplinas que se responsabilicen por una misma cohorte/grupo de estudiantes, siguiéndolos a través de su paso por los distintos niveles educativos. Sin embargo, otros autores (Leana & Pil, 2006; Pil & Leana, 2009) sostienen que los docentes adquieren mayor experticia en la enseñanza cuando se dedican por varios años a la enseñanza de una o varias asignaturas pero en un mismo nivel (ej. enseñar matemáticas solo en quinto básico por varios años generará una experticia en este docente). Lo anterior aplica sobre todo en establecimientos más grandes, donde hay más de un curso por nivel.

Bloques de horario comunes para la planificación: Main (2007) propone que se adapte el programa escolar para proveer bloques de clases más largos; y, luego, poder destinar tiempos de planificación en los mismos bloques para profesores que son miembros de un mismo equipo de trabajo, para que puedan planificar colaborativamente. Si bien se podrían lograr de otra forma, otros autores también consideran que los profesores compartan bloques de horario no lectivos como una condición necesaria para promover el trabajo colaborativo.

Otras variables que correlacionan con el Trabajo Colaborativo

La investigación sobre factores asociados al Trabajo Colaborativo ha encontrado ciertos factores que se asocian a un mayor nivel de realización de *prácticas colaborativas* y/o *colegialidad entre docentes*, pero que no son condiciones necesarias para su emergencia; solo nos permiten visualizar ciertos grupos o situaciones que generarían cierta facilidad/dificultad para la implementación de la colaboración.

Tendencia a la homofilia: en estudios sobre *redes de colaboración* se ha identificado una tendencia a la homofilia a la hora de que los docentes escojan compañeros con quienes colaborar. Esto quiere decir, que hay una tendencia a que los docentes escojan a otros docentes de su mismo género, experiencia, asignatura, y tipo de cargo (si ejercen un cargo directivo o formal en la escuela o no lo ejercen) (Ortega et al., 2020; Schuster et al., 2021). La recomendación que realizan los autores es a continuar desarrollando condiciones y estructuras de colaboración formales que rompan con esta tendencia a agruparse solo con docentes similares

- Docentes de educación primaria: en Chile, se ha encontrado que los docentes de educación primaria participan más que los docentes de educación secundaria en las prácticas de Trabajo Colaborativo que requieren mayor tiempo y organización (Ávalos & Bascopé, 2017).

Establecimientos rurales, y establecimientos de solo un curso por nivel: en Chile, también existe evidencia de que en establecimientos rurales y en establecimientos con solo un curso por nivel existe una mayor participación de los docentes en observación de clases entre pares, así como también una percepción más fuerte de la existencia de una cultura de responsabilidad compartida y colaborativa (Ávalos & Bascopé, 2017).

No existen diferencias significativas entre establecimientos financiados con recursos públicos versus establecimientos privados: en Chile, también se ha constatado que en los establecimientos financiados con recursos públicos (municipales y particulares subvencionados) existe una percepción más baja sobre el capital social del establecimiento, en comparación a la percepción en establecimientos particulares pagados, a los que asiste la élite chilena, pero no existen diferencias significativas según dependencia administrativa en otras variables relacionadas al Trabajo Colaborativo, como las creencias de los docentes sobre su desarrollo profesional, la enseñanza y aprendizaje, la eficacia colectiva, y la cultura de colaboración en sus establecimientos (Ávalos & Bascopé, 2017).

Creencias pedagógicas: existen algunas investigaciones que indican que profesores que tienen una noción de enseñanza más directiva (centrada principalmente en la enseñanza de contenidos disciplinares y su correcta comunicación a estudiantes) tenderán a colaborar menos con sus pares que profesores con una noción de enseñanza más centrada en los estudiantes (que reconozca la

importancia de adecuar los contenidos al contexto y a las necesidades de sus estudiantes, por ejemplo) (De Vries, Van De Grift & Jansen, 2014, en Avalos-Bevan & Bascopé, 2017).

3. El Trabajo Colaborativo en Chile

A continuación, presentaremos ciertos antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile. Partiremos por describir brevemente las características del sistema educativo chileno, y la crítica que se ha realizado a la forma de medir la calidad de la educación en el país (mediante un *sistema de responsabilización por desempeño*); luego, realizaremos un breve recuento de la políticas de promoción del Trabajo Colaborativo, que se han instalado en el país desde al menos una década; y, finalmente, veremos algunos estudios sobre las prácticas de trabajo colaborativo que actualmente existen en los establecimientos del sistema público y subvencionado chileno.

3.1. Sistema Educativo chileno

Modelo escolar chileno

La composición y dinámicas dentro del sistema educacional escolar chileno se entienden en un marco de políticas públicas que le dan forma, y cuya historia parte con las grandes reformas iniciadas durante la dictadura, en la década de 1980'. Las tres principales medidas durante esta época que cambiaron radicalmente la configuración del sistema escolar fueron: 1) la implementación de un mecanismo de financiamiento de los colegios públicos y privados basados en la entrega de recursos según la cantidad de estudiantes que posee el establecimiento (mecanismo *baucher*); 2) el paso a una administración municipal de los colegios públicos, como motivo de un plan de descentralización, que tuvo la lógica de aumentar la competencia entre ellos; 3) y la implementación de pruebas estandarizadas cuyos resultados se hacen públicos, lo que permitiría que los padres decidan racionalmente a qué colegio inscriben a sus hijos los padres, y fomentaría la competencia entre colegios (Bellei & Morawietz, 2016).

Mediante estos mecanismos se genera una apertura masiva de colegios privados, que pasan de un 13% de la matrícula en 1981, a un 60% en 2013. El gran crecimiento de la cobertura de matrícula de los colegios privados se da entre 1982 y 1986, a comienzos de la implementación de la reforma educativa de 1981; y luego desde 1993, cuando se introduce el sistema financiamiento compartido en los colegios subvencionados (*copago*), que permite complementar la subvención

estatal con un cobro a los padres en este tipo de establecimientos (Cox, 2003). El copago es uno de los grandes causantes de la pronunciada segregación social entre los distintos establecimientos del sistema pues permite seleccionar estudiantes según la capacidad de pago de la familia (PNUD, 2017).

Durante los gobiernos de la llamada “Transición a la democracia” de la década del 1990’, se intentan desarrollar políticas educacionales que complementen las dinámicas de mercado que imperaban en este sistema. Se realiza 1) una reforma curricular para la educación primaria y secundaria, con énfasis en el desarrollo de habilidades; 2) una serie de programas de compensación y mejora escolar enfocados en escuelas de bajos recursos, pero que no tuvo suficiente alcance para todo el sistema; 3) la implementación de la Jornada Escolar Completa que incrementa significativamente las horas que pasan los estudiantes en la escuela; medida que apuntaba a nivelar el tiempo y recursos destinados por distintos sectores sociales a la educación); 4) y la implementación de programas de capacitación masiva a profesores, dentro de los cuales hay algunas experiencias incipientes de trabajo colaborativo entre pares (Bellei & Morawietz, 2016).

Durante el 2000’, y hasta la fecha, se desarrollan una serie de políticas que focalizan el gasto en colegios de bajos recursos, pero que también generan mecanismos que profundizan las lógicas de mercado y competitivas en el sistema, y desarrollan lo que Falabella & De La Vega (2016) entienden como un *sistema de responsabilización escolar por desempeño*. Según los autores, los sistemas de responsabilización escolar buscan generar incentivos para mejorar la calidad de la educación, y permitir asegurarle al Estado y a las familias que los establecimientos están entregando una educación confiable y de calidad, sin embargo, en específico los sistemas de responsabilización *por desempeño* imprimen lógicas de alta competencia en el sistema, y se basan en mecanismo de motivación extrínseca, y que se sintetizan en las siguientes medidas:

- Se expande la utilización de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que comenzará a abarcar más asignaturas, más niveles escolares, y casi alcanzar la total cobertura del sistema.
- Se levanta un requerimiento para hacer públicos los resultados SIMCE (LOCE, 1995), y se crea una forma de categorización de escuelas que permite visualizar públicamente que escuelas están en “peores” condiciones y necesitan una intervención

- Se generan planes para intervenir estas escuelas con bajos resultados. Los establecimientos con bajos resultados tienen que establecer un Plan de Mejoramiento Escolar, que puede incluir la contratación de asesorías técnicas externas (que se encargan a compañías especializadas del sector privado). La “Ley de Subvención Escolar Preferencial” de 2008 (Ley N° 20.248, 2008), establece la entrega de una cantidad importante de recursos a los colegios municipales y a los privados subvencionados que cuenten con una cuota mayor de alumnos en “riesgo social”, pero asociado a la entrega de estos recursos está la exigencia de mejorar los resultados académicos, estableciendo metas, y sanciones si es que estas metas no se cumplen (por ejemplo, el cierre de los colegios por bajos rendimientos reiterados).

En la década de 2010’, se suceden una serie de reformas que buscan satisfacer las demandas -realizadas por los movimientos sociales por la educación- por un mejoramiento de la educación pública y por mayor equidad educativa. Algunas de estas reformas ya han comenzado a implementarse, como la Ley de Inclusión (Ley N° 20.845, 2015) que prohíbe el lucro, la selección de estudiantes y el copago en los colegios que reciben financiamiento del Estado, y la Ley de Carrera Docente (Ley N° 20.903, 2016) que modifica la forma de evaluar, y determinar el sueldo de los profesores, entre otras medidas (más adelante comentaremos más sobre esta Ley), y la gratuidad en una parte del sistema de Educación Superior, que se comienza a implementar desde el año 2016. Otras reformas todavía no han sido implementadas en todo el sistema (se está realizando de forma gradual), como la Ley N° 21.040 (2017), que establece el control de los colegios municipales por parte de los Servicios locales.

Consecuencias del sistema de responsabilización por desempeño

Se han realizado distintos estudios en el país sobre los efectos que tienen las políticas de *responsabilización por desempeño* (también mencionados como *políticas de evaluación estandarizadas de altas consecuencias*) en las organizaciones escolar, y también en el desempeño e identidad de los docentes. Falabella (2016a) concluye que estas políticas generan “*un mayor ordenamiento, estructuración y control de los procesos de gestión y prácticas pedagógicas*”, pero que, sin embargo, en las escuelas que no poseen condiciones aventajadas dentro del mercado escolar, ni tampoco una alta alineación con la política educativa, éstas políticas terminan por generar una “*racionalidad instrumental, con foco en el cumplimiento de resultados estandarizados que deben ser rendidos a agentes externos*” (Falabella, 2016, p. 123).

Es interesante hacer un análisis comparado de los resultados de los estudios de Falabella (2016b) y Bellei et al. (2014), dado que, a primera vista, en el primero caso se realizan conclusiones más pesimistas sobre la posibilidad de *mejoramiento escolar* en el contexto chileno, y en escuelas municipales y particulares subvencionadas (considerando las políticas de *aseguramiento de la calidad*); en cambio, en el segundo caso, las conclusiones son un poco más optimistas.

En el caso de Falabella, la autora seleccionó 8 establecimientos, de distintas zonas geográficas, rurales y urbanos, de distintos tamaños, distintos resultados SIMCE, y distintos NSE. La autora concluye que hay 4 tipos de respuestas escolares ante las políticas de *responsabilización por desempeño* dependiendo del *posicionamiento en el mercado escolar* (que depende de los resultados altos o bajos en el SIMCE, del alto o bajo prestigio local, y de la alta o baja demanda de matrícula de parte de padres), y *alineación con la política de responsabilización por desempeño* (a saber, proyectos educativos alineados con la política, o proyectos educativos no tradicionales): 1) “reafirmación de un ethos de excelencia” (en establecimientos con un aventajado posicionamiento en el mercado escolar, con NSE medio y alto, y alineación con la política); 2) “estructuración y orden” (en establecimientos desaventajados, con NSE medio-bajo y bajo, pero alineados con la política); 3) “una gestión dividida entre un proyecto no tradicional y las exigencias externas” (en establecimientos aventajados, con NSE medio y bajo, pero no alineados con la política); y 4) “estrés desbordado” (en establecimientos desaventajados, con NSE medio bajo en los dos casos, y no alineados con la política). Por su parte, en el estudio de Bellei et al. se seleccionan 12 establecimientos: 7 municipales y 5 particulares subvencionadas; 1 de NSE bajo, 5 de medio-bajo, y 6 de medio; todas urbanas (4 de la Región Metropolitana y el resto de otras

Es interesante que en el estudio de Bellei et al. (2014) también se comenta que el NSE condiciona ampliamente el nivel de efectividad de los establecimientos, en el sentido de que “*las escuelas vulnerables sólo pueden alcanzar hasta niveles básicos de desempeño, mientras que las de grupos medio-alto y alto parten de estos niveles de efectividad escolar y pueden alcanzar hasta los niveles intermedios y avanzados*”(p. 33). Además, como comentábamos anteriormente, los autores reconocen que existe una tensión entre orientarse excesivamente a elevar los puntajes en pruebas académicas, y en orientarse a una educación más integral.

En conclusión, si bien Bellei et al. (2014) es un poco más optimista al plantear que existe una ruta para la generación de procesos de *mejoramiento escolar*, también, al igual que Falabella

(2016), considera que el NSE de los establecimientos impacta fuertemente en los resultados que pueda conseguir el establecimiento, y, además, también considera que las *políticas de responsabilización por desempeño* imprimen un foco centrado excesivamente en elevar los puntajes en pruebas académicas.

En relación con las consecuencias que han tenido las políticas de *responsabilización por desempeño* para el trabajo de los docentes, Sisto & Fardella (2014) consideran que estas políticas, (considerando los incentivos asociados al desempeño de los docentes) corroen la identidad docentes, generando un individualismo extremo. De manera similar, Rosas & Palacios (2021) consideran que las evaluaciones estandarizadas nacionales, y las consecuencias que los resultados en estas acarrearán, generan que el tiempo y la amplitud pedagógica necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo profundo se vean limitadas.

3.2. La promoción del Trabajo Colaborativo en Chile

La promoción del Trabajo Colaborativo entre docentes por parte de distintos actores involucrados a la educación escolar de Chile ha sido reciente. Existieron algunas experiencias incipientes de promoción del Trabajo Colaborativo en la década del 90', que se dieron en el contexto de programas de mejoramiento escolar y de capacitación a los docentes. En el marco de estos programas (como los Grupos Profesionales de Trabajo o GPT, el programa 900 Escuelas o P900, y el MECE Rural) algunos docentes tuvieron la posibilidad de participar en algunas formas de trabajo colaborativo, como lo fueron encuentros para compartir buenas prácticas y/o para analizar diversos temas atinentes al desarrollo profesional de los docentes (Avalos-Bevan, Cerda & Veas, en Colegio de Profesores de Chile A.G., 2016). También, durante esta década surgen los Programas de Integración Escolar (PIE), que entregan recursos, lineamientos y asistencia a los establecimientos que atienden a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que involucran la existencia de un equipo multidisciplinario que trabaja colaborativamente para atender las necesidades de estos estudiantes (Marfán et al., 2013).

Sin embargo, es desde la década del 2010' en que ciertas modificaciones a las leyes y decretos educativos empiezan a incluir de forma más directa la promoción de las prácticas de Trabajo Colaborativo entre distintos actores de los equipos escolares. A continuación, haremos un

recorrido de los cambios más importantes en las regulaciones y políticas educativas que fomentan el Trabajo Colaborativo entre profesores dentro de los establecimientos.

Programas de Integración Escolar (PIE)

Durante la década de 2010', un primer momento de promoción, de manera más directa, del Trabajo Colaborativo viene dado por la promulgación del Decreto 170 (Decreto N° 170. Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios de Las Subvenciones Para Educación Especial, 2009) que fija nuevas normas para los Programas de Integración Escolar (PIE)¹⁰. Dentro de este Decreto por primera vez se incluyen normas más específicas para regular el trabajo entre los *docentes regulares* (a cargo de asignaturas) y los *docentes PIE* (o *pares PIE*), quienes son educadores parte del equipo PIE, y que una de sus tareas es asistir a los *docentes regulares* en algunos bloques horarios para trabajar con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (principalmente realizan asistencia en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, por la prioridad que estas tienen en el currículum y para las evaluaciones SIMCE). Estas regulaciones se ciñen sobre el tiempo lectivo y no lectivo tanto de los docentes regulares, como los docentes PIE: sobre los primeros, se estipula que deben destinar al menos 3 horas cronológicas por semana a la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, lo que incluye el trabajo con sus pares del PIE que debe realizarse de forma colaborativa; sobre los segundos, el Decreto estipula que estos docentes deban destinar al menos 8 horas pedagógicas (de 45 minutos) semanales de apoyo en sala por curso. Además, el Decreto estipula que los PIE deben ser un apoyo para el mejoramiento de la escuela en su conjunto, beneficiando a todos los estudiantes, y abriendo puertas para trabajar de manera más inclusiva y colaborativa (Marfán et al., 2013).

Esta normativa buscaba que la coordinación entre docentes regulares y docentes PIE se diera en el marco del Trabajo Colaborativo y la co-docencia, pero existe evidencia de que los docentes PIE cumplen un *rol secundario*, enfocado principalmente a atender a los estudiantes

¹⁰ Dentro de estas está, por ejemplo, el ampliar el criterio de diagnóstico a Necesidades Educativas Especiales *Transitorias (NEET)* (ej. el déficit atencional, dificultades específicas del aprendizaje, entre otras) y *Permanentes (NEEP)* (ej. ceguera, sordera, parálisis cerebral, autismo, entre otras), y establecer el límite de la subvención a 5 estudiantes con NEET y 2 con NEEP.

diagnosticados con NEE (Marfán et al., 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Rosas & Palacios, 2021; Urbina Hurtado et al., 2017). Esto tendría que ver con una concepción de la educación especial reducida a la tarea de atender a estudiantes diagnosticados con NEE (Rodríguez & Ossa, 2014). Además, afectarían otros factores más estructurales, como la falta de tiempo para la planificación, la falta de formación para la colaboración, y la falta de especificaciones en la normativa para hacer la colaboración más efectiva (Rosas & Palacios, 2021).

Nuevo Ley de Carrera Docente, y la inclusión del Trabajo Colaborativo en esta

Durante el año 2015 y 2016 vuelve a resurgir una fuerte ola de protestas educativas en el país (que retomaba las olas de movilizaciones que comenzaron durante el año 2011, ver Modelo escolar chileno). Esta vez se sumó fuertemente el movimiento docente, que exigía el pago de la deuda histórica, mejorar sus condiciones laborales (por ejemplo, mejorando la relación entre horas lectivas y no lectivas), y también el incorporar el Trabajo Colaborativo como una forma de organizar el trabajo entre docentes en las escuelas, pero asegurando que existieran condiciones necesarias para implementarlo; entre otras demandas. A continuación, veremos algunas de las principales medidas que incorpora la nueva Ley de Carrera Docente (Ley 20.903) promulgada en el año 2016, que busca instalar un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SNDPD), y que acoge parcialmente las demandas de estos años.

Un punto fuerte de esta nueva Ley es modificar el sistema de evaluación y encasillamiento de los docentes. Con esta Ley se extiende la cobertura de los tramos de “encasillamiento profesional” (en que quedan clasificados los docentes luego de rendir la Evaluación Docente) desde los establecimientos municipales —que representan un 44,2% de los establecimientos del país para el 2017, y que ya contaban con un sistema similar antes de implementarse esta Ley— hacia los establecimientos particulares subvencionados (49,9%) y las corporaciones delegadas (0,5%). Esta Ley genera 5 tramos de encasillamiento para los docentes municipales, y otros 4 para los docentes de establecimientos particulares subvencionados. En el caso de los docentes municipales, estos tramos de desempeño están asociados a remuneraciones ascendentes, y determina la posibilidad de desvinculación del Sistema de Reconocimiento Profesional y del establecimiento en que se encuentre trabajando el profesor, si es que éste no logra avanzar de tramo en dos procesos consecutivos (tanto para el primer tramo como para el segundo). Para los docentes de establecimientos subvencionados estos tramos están asociados a la posibilidad de acceder a becas

y postular a cargos en establecimientos municipales, y si es que el profesor se mantiene en el primer tramo durante dos procesos consecutivos se exigirá su desvinculación inmediata del establecimiento.

El Colegio de Profesores y otros autores han realizado una dura crítica a la nueva Carrera Docente porque, por una parte, genera incentivos individualistas y competitivos, y diferencias entre los profesores (Sisto & Fardella, 2014); y por otra, por generar un mayor agobio y presión hacia los profesore (Colegio de profesores de Chile A.G., 2018).

Por otra parte, en cuanto a la promoción del Trabajo Colaborativo en esta nueva normativa (Ley N° 20.903, 2016), a continuación, detallaremos las principales medidas que podrían estar impulsándolo:

1. Se incluye el Trabajo Colaborativo como una de las funciones que deben desempeñar los docentes en sus horas no lectivas, y se establece un paso gradual de una proporción de 75/25 entre horas lectivas y no lectivas, a una proporción de 65/35.
2. Se establece la obligación a los establecimientos de entregar formación a los docentes que estén en sus primeros 4 años de ejercicio, o aquellos que no han logrado avanzar un tramo profesional en su primer proceso de evaluación, y se recomienda que esta formación sea efectuada entre pares del establecimiento. También se establece que los docentes que recién estén ingresando al ejercicio profesional, tienen el derecho de recibir una inducción a cargo de un profesor mentor del establecimiento.
3. Se incorpora dentro del Portafolio (que es uno de los módulos que más pesa en la Evaluación Docente) la evaluación de la participación de los docentes en actividades de Trabajo Colaborativo entre pares.

Además de estas normativas, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC elaboró y actualizó durante esta década una serie de manuales de orientaciones para el fomento del Trabajo Colaborativo y el desarrollo profesional en los establecimientos, dentro de los que se incluyen: el “Marco para la Buena Dirección”, que incluye la promoción del Trabajo Colaborativo como una forma de desarrollo profesional (Ministerio de Educación, 2013), las "Orientaciones para Retroalimentación de las

Prácticas Pedagógicas" (CPEIP, 2019) las "Orientaciones para Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela" (CPEIP, 2021), ente otros.

Dentro de las orientaciones que ha elaborado el Ministerio de Educación para la promoción del Trabajo Colaborativo entre pares, es ilustrativa la definición que se realiza del Trabajo Colaborativo dentro de las indicaciones para completar el módulo de referido a este tema dentro del Portafolio. Como veremos a continuación, esta definición incluye que el Trabajo Colaborativo deba ser un trabajo en conjunto y realizado de manera dialogante y reflexiva:

“El Trabajo Colaborativo es una metodología que se utiliza para alcanzar objetivos comunes y construir conocimiento, la cual supone que, al trabajar de manera activa con otros en la búsqueda de respuestas a necesidades o dificultades, el desempeño de todos se fortalece. Desde esta perspectiva, el trabajo del docente en una escuela no debiera ser desarrollado de manera aislada. Ello, pues en experiencias de carácter colaborativo, los/as profesores/as tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros integrantes de la comunidad educativa, detectando problemas, necesidades o intereses, pensando en conjunto la mejor manera de abordarlos, compartiendo experiencias y tomando decisiones que tienen como fin último apoyar el aprendizaje de los/as estudiantes.” (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

En la próxima subsección (II. 3.3), sobre El estado actual del Trabajo Colaborativo en Chile, revisaremos que han dicho las investigaciones sobre las *prácticas de colaboración, redes de colaboración, colegialidad*, y otros tipos de prácticas dentro de las escuelas, y si esto se condice con impulso que se ha intentado dar a este tipo de prácticas desde la política pública.

Decreto para establecer una Estrategia de Transición Educativa (ETE) entre educación inicial y educación básica

Si bien en el año 2004 el MINEDUC ya había elaborado la Resolución (N° 11.636) que reconocía la importancia de la articulación entre el nivel de educación inicial y la educación básica, es durante el año 2017, con la promulgación del Decreto 373 (Decreto N° 373. Establece Principios y Definiciones Técnicas Para La Elaboración de Una Estrategia de Transición Educativa Para Los Niveles de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica, 2017), que se establece que todo establecimiento que cuente con ambos niveles de educación debe elaborar una Estrategia de

Transición Educativa (ETE), que incluya acciones específicas de liderazgo, gestión pedagógica, gestión de recursos, entre otras, para desarrollar este proceso. Además, este Decreto ordena que se utilicen los espacios de trabajo en equipo (Ley N° 19.532) semanales para la coordinación de los docentes de ambos niveles.

Si bien hasta la fecha al parecer no se han realizado estudios con muestras representativas sobre los resultados de la implementación de esta política, la comparación entre dos estudios de caso (uno del 2010 y otro del 2019) daría indicios de que esta política al menos a permitido a establecimientos públicos contar con tiempo y lineamientos para la articulación entre docentes de ambos niveles. En el primero de estos estudios, que analiza la articulación entre docentes del Nivel de Transición 2 (NT2) y profesores de primero básico en 2 establecimientos públicos, 2 subvencionados, y 2 particulares, las conclusiones son que no existe articulación efectiva, por la falta de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo, la falta de conocimiento sobre la responsabilidad de articularse (tanto en docentes como en directivos), entre otras. En cambio, en el estudio más reciente (Aravena-Leiva et al., 2020), realizado en un establecimiento municipal y otro privado, los dos de la Región del Biobío, las conclusiones son casi las mismas respecto al establecimiento privado (falta de articulación por falta de tiempo, desconocimiento de la responsabilidad de articularse, y falta de liderazgo directivo), pero, en cambio, en el establecimiento municipal “*las educadoras demuestran un amplio conocimiento del Decreto 373 y otras orientaciones del MINEDUC para la ETE; reconocen que existen instancias de trabajo colaborativo para la gestión y diseño de la ETE y señalan el apoyo del equipo directivo en la disposición horaria*” (p. 95), además, las entrevistadas demuestran que ya hicieron un análisis de los objetivos curriculares de ambos niveles.

3.3. El estado actual del Trabajo Colaborativo en Chile

Hasta el momento, hemos revisado el intento de las políticas educativas en Chile de promover el Trabajo Colaborativo durante la última década. También hemos revisado algunas investigaciones que evalúan el resultado de algunas de estas políticas: en específico, hemos visto cómo el trabajo colaborativo que debiese existir entre *docentes regulares* y *docentes PIE* todavía toma la forma de una *coordinación* más que *colaboración* (en la que el *docente PIE* asume un rol secundario, principalmente centrado en la atención de los estudiantes con NEE), y también hemos revisado que no se han realizado muchas investigaciones sobre la articulación entre profesores de

NT2 y profesores de primero básico, sin embargo, el estudio de casos que hemos citado pareciera indicar que en los establecimientos municipales ha habido una buena acogida del Decreto 373, tanto por directivos (que se preocupan de otorgar los tiempos y espacios para las reuniones entre profesores), y los profesores, que han comenzado a articularse en pos de la ETE (Aravena-Leiva et al., 2020).

A continuación, revisaremos en un nivel más general (incluyendo profesores de otros niveles) qué percepciones tienen los docentes chilenos sobre el Trabajo Colaborativo, y qué tipo de prácticas y espacios son más frecuentes. También, revisaremos brevemente qué se ha podido investigar sobre las redes de colaboración y la distribución del liderazgo dentro de los establecimientos. Recordemos que ya hemos citado un estudio, con una muestra de doce establecimientos, que propone que los establecimientos más eficaces son aquellos donde se han institucionalizado características de lo que teóricamente conocemos como las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Bellei et al., 2014).

Distintas prácticas de Trabajo Colaborativo

Distintas investigaciones, a nivel nacional (ej. Ávalos & Bascopé, 2017) e internacional (ej. OCDE, 2020), han constatado qué tipo de *prácticas colaborativas* son las más frecuentes dentro de los establecimientos. A continuación, con mediciones del año 2018, presentaremos 3 grupos de distintas prácticas, de mayor a menor frecuencia de realización tanto en Chile como en los países miembros de la OCDE (ver Gráfico 1):

1. Prácticas informales que se dan fuera del aula y que demandan menos tiempo y organización: estas son las prácticas colaborativas entre docentes más frecuentes. El “*hablar con compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos*” lo realizan *por lo menos una vez al mes* 43,4% de los docentes chilenos, y 61,8% de los docentes de la OCDE; y el “*intercambiar materiales didácticos con los compañeros*” 37,0% de los docentes chilenos, y 46,1% de los docentes en la OCDE.
2. Prácticas realizadas fuera del aula, pero con un mayor grado de formalidad y compromiso de tiempo: se realizan con menos frecuencia que las prácticas anteriores. La “*asistencia a reuniones de equipo*” es realizada *al menos una vez al mes* por 15,4% de los docentes chilenos, y 42,3% de los docentes de países de la OCDE; y el “*trabajar con otros profesores del centro*

para asegurarse de que haya parámetros comunes para evaluar los progresos del alumnado” es realizada por un 32,4% de los docentes chilenos, y 39,1% de los de la OCDE.

3. Prácticas que ocurren dentro del aula: son las de menor frecuencia. El *“impartir clases en equipo con otros profesores”* lo realizan *al menos una vez al mes* solo el 28,6% de los docentes, tanto en Chile como en el promedio de países de la OCDE; el *“observar las clases de otro profesor y hacerle comentarios”* lo realizan con la frecuencia anterior un 6,3% de los docentes chilenos, y un 9,5% de los docentes de países de la OCDE; y el *“participar en actividades conjuntas con distintas clases y grupos”* lo realizan 13,5% en Chile, y 12,6% en la OCDE, en la mismas frecuencias anteriores.

Como hemos visto, en general los docentes de la OCDE realizan prácticas de colaboración de manera más frecuente que los docentes chilenos, sobre todo en las prácticas de *“hablar con compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos”* e *“intercambiar materiales didácticos con los compañeros”*, que son prácticas de carácter más informal y cotidiano, y la *“asistencia a reuniones de equipo”*, que es una práctica más formal fuera del aula.

Los docentes suelen vincular la baja participación en actividades colaborativas más demandantes (como la observación de clases entre pares, o el impartir clases con otros profesores en la misma aula) a la falta de tiempo (por la baja cantidad de horas no lectivas) (Avalos-Bevan, 2019). La encuesta TALIS 2018 revela que tanto los docentes chilenos como los docentes de la OCDE emplean en promedio sólo alrededor de 3 horas semanales para el trabajo en equipo y el diálogo con colegas (2,96 horas para el caso de Chile, y 2,97 para la OCDE). Esto se suma a la alta carga laboral de los docentes, evidenciada en las horas reales trabajadas semanalmente, que superan ampliamente las jornadas laborales, tanto en Chile (en promedio 58,2 horas semanales trabajadas) como en OCDE (52,9 horas en promedio) (OCDE, 2020).

Jornadas de Reflexión Pedagógica y Consejos de Profesores

Una de las instancias de interacción grupal más extendidas dentro de las escuelas chilenas son las reuniones de profesores. Estos espacios tienen la potencialidad de servir para realizar prácticas de reflexión colectiva. Sin embargo, Cornejo (2009) menciona que los profesores de la Región Metropolitana en el año 2009 *“sienten que existe un número adecuado de reuniones colectivas de trabajo, pero solo un 25% de ellos creen que éstas permiten el desarrollo de reflexiones colectivas sobre el contenido pedagógico y el sentido del trabajo”* (p. 418). Lo anterior se condice con el

estudio de Erazo (2009) sobre prácticas reflexivas en reuniones de profesores. En este estudio se observa que en el 74% de las escuelas de educación básica de la muestra no se realizan reuniones de profesores periódicas (semanales, quincenales y/o mensuales) en las que se trate asuntos técnico-pedagógicos; en muchas de ellas estos espacios se restringen a tratar temas administrativos. Finalmente, el autor comenta que en las escuelas que sí poseen reuniones en donde se tratan asuntos técnico-pedagógicos, en la mayoría de los casos las actividades no logran generar mucha participación de los profesores, por lo que la reflexión colectiva tiende a ser muy baja.

Los aportes de estos autores nos llaman no solo a considerar la existencia de las Jornadas de Reflexión Pedagógica, o los Consejos de Profesores, sino que a intentar detectar si es que en ellas se trabajan temas técnico-pedagógicos, si es que los temas administrativos o *emergentes* no terminan por ocupar todo el tiempo disponible, y si es que, en los momentos en que se trabajan temas técnico-pedagógicos hay una participación efectiva de los docentes y si se genera un diálogo reflexivo.

Redes de Colaboración y Distribución del Liderazgo

Finalmente, también en Chile se han realizado algunos estudios (de tamaños muestrales pequeños y medianos) sobre dos características relevantes de las *comunidades profesionales de aprendizaje*, que tienen relación con el Trabajo Colaborativo: la existencia de *redes de colaboración*, y la existencia de un *liderazgo distribuido*.

Garay Oñate et al. (2019) realizan un estudio con la técnica de Análisis de Redes Sociales, para analizar el liderazgo entre docentes y jefes de departamentos de matemáticas y lenguaje en 3 escuelas efectivas de enseñanza básica que atienden a poblaciones de estudiantes de NSE Bajo en la Región del Maule. Como conclusión, los autores proponen que el liderazgo (medido mediante redes de apoyo, cambia su configuración respecto al área a la que se refiera: en temas relacionados a la *Gestión* del establecimiento, las redes tienden a concentrarse en los jefes/as UTP y Directores/as, mientras que para actividades de *Docencia* hay emergencia de *liderazgos intermedios*. También, se encontró que los docentes miembros del equipo PIE cumplen un rol importante de apoyo para sus colegas en el área de la *Docencia* y la mejora escolar. Esto significaría que el liderazgo en temas como la Docencia y mejora escolar traspasa las fronteras formales (por ejemplo, del liderazgo tradicional que ejercen los Directores/as y Jefes/as UTP).

III.- Pregunta, Objetivos, e Hipótesis de Investigación

Como una forma de sintetizar la información contenida en el Marco Teórico y los Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile, se a diseñado un Modelo Conceptual con una serie de variables (distribuidas en distintos niveles y etapas del proceso) asociadas al proceso de enseñanza, y que intervienen en la *eficacia escolar*. Este Modelo se encuentra en el cuarto punto de los Anexos e incluye la Figura 1. A continuación, revisaremos la Pregunta, Objetivos e Hipótesis de esta Investigación.

1. Pregunta y Objetivos de Investigación

Pregunta de Investigación

¿Cómo se configura el Trabajo Colaborativo en relación con el Mejoramiento Escolar en 14 establecimientos municipales de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins?

Objetivo general

Describir la configuración que adquiere el Trabajo Colaborativo, y cómo se relaciona con el Mejoramiento Escolar, en 14 establecimientos municipales con resultados de desempeño Medio y Medio-bajo de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins.

Objetivos específicos

1. Describir las definiciones y percepciones que tienen los docentes y directivos de los establecimientos estudiados sobre el Trabajo Colaborativo y las condiciones para su emergencia.
2. Describir las prácticas y espacios para el Trabajo Colaborativo más y menos frecuentes presentes en los establecimientos estudiados.
3. Analizar qué actores presentan niveles más y menos altos de Trabajo Colaborativo en los establecimientos estudiados.
4. Analizar el vínculo entre el Trabajo Colaborativo y el Mejoramiento Escolar, considerando los resultados académicos y no académicos, los recursos con que cuentan, y los Proyectos Educativos que tienen los establecimientos estudiados.

2. Hipótesis de Investigación

1. Tanto la existencia de prácticas de colaboración frecuentes, como un ambiente de alta colegialidad entre docentes, incide positivamente en el desarrollo de un Trabajo Colaborativo efectivo en los establecimientos (Hargreaves & O'Connor, 2018; Krichesky & Murillo, 2011; Kruse & Seashore, 1993; Vangrieken et al., 2013).
2. Condiciones estructurales como la existencia de tiempos, espacios e instancias institucionales definidas y respetadas, incide positivamente en el desarrollo de un Trabajo Colaborativo en los establecimientos (Bellei et al., 2014; Main, 2007; Vangrieken et al., 2015).
3. Las prácticas de Trabajo Colaborativo y la existencia de una cultura escolar enfocada en el Mejoramiento Escolar (con buenas relaciones entre docentes, apertura al cambio, y alta participación de distintos actores) generan (a medio y largo plazo) un mejoramiento de las prácticas de enseñanza, y, por lo tanto, procesos de Mejoramiento Escolar (Bellei et al., 2014; Krichesky & Murillo, 2011; Vangrieken et al., 2015).

IV.- Marco Metodológico

1. Contexto de la Investigación y Muestra

La presente Investigación surge a partir de una asociación con el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), que facilitó los datos del diagnóstico del Proyecto Unir¹¹. Este proyecto estuvo a cargo de un equipo de profesionales del CIAE y fue liderado por el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y el Centro de Innovación. La implementación del Proyecto consistió en la realización de talleres de reflexión pedagógica, que comenzaron siendo presenciales, pero terminaron de realizarse de forma virtual por la contingencia de la pandemia del Coronavirus que afectó al país desde marzo del año 2020. En cada establecimiento participaron de los talleres un grupo de docentes y directivos.

La evaluación del Proyecto Unir también estuvo a cargo de un equipo de profesionales del CIAE (dentro de los que se encontraba el presente autor de esta Investigación), y consistió en la realización de entrevistas, cuestionarios y focus group durante una etapa pre-intervención y una etapa post-intervención. Durante la etapa pre-intervención, se logró un levantamiento más completo de información, dado que se aplicaron entrevistas y cuestionarios al grupo de participantes del proyecto, pero también se aplicaron los mismos cuestionarios al resto de los docentes y directivos de cada establecimiento. En cambio, en la etapa post-intervención solo se aplicaron los cuestionarios (y entrevistas y focus group) al grupo de participantes del proyecto.

Para la presente Investigación se utilizarán datos de las entrevistas efectuadas a docentes ($n=28$) y directivos ($n=14$) de 14 establecimientos participantes del Proyecto Unir, de la etapa pre-intervención del Proyecto; y datos de los cuestionarios implementados a directivos ($n=42$) y docentes ($n=198$) de la misma etapa del programa. Es en esta etapa de la evaluación del programa (pre-intervención) en la que se levantó una mayor cantidad de información, dado el marco muestral y la población objetivo de los cuestionarios fueron todos los docentes y directivos de cada establecimiento (tasa de respuesta del 75,0% para el caso de los directivos, y del 75,6% para el

¹¹ El nombre del Proyecto Unir es un nombre ficticio, creado para salvaguardar el anonimato de los establecimientos participantes de la Investigación.

caso de docentes que realizaban clases habitualmente y que contestaron al menos una de las escalas de interés), y en el caso de las entrevistas, el marco muestral y población objetivo fueron todos los directivos y docentes participantes del programa, logrando una tasa de respuesta del 100% para ambos cargos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Proceso de depuración de la Muestra de la Investigación

Tipo	N Marco Muestral	N logrado	Tasa de respuesta
Directivos que contestaron el cuestionario	56	42	75,0%
Docentes que contestan el cuestionario	262	215	82,1%
Docentes que realizan clases y que contestan al menos una escala de interés	262	198	75,6%
Directivos que contestaron la entrevista	14	14 (uno por establecimiento)	100%
Docentes que contestaron la entrevista	28	28 (dos por establecimiento)	100%

Nota. Elaboración propia en base al registro del Proyecto Unir.

La selección de los establecimientos participantes del Proyecto Unir estuvo a cargo del Ministerio de Educación, y siguió sus propios criterios de conveniencia. Estos son establecimientos municipales que atienden a poblaciones de estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad social (medidos por el Índice de Vulnerabilidad Escolar de la JUNAEB, 2019), y que consiguen resultados académicos y no académicos en su mayoría (64,2%) Medios, es decir, acorde a lo esperado según las características de la población de estudiantes que atienden (y medido por la Categoría de Desempeño que entrega la Agencia de Calidad de la Educación, 2019), y en menor medida Medio-Bajos (28,5%) (más bajo de lo esperado), y Alto (solo 1 establecimiento) (por sobre de lo esperado). Esto significa, que esta investigación se realizará sobre establecimientos que en su mayoría consiguen resultados no sobresalientes, y que atienden a poblaciones de bajos recursos socioeconómicos. La ubicación geográfica de los establecimientos es tanto urbana (57,1%), como rural (42,8%), y se omitirá incluir más información sobre la provincia en la que se sitúan, para evitar la identificación de estos establecimientos.

A partir de un Marco Muestral que buscaba abarcar a todos los docentes, directivos y personal de apoyo de los 14 establecimientos, y que fue construido con los registros entregados por lo establecimientos, que se fueron depurando en el transcurso de la implementación del Proyecto Unir (quitando a docentes con licencias médicas o docentes que se retiraron de los establecimientos), se hicieron llegar, en la etapa pre-intervención del Proyecto Unir, cuestionarios físicos de forma presencial (por miembros del equipo de implementación y evaluación del Programa), y cuestionarios virtuales vía correos personales e institucionales, a un total de 262 docentes y 56 directivos. Del total de 262 docentes que fueron invitados a contestar el cuestionario, un 75,6% de ellos lo hizo y cumplió con los criterios de haber realizado habitualmente clases en el año 2019, y contestar al menos una escala de interés de la investigación (n=198), y de los 56 directivos, 75,0% de ellos lo contestaron (n=42) (ver Tabla 1).

En cuanto a las Entrevistas realizadas en la etapa pre-intervención del Programa, estas incluían a 2 docentes y un directivo de cada establecimiento, y fueron contestadas por el total de 42 profesionales de los 14 establecimientos (tasa de respuesta del 100%), solo teniendo que realizar algunos reemplazos por docentes que se salieron del Programa. Todos estos 42 profesionales que contestaron la entrevista fueron seleccionados por criterios de conveniencia que puso la contraparte (Director/a o Jefe/a UTP) del establecimiento, y formaban parte del grupo de docentes y directivos que iban a participar de los talleres del Programa (que también fueron seleccionados por criterios de conveniencia y voluntariedad). En la sección “Resultados:” de la Investigación se entregará más información sociodemográfica de la muestra de participantes.

En cuanto a las tasas de respuestas por establecimiento, se contó con tasas de respuesta que variaron entre un 44,4% y un 100% (con un promedio de tasas de respuesta de 78,9%) para el caso del cuestionario de Docentes, y entre un 14,3% y 100% (con un promedio de 77,7%) para el caso del cuestionario de Directivos (ver Tabla 7 en Anexos).

La recolección de datos para el presente estudio se llevó a cabo entre los meses de septiembre del año 2019 y mayo del año 2019: la totalidad de las entrevistas se realizó entre septiembre y diciembre del 2019, mientras que un 65,5% de los cuestionarios se implementaron entre octubre del año 2019 y enero del 2020, y el restante 35,5% entre abril y mayo del 2020. La aplicación de los cuestionarios y entrevistas la realizaron miembros del equipo de implementación y evaluación del Proyecto Unir, previa capacitación, y unificación de criterios, con los encargados del Programa.

Finalmente, decir que el total de 240 docentes y directivos que contestaron el Cuestionario y Entrevistas aceptaron participar en la evaluación del Proyecto Unir, y aceptaron que los datos en que ahí se levantaran fueran utilizados para futuras investigaciones en educación. Esta autorización para el uso de sus datos se realizó de manera voluntaria, previo haber leído y firmado un Consentimiento Informado (de forma presencial o virtual), que incluía una serie de consideraciones éticas (como la entrega de información sobre los riesgos y beneficios de contestar el cuestionario y entrevista, la comunicación de la voluntariedad de contestar y detener su participación en cualquier momento de la evaluación, y la comunicación sobre el proceso de anonimización de los datos, el almacenamiento de estos, y el potencial uso que se les dará), y que se presenta de manera íntegra (solo protegiendo los datos personales de los Encargados del Programa, y datos específicos sobre la realización de las actividades del Programa) en los Anexos de este documento.

2. Diseño de Metodología Mixta

La presente Investigación se lleva a cabo a través de un diseño metodológico mixto. Específicamente, se utiliza un Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC) (Hernández Sampieri et al., 2014): dado que se realizó una recolección paralela en el tiempo mediante técnicas cuantitativas (aplicación de cuestionarios) y cualitativas (aplicación de entrevistas), y porque en la fase de análisis de información ambos datos tienen igual importancia, y se intenta de aprovechar los beneficios de cada uno de ellos. Además, como veremos en ambas secciones de Resultados (secciones V y VI), en esta Investigación cobra especial importancia analizar si es que la información cualitativa coincide o no con la información cuantitativa, y viceversa, para así confirmar la validez de los resultados, levantar alertas de posibles errores de en la interpretación, o errores de medición que hayan surgido a partir del diseño y/o implementación de los instrumentos.

Los datos cuantitativos permitieron, por ejemplo, contar con una categorización de los establecimientos, respecto a si sus resultados académicos y no académicos son más altos, iguales, o más bajos a los de otros establecimientos que atienden a poblaciones de estudiantes de sectores socioeconómicos similares. También, los datos cuantitativos permitieron conocer con precisión la frecuencia con que los/as docentes participantes realizan prácticas de colaboración en sus establecimientos. Pero, los datos cualitativos permiten comprender mejor por qué ciertos espacios

de Trabajo Colaborativo son más utilizados que otros, y aproximarnos a la percepción sobre la eficacia que tienen estos espacios para la labor de los/as docentes.

3. Descripción de la Muestra de Docentes y de Entrevistados

En relación con la submuestra de docentes que contestaron el cuestionario de Docentes, como se muestra en la Tabla 3 (que se presenta en la primera sección de Resultados de esta Investigación) un 75,3% de los educadores que completaron el cuestionario son estos son exclusivamente docentes de aula de educación básica (69,8% de estos son mujeres), un 10,6% son educadoras de párvulos, 10,6% profesionales del PIE, y un 3,5% de docentes que se desempeñan en cargos directivos además de realizar clases¹². El 76,3% de los profesionales que respondieron el cuestionario de docentes son mujeres; el promedio de edad es de 42,0 años, y 15,1 es el promedio de años de experiencia realizando actividades de docencia; finalmente, el promedio de años de antigüedad en el actual establecimiento donde realizan clases es de 8,5 años, lo que da cuenta de una alta rotación (y posiblemente también deserción) de docentes. Respecto al porcentaje de este grupo de la muestra que tiene contrato indefinido un 55,3% de participantes con este tipo de contratación (y un porcentaje mayor en el grupo de docentes con cargos directivos en el que un 71,4% cuenta con este tipo de contratación). Este tipo de contratación se caracteriza por ser más estable que otros tipos de contratos, como el contrato a plazo fijo que tiene una duración de un año (43,7% de este grupo de la muestra tiene este tipo de contrato), o el contrato a honorarios, que dura solo un período reducido de meses (en la muestra solo un Profesional del equipo PIE tiene este contrato).

En relación con la submuestra de 28 docentes y 14 directivos que participaron de las entrevistas en profundidad, estos tienen un promedio de edad de 42,1 años (muy similar al de la muestra total de 42,0 años); tienen en promedio 17,5 años de experiencia en docencia (mayor a la muestra del cuestionario de 15,1 años); y un promedio de 7,7 años de antigüedad en el establecimiento (algo menor al promedio de la muestra total de 8,5 años). También se aprecia un porcentaje similar de mujeres que participaron en las entrevistas (81,0%) (respecto a un 76,3% de

¹² Dentro de los docentes con cargos directivos, 1 de ellos es Director/a, 2 Jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), 2 Encargados de Convivencia Escolar, 1 Orientador/a, y 1 Encargado/a del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

mujeres en la muestra total). Por otra parte, de los 28 docentes que fueron entrevistados, el 67,9% son docentes, 14,3% educadoras de párvulos, 10,7% docentes con cargos directivos, y 7,1% profesionales del PIE, porcentajes cercanos a los de la muestra totales. Por otra parte, de los 28 docentes que fueron entrevistados, la totalidad (100,0%) contestó el cuestionario, y el 67,9% son docentes, 14,3% educadoras de párvulos, 10,7% docentes con cargos directivos, y 7,1% profesionales del PIE, porcentajes cercanos a los de la muestra totales.

4. Descripción de variables, tratamiento de casos perdidos y descripción del análisis de información

4.1. Variables y tratamiento de información Cuantitativa

Como habíamos mencionado anteriormente, el Cuestionario mediante el cual se recaba información cuantitativa para esta Investigación se aplicó tanto en Docentes como en Directivos de los 14 establecimientos estudiados. Sin embargo, el cuestionario de Directivos solo sirve para tener información de una escala, “*Satisfacción con los Recursos del Establecimiento*”, que no fue aplicada en el cuestionario de Docentes, y de la cual se obtiene información del establecimiento de los directivos. El resto de las escalas (9) y variables (6) provienen del cuestionario de Docentes (ver subsección 4 de los Anexos, para conocer la fuente, cantidad de variables/categorías, normalidad, casos atípicos, Alpha de Cronbach, y cantidad de casos para cada escala y variable). Por otra parte, también se recolectó información cuantitativa de dominio público, para caracterizar a cada uno de los 14 establecimientos, en términos del contexto sociodemográfico (3 variables), y respecto a los resultados académicos y no académicos (11 variables que luego se agrupan en 4 indicadores) (ver Tabla 11 en los Anexos).

A continuación, se describirán las variables a nivel de Docentes y Directivos, a nivel de Establecimientos, y también el procedimiento de cálculo de las escalas, la imputación de casos perdidos, y las distintas técnicas de análisis de información cuantitativa.

Variables a nivel de Docentes y Directivos:

Las 10 escalas y 6 variables implementadas en el Cuestionario de Docentes (9 de las escalas y las 6 variables) y Directivos (solo 1 de las escalas), se dividen en 5 temas, que serán presentados a continuación, en conjunto con la fuente de la que fueron obtenidas, su nivel de consistencia

interna (medido mediante el estadístico Alpha de Cronbach), y el constructo teórico al que buscan aproximarse.

Variables sociodemográficas de los Docentes:

Se incluyeron 6 variables: Género, Cargo en el establecimiento, Cursos y asignatura en que realiza clases, Condición contractual, Edad en años, Experiencia en el establecimiento en años, Experiencia en establecimientos en años de ejercicio de la docencia. La mayoría de estas variables contó con una tasa de respuesta del 100%, a excepción de las tres últimas, en las que se imputaron un máximo de 5 casos. Una séptima variable que pudo haber sido utilizada es la cantidad de *horas lectivas y no lectivas* que posee cada docente. Sin embargo, hubo un error de medición de esta variable, dado que no se logró explicitar si se preguntaba por horas cronológicas (60 minutos) u horas pedagógicas (45 minutos).

Variables y Escalas de Prácticas Colaborativas

Este conjunto incluye la escala “Prácticas de Trabajo Colaborativo”¹³ proveniente del estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE, en específico el estudio realizado con docentes y directivos, y que su última aplicación fue el año 2018, y que incluye a Chile y a otros 47 países (de la OCDE e invitados) (OCDE, 2018b, 2018c). Esta escala, validada en el informe técnico de este estudio (OCDE, 2018d) y que para esta muestra tiene un Alpha de Cronbach *aceptable* ($=0,779$)¹⁴, se incluye para tener una medida específica de la frecuencia en que los docentes participantes en prácticas colaborativas, de carácter formal e informal, dentro y fuera del aula (ver Tabla 12 en Anexos, con cada ítem, su carga factorial, los porcentajes de respuesta).

La segunda escala incluida, “Trabajo Colaborativo”, proviene de un cuestionario aplicado en otro proyecto del CIAE, pero que no contó con publicaciones, por lo que es de uso interno (Tabla 13). Esta escala tiene un Alpha de Cronbach *bueno*, y es una escala Likert de 4 variables con 4

¹³ Dividida en dos subescalas que tienen el nombre original de: “Teacher co-operation: Exchange and coordination among teachers” y “Teacher co-operation: Professional collaboration in lessons among teachers”.

¹⁴ Se utilizaron las indicaciones de Gliem & Gliem (2003), a saber, “<0,5 es inaceptable”, “>0,5 es pobre”, “>0,6 es cuestionable”, “>0,7 es aceptable”, “>0,8 es bueno”, y “>0,9 es excelente”.

categorías según el grado de acuerdo, y, a diferencia de la escala anterior, apunta a situaciones en que no solo se comprueba la existencia de prácticas colaborativas, sino algunos resultados positivos de esta, como lo son el ítem “*Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores*”, y “*Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos*”. Como veremos en los resultados, esta escala no guarda correlación con la escala anterior, y en cambio sí lo hace con las escalas de Colegialidad.

Por último, en este conjunto se incluye la variable dicotómica “Pidió Apoyo”. Esta variable fue elaborada por la Investigadora encargada de la evaluación del Proyecto Unir, y es una variable de entrada para investigar las redes de apoyo entre profesionales del establecimiento, orientada al mejoramiento de las prácticas de aula. A la fecha, se encuentra en evaluación un artículo de investigación sobre redes de apoyo entre docentes (mediante el uso de la técnica de Análisis de Redes Sociales) con un subconjunto de los 14 establecimientos participantes de este programa. Volviendo a la variable “Pidió Apoyo”, esta sirve para evaluar la presencia de redes de apoyo informales entre los miembros del establecimiento.

Escalas de Colegialidad:

Como se mencionaba en el Marco Teórico de esta Investigación, un componente esencial del Trabajo Colaborativo es el *aspecto relacional y normativo* en el que las prácticas de colaboración ocurren. A continuación, se presentan 3 escalas que dan cuenta de estos aspectos.

La primera de estas escalas es el promedio simple de dos ítems de una escala Likert del cuestionario del CIAE anteriormente mencionado, a saber, los ítems “*Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes*” y “*Los profesores confiamos entre nosotros*”. Estos dos ítems tienen una alta correlación (un coeficiente de asociación Rho de Spearman de $0,703$ con $p < 0,001$), y refieren a uno de los componentes fundamentales de la *Colegialidad*, como lo es la calidad de las relaciones entre profesores (en términos de valoración y confianza) (Tabla 14). Luego, vienen dos escalas validadas internacionalmente por el estudio de TALIS (OCDE, 2018d), que son las escalas de “Innovación en Equipo” (“*Team innovativeness*”) y “Participación de Actores” (“*Participation among stakeholders*”) (ver Tabla 15 y Tabla 16). Ambas son escalas en las que el encuestado evalúa aspectos “normativos” o de la “cultura organizacional” de su establecimiento. Como revisábamos en el Marco Teórico, en una *comunidad profesional de aprendizaje*, no solo

importa la existencia de *prácticas de colaboración*, sino que estas se den en un marco en la que exista apertura a innovación, y en la que los docentes puedan incidir en las decisiones del establecimiento. Ambas escalas tienen Alpha de Cronbach *excelentes* (0,902 y 0,905, respectivamente).

Escalas de Recursos del Establecimiento:

En este conjunto se incluyen dos escalas que provienen del cuestionario de uso interno del CIAE. La primera de estas, contestada por Docentes, refiere a la consideración de la existencia de “Tiempo para el Trabajo Colaborativo” en el establecimiento, e incluye los ítems “*Los docentes pasan un tiempo considerable juntos*” y “*Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores*” (que tienen un coeficiente de asociación medio, con un Rho de Spearman de 0,411 a $p < 0,001$) (ver Tabla 17). Mientras, que la segunda escala fue contestada solo por Directivos, e incluye 13 ítems con un Alpha de Cronbach *bueno* (=0,838), pero con un ítem (satisfacción con “*Profesores calificados*”) con carga factorial *insuficiente* (0,310)¹⁵, que se dejó dentro de la escala, privilegiando el aporte teórico de este.

Escalas de Prácticas de Aula:

Finalmente, se incluyen 3 escalas referidas a la *autoeficacia*, *prácticas de aula efectivas*, y *necesidades de desarrollo profesional*, todas las cuales hacen referencia a la labor práctica del docente en el aula. Estas 3 escalas fueron construidas y validadas a través de distintas series de los estudios TALIS (al menos del 2013 y 2018) (OCDE, 2018d; OECD, 2013), y obtuvieron Alpha de Cronbach *excelentes* y *buenos* en la muestra de esta Investigación (0,908, 0,865, y 0,919, respectivamente).

La primera de estas escalas, “Autoeficacia Docente”, se nutre de aportes teóricos y metodológicos de larga data. El antecedente más cercano parece ser el “*Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*” propuesto por Tschannen-Moran & Woolfolk (2001), pero a su vez, estas autoras dicen haber tomado inspiración en la *Teacher Efficacy Scale (TES)* de Gibson & Dembo

¹⁵ Se ha optado por utilizar las indicaciones de Corney (2003, en Cea, 2004), que clasifica las cargas factoriales de la siguiente manera: “>0,32 es pobre, pero suficiente”, “>0,45 es justo”, “>0,63 es muy bueno” y “>0,7 es excelente”.

(1984), y en la *Teacher Self Efficacy Scale* de Bandura (1977). Según las autoras, mientras mejor es el autoconcepto de los docentes respecto a su capacidad para generar aprendizaje en sus estudiantes (y tener control del aula, en una serie de dimensiones), más probable es que realmente realicen mejores prácticas pedagógicas, y obtengan mejores resultados. TALIS termina por reducir los 24 ítems (divididos en 3 subescalas), a 12 ítems, que se dividen en las mismas 3 subescalas, a saber, la “Eficacia en el manejo del clima de aula”, “Eficacia en la didáctica pedagógica” y “Eficacia en la motivación de los estudiantes”. Si bien se puede trabajar con estas tres subescalas, en la presente Investigación hemos decidido quedarnos con la escala más abarcadora (también validada por TALIS) (Tabla 19).

En cuanto a la segunda escala, “Prácticas de Aula Efectivas”, esta también se nutre de apotes de otras escalas y teorizaciones (ej. Decristan et al., 2015, Fauth et al., 2014, Klieme, Pauli & Reusser, 2009, en OCDE, 2018a). Esta escala también se subdivide en 3 subescalas, en este caso, “Claridad en la instrucción”, “Activación cognitiva”, y “Manejo del clima del aula”, que guardan cierto paralelo con las subescalas de *autoeficacia* (Tabla 20).

Finalmente, la escala “Necesidades de Desarrollo Profesional” es una escala de la que parecen haber tantas referencias en la literatura, y que TALIS todavía se haya en un proceso de depuración. TALIS (OCDE, 2018d) distingue al menos dos subescalas, “Necesidades de desarrollo en conocimientos curriculares y en pedagogía” y “Necesidad de desarrollo para la enseñanza en contextos de diversidad”, pero aconseja a no utilizarlas por separado. Mientras mayor sea el valor de esta escala, mayores van a ser las necesidades de desarrollo del docente (Tabla 21).

VARIABLES A NIVEL DE ESTABLECIMIENTOS

VARIABLES DE CONTEXTO:

Se utilizaron 3 variables: 1) el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que consiste en el porcentaje de alumnos en los establecimientos que se encuentran en alguno de los tres grupos prioritarios (con mayor grado de vulnerabilidad escolar), y considera tanto variables socioeconómicas, como variables asociadas a la probabilidad de deserción escolar por rendimiento académico y asistencia (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2022); 2) si el establecimiento pertenece a una zona rural o urbana; y 3) la matrícula total de estudiantes del año 2019, y la variación porcentual de matrícula de estudiantes entre el año 2014 y 2019 (Tabla 11).

Si bien, como veremos a continuación, la variable Categoría de Desempeño considera las condiciones socioeconómicas y de vulnerabilidad de la población de estudiantes que atiende cada establecimiento, igualmente el IVE nos entrega información de las necesidades educativas que poseen los estudiantes de los establecimientos. Por otra parte, la variable matrícula de estudiantes entrega información del tamaño de los establecimientos, lo que puede indicar la mayor probabilidad de presencia de departamentos de asignatura (en el caso de establecimientos de mayor tamaño), o una mayor probabilidad de la existencia de prácticas de observación de clases entre pares y una mayor probabilidad de existencia de una cultura colaborativa (en el caso de establecimientos rurales y/o de menor tamaño) (Ávalos & Bascope, 2017). Finalmente, la variación de la matrícula en los últimos 5 años, podría ayudarnos a entender si el establecimiento tiene un posicionamiento positivo o no dentro del *mercado escolar de establecimientos* lo que puede impactar en la cultura organizacional, y en la manera en que se enfrentan las políticas de *responsabilización por desempeño* (Falabella, 2016a).

Resultados académicos y no académicos:

Estos indicadores, si bien comprenden 11 variables en total, finalmente se agrupan en 4: 1) la Categoría de Desempeño, que se componen en 4 categorías (Alto, Medio, Medio-Bajo y Bajo), e indican si el establecimiento obtiene resultados académicos (67% de peso en el cálculo) y no académicos (33%) por debajo, esperados o por encima de establecimientos que atienden a poblaciones de estudiantes de las mismas condiciones socio-económicas (es decir, es un indicador ajustado por estas condiciones, lo que lo hace muy útil para estimar en qué situación del *Mejoramiento Escolar* se haya el establecimiento); 2) un promedio simple de los resultados en las pruebas SIMCE de lenguaje de 4to y 6to básico del 2018, y de 8vo básico del 2019; 3) otro promedio simple de los resultados en las pruebas SIMCE de matemáticas de los mismos años y niveles; y 4) un promedio de los cuatro Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) del año 2019.

Es importante notar que las Categorías de Desempeño están compuestas principalmente (67%) por los resultados académicos, y en menor medida por los no académicos (33%, y medidos por los IDPS). Esto deja entrever la actual orientación del currículum y de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile.

Promedios de escalas por establecimiento: Finalmente, también se calcularon los promedios simples de cada escala, a nivel de Docentes y Directivos, para cada establecimiento.

Cálculo de Escalas e Imputación de casos perdidos

El tratamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versión 23) de la compañía IBM.

En cuanto al cálculo de escalas, todas estas fueron calculadas mediante un promedio simple, y mediante el procedimiento *pairwise* para casos perdidos. Se optó por no utilizar los factores del análisis factorial efectuado para calcular las cargas factoriales de cada ítem de las escalas, dado que se privilegió el valor teórico de cada ítem (asignándole el mismo peso estadístico dentro de la escala).

A nivel de Docentes, la imputación de casos perdidos se realizó para 7 escalas que no contaban con respuestas en ningún ítem. La escala que menor porcentaje de respuestas tuvo fue “Participación de Actores” con 7 casos perdidos. La imputación de los casos perdidos se realizó mediante el procedimiento *Missing Value Analysis* (MVA), en específico con la técnica de *Expectation Maximization* (EM), utilizando las 9 escalas, la edad, los años de experiencia en el establecimiento y en establecimientos, y las variables categóricas género, situación laboral, y cargo en el establecimiento. La escala que contestaron los Directivos no tuvo casos perdidos.

A nivel de establecimientos, hubo el caso de uno de estos que no tenía puntajes para las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas del año 2019, y del IDPS de este año. En este caso el IDPS de este establecimiento quedó como caso perdido, y los puntajes SIMCE se calcularon con los promedios del otro año/niveles.

Análisis de Información Cuantitativa

A continuación, se describirán las técnicas estadísticas que se utilizaron para el análisis de los datos cuantitativos: estas van de más simples (análisis descriptivos) a más complejas (análisis de clústeres):

- Análisis descriptivo: se optó por trabajar tanto con los promedios simples de cada ítem y escala, y, en algunos casos, con los porcentajes de respuestas de las categorías de más interés (por ejemplo, en algunos casos se presentaron las respuestas positivas de las escalas Likert, como

“De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”). En los Anexos se incluye el promedio o porcentaje de las respuestas de la muestra para cada ítem de cada escala.

- Comparación de promedios: En varios de los gráficos para ayudar a la interpretación de la diferencia de los promedios (por ejemplo, comparar los promedios de las escalas entre establecimientos, o entre grupos de docentes divididos por cargos) se marcó con colores si es que el puntaje estaba por sobre del promedio entre grupos a más de una desv. est. (color verde oscuro y asterisco), por sobre el promedio pero a menos de una desv. est. (verde claro, sin asterisco), por debajo del promedio pero no a más de una desv. est. (rojo claro, sin asterisco), y por debajo del promedio a más de una desv. est. (rojo oscuro y asterisco). Se prefirió no incluir el Test H de Kruskal & Wallis (1952) para la comparación de promedios de grupos independientes entre sí y no distribuidos normalmente (ni los Test Post-Hoc asociados a este Test), dado que una de las condiciones de este Test es que deben haber más de 100 casos por grupo (de lo contrario se necesita que los grupos se distribuyan normalmente, lo que no es el caso de los datos de esta Investigación).
- Análisis de asociación: Prueba de correlación de Spearman: Se utilizó la prueba de correlación de Spearman dado que ninguna de las escalas se distribuyó normalmente, y porque el nivel de medición de estas solo alcanzaba a ser ordinal (la mayoría son escalas Likert de 4 categorías). La prueba de correlación de Spearman es una prueba no paramétrica para variables intervalares continuas u ordinales no necesariamente distribuidas normalmente. Funciona mediante la realización de un ranking de los datos, y la aplicación de una correlación de Pearson, teniendo como supuesto el que las variables tendrán una relación lineal (positiva o negativa). Tiene asociado una prueba de significación (p valor), y un indicador de intensidad de asociación RHO (0,00 a 0,25 es una correlación *escasa o nula*; 0,26 a 0,50 una correlación *débil*; y 0,51 a 0,75 *entre moderada y fuerte*, y entre 0,76 y 1 una correlación *fuerte y perfecta*) (Martínez et al., 2009). Esta prueba se utilizó tanto para analizar la asociación de escalas y variables a nivel de Docentes, como para analizar los promedios de estas escalas (más otras variables de interés) a nivel de Establecimientos. Dado que a nivel de Establecimientos se cuenta con pocos casos (14, o 13 para el indicador IDPS), se procedió a realizar Análisis de Clústeres, identificando al menos cuatro grupos distintos de establecimientos según sus resultados en distintos promedios de escalas, y otros indicadores.

4.2. Variables y tratamiento de información Cualitativa

En cuanto a la información Cualitativa, esta se generó a partir de 28 entrevistas dirigidas a docentes, y 14 entrevistas dirigidas a directivos (2 docentes y 1 directivo por establecimiento). Las entrevistas siguieron el modelo de entrevista en profundidad mediante el uso de una pauta semiestructurada (ver Pauta de Entrevistas a Directivos y Docentes en Anexos), y se realizaron en su totalidad de modo presencial. A continuación se presentan el análisis que se realizó a partir de las transcripciones de las entrevistas.

Análisis de Información Cualitativa

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la técnica de *análisis de contenido*, en su variante de *codificación abierta* (codificación de las ideas centrales del discurso, mediante *conceptos claves* o *citas textuales* que lo sinteticen), y *codificación axial* (agrupamiento de distintos *códigos abiertos* en temas clave, más relacionados con las temáticas de interés de la Investigación) (Strauss et al., 2002). El *análisis de contenido* se realizó mediante el programa Atlas.ti (versión 8). Se generaron 262 códigos abiertos, que luego se agruparon en 12 códigos axiales, y estos, a su vez, en 5 temáticas, a saber: 1) *Definiciones de Trabajo Colaborativo*, 2) *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, 3) *Colegialidad entre los Profesionales del Establecimiento*, 4) *Apoyo Directivo al Trabajo Colaborativo*, y 5) *Otros Facilitadores/Obstaculizadores del Trabajo Colaborativo*. Estas temáticas serán consideradas como las variables/indicadores cualitativos de la Investigación. La temática de *Colegialidad entre Profesionales del Establecimiento* es una temática que emergió en el discurso de los entrevistados. En algunos casos estaba presente como una característica positiva de las relaciones entre los profesionales del establecimiento, en otros casos como una característica negativa, y en otros como un elemento no mencionado, que se interpretó como la ausencia de relaciones de colegialidad desarrolladas. A continuación, se describirá cada una de estas variables.

Variables Cualitativas

Definición de Trabajo Colaborativo: Esta fue una pregunta hecha directamente a los entrevistados. Emergieron 4 tipos de definiciones del Trabajo Colaborativo, que van de menor a mayor complejidad y requerimiento de organización, tiempo y recursos para su realización: 1) la primera definición es la *normalización del trabajo entre pares*, que es cuando se relaciona el Trabajo Colaborativo a elementos muy básicos de la cooperación cotidiana que debiese existir

entre docentes de un mismo equipo (ej. que docentes regulares compartan sus planificaciones con sus pares del PIE); 2) la segunda definición se centra en el *compartir experiencias y buenas prácticas entre docentes*; 3) la tercera definición es el *trabajo en conjunto, pero sin especificar ciertas modalidades propias del Trabajo Colaborativo*; y 4) la cuarta definición, y la más compleja, es el *trabajo en conjunto, pero especificando modalidades propias del Trabajo Colaborativo* (como el que requiere sistematicidad, horizontalidad y reflexividad, entre otras). Estas definiciones serán descritas con mayor profundidad en la primera sección de Resultados de esta Investigación (sección V), y se utilizarán para calcular un *Índice de Resultados Cualitativos* por establecimientos presentados en la segunda sección de Resultados (sección VI).

Prácticas de Trabajo Colaborativo: Esta también fue una temática hecha directamente a los entrevistados. Esta temática agrupa a códigos relacionados tanto con las *experiencias* de los entrevistados en la participación de espacios y prácticas de colaboración con sus pares (es decir, la *valoración* que realizan de estas experiencias), como a la descripción de estas prácticas y espacios: qué tan frecuentemente las realizan; con quiénes las realizan; en qué lugares físicos se reúnen; qué normativas institucionales enmarcan a estas prácticas/espacios; y qué resultados creen que tienen estas prácticas, a nivel individual, colectivo, y en relación al aprendizaje de los estudiantes.

Colegialidad entre los Profesionales del Establecimiento: Esta temática no se preguntó directamente en las entrevistas (por temas de deseabilidad, y porque no era parte del foco del Proyecto Unir), pero emergió en el discurso de los entrevistados. El discurso en torno a la *colegialidad* entre docentes varía principalmente en dos polos, uno en el que se describen ambientes de trabajo caracterizados por *alta colegialidad* (relaciones de confianza y apoyo mutuo, buena disposición, buena comunicación, apertura a la innovación, y por una disposición al mejoramiento); o bien, por *baja colegialidad* (percepción de mala disposición de los colegas, poca apertura al cambio, poca colaboración, poco apoyo de directivos, etc.).

Apoyo Directivo al Trabajo Colaborativo: En las entrevistas se preguntó directamente respecto al apoyo que reciben los docentes de parte del equipo directivo para desarrollar prácticas de Trabajo Colaborativo. Las acciones de apoyo al Trabajo Colaborativo por parte de los directivos se dividen en: una buena disposición o no por parte del equipo directivo (entrega de recursos, la apertura a iniciativas de los docentes, y el apoyo en un sentido amplio), la organización de horarios

para la colaboración (que se cumplen con más o menos rigurosidad), y la correcta implementación del acompañamiento al aula por parte del equipo directivo (siendo importante su frecuencia, una retroalimentación desde lo positivo, y que incluya sugerencias para la mejora) (esta última temática quedó fuera de la primera sección de Resultados, por su extensión, y por alejarse del tema de la Investigación, pero sí se utilizó para la clasificación de los establecimientos, dado que grafica en parte el apoyo general que tienen los docentes para desarrollarse profesionalmente en los establecimientos).

Otros Facilitadores/Obstaculizadores del Trabajo Colaborativo:

Finalmente, se incluye una categoría de facilitadores/obstaculizadores del Trabajo Colaborativo, que emerge como temática en distintos momentos de las entrevistas. En este grupo los códigos principales son la cantidad de horas no lectivas disponibles para trabajar con pares, la organización de horarios compatibles entre colegas, y el correcto cumplimiento de estos horarios. Además, se menciona como un mediador de la colaboración el tamaño del establecimiento, dado que incide en la posibilidad de organizar trabajo por departamentos y/o ciclos, entre otros códigos.

V.- Resultados: Prácticas, Percepciones y Espacios para el Trabajo Colaborativo en los 14 establecimientos estudiados

A continuación, para comenzar con la descripción de los resultados de la Investigación, se presentarán elementos comunes sobre el desarrollo del Trabajo Colaborativo en los 14 establecimientos estudiados. El análisis cualitativo de los discursos presentes en las entrevistas, y de los datos cuantitativos recopilados de fuentes públicas, mostró que los 14 establecimientos atienden a una población de estudiantes similar, con necesidades educativas similares, y con recursos similares. También, los 14 establecimientos tienen recursos y espacios institucionales similares para el desarrollo del Trabajo Colaborativo. Por esta razón los 14 establecimientos comparten muchas percepciones, prácticas, y espacios institucionales donde desarrollarlas, en relación con el Trabajo Colaborativo.

1. Opiniones generales sobre el Trabajo Colaborativo

1.1. Definiciones de Trabajo Colaborativo

A continuación, revisaremos de qué forma los docentes y directivos de los establecimientos estudiados entienden qué es el Trabajo Colaborativo. El análisis de las entrevistas ($n=42$) permitió hacer una clasificación en 4 categorías de las respuestas de los entrevistados. Estas respuestas van en orden ascendente de complejidad de la definición entregada, y de exigencia respecto a lo que hay que realizar para lograr prácticas de Trabajo Colaborativo más profundas: 1) primero se encuentran las nociones asociadas a la *normalización del trabajo pedagógico*; 2) segundo, el *compartir experiencias y buenas prácticas*; 3) tercero, el *dividir tareas para resolver problemas*; 4) y, finalmente, el *trabajar en conjunto para resolver problemas*. Cabe mencionar que un mismo sujeto puede entregar más de una definición de Trabajo Colaborativo (pasa sobre todo con la segunda y tercera categoría), pero, para fines analíticos, estas definiciones se han dividido en estas cuatro categorías.

En general, se puede ver que la mayoría de las definiciones de trabajo colaborativo proporcionadas por los entrevistados se encuentran en la segunda y tercera categoría, es decir, el *compartir experiencias y buenas prácticas*, y el *trabajar en conjunto, pero sin especificar la modalidad colaborativa*. Solo en 5 establecimientos encontramos la definición más compleja y exigente de trabajo colaborativo (establecimientos A, B, C, I y K). Por otra parte, se observa una

tendencia a que los directivos tiendan a entregar definiciones más complejas y exigentes sobre el trabajo colaborativo entre colegas, lo que puede estar asociado al rol que cumplen los directivos dentro de los establecimientos.

Normalización del trabajo pedagógico

Una de las definiciones menos complejas y exigentes en torno al trabajo colaborativo la realiza una educadora diferencial y un docente de educación física. Para la educadora, el trabajo colaborativo se define como el que el docente con el que trabaja le entregue las planificaciones a tiempo, y que esté disponible a darle retroalimentación y consejo por la labor que realiza en el aula. Esta definición se condice con el rol secundario, enfocado principalmente a atender a los estudiantes diagnosticados con NEE, que se ha visto que tienen los *pares PIE* en algunos establecimientos municipales chilenos, en contraste con el rol más protagonista del *docente regular*, quien estaría a cargo de la planificación de la clase y de dirigir el trabajo de su *par PIE* (Marfán et al., 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Rosas & Palacios, 2021; Urbina Hurtado et al., 2017).

Compartir experiencias y buenas prácticas

La segunda definición se enfoca en el compartir experiencias y buenas prácticas para fomentar el mejoramiento pedagógico. Esta definición incluye tres componentes: 1) El primero está centrado en el utilizar la experiencia de los demás colegas en mi propio beneficio, es decir, el *que se compartan prácticas, experiencias, y se pida ayuda, para mejorar las propias prácticas pedagógicas*. Este componente de la definición apunta al beneficio individual, y por lo tanto es una forma de aprendizaje cooperativo. 2) El segundo componente de esta definición refiere a la modalidad en que se debe dar este aprendizaje cooperativo, ya que, a partir de la definición, se deja a entrever que *debe ser una entrega recíproca*. 3) El último componente de esta definición radica en que, al realizar un aprendizaje cooperativo y recíproco, *se vence el aislamiento profesional* en el que podrían estar los docentes, lo que resulta en un beneficio colectivo, y no solo individual.

En esta definición el foco estaría puesto más en el desarrollo de lo que hemos definido como *colegialidad*, más que en el desarrollo de prácticas colaborativas más demandantes en términos de organización, como podría ser debatir sobre nuevas prácticas pedagógicas, planificarlas en

conjunto, implementarlas en conjunto, y evaluar sus resultados. En cambio, esta definición apunta a una *práctica* que se da en un *espacio seguro*, libre de críticas, en el que el docente pueda ir construyendo confianza en los demás, al vencer su *aislamiento*, descubrir que comparte problemas similares con sus pares, y darse cuenta de que puede aprender de las experiencias del otro. Esta definición está presente en 11 de las entrevistas.

Trabajo en conjunto, pero sin especificar la modalidad colaborativa (o solo dividiendo y asignando tareas a cada miembro del grupo)

La tercera definición implica ya no solo el aprender cooperativamente, sino que surge la característica del Trabajo Colaborativo de hacer *algo en conjunto en pos de un objetivo común*. 1) El primer componente de esta definición se refiere al mismo hecho de agruparse para hacer algo en conjunto. Esto implica que ya no solamente los docentes aprenderán para beneficiarse individualmente del conocimiento de otros, sino que, en algún momento, las conversaciones y el trabajo cooperativo se pondrá en práctica en el establecimiento para lograr algo, que en algunos casos se especifica que será para *el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes*. Este componente está asociado a códigos como: *que todos aporten por un objetivo común; y todos aportan con lo suyo en pro de los aprendizajes de los estudiantes*. 2) El segundo componente de esta definición refiere a la *falta de complejidad a la hora de decidir la modalidad en que se dará este trabajo*. En esta definición no se especifica que el Trabajo Colaborativo tiene un modo particular de organizar el trabajo en conjunto, y muchos entrevistados lo vinculan con *dividir tareas según lo que cada uno pueda aportar*. 3) El tercer componente de esta definición refiere a *qué objetivo en específico se propone el grupo*. En este momento, algunos entrevistados en vez de continuar definiendo trabajo colaborativo, describen formas de trabajo colaborativo que realizan, o pudiesen realizar, en su establecimiento.

Al no existir una vinculación del Trabajo Colaborativo a una forma específica de organizarse, es posible deducir que los docentes que entregan esta definición la vinculan al uso de formas tradicionales de organización, mediante jerarquías, asignaciones de tareas, roles inflexibles, etc. Esta es la definición más nombrada por los entrevistado, con un total de 23 entrevistas.

Trabajar en conjunto, especificando la modalidad colaborativa

Finalmente, la última definición comparte con la anterior el concepto de trabajar en conjunto por un objetivo, pero tiene una *definición más compleja y exigente sobre la modalidad en que se debe dar el trabajo*. Aquí se encuentran conceptos como: *que el trabajo colaborativo no es dividir y asignar tareas; que se debe enfrentar un objetivo de manera sistemática, y organizar el trabajo, realizarlo y evaluarlo; y que se asocia al buscar soluciones a un problema, identificando causas, y desarrollando estrategias para enfrentarlo*. Sin embargo, el concepto principal de esta definición es el que *todos deben participar y consensuar las decisiones que se toman*, como lo describe la siguiente cita:

“El trabajo colaborativo es hacer como algo en conjunto, que no solamente una persona lo haga, sino todos. Por ejemplo, si se hace de a dos y la idea es que las dos personas manejen lo que están haciendo y tengan como roles definidos y se haga en conjunto. No es una cosa individual, que alguien te ayude a hacer algo, pero una persona es la que lidera. Colaborativo es eso, entre dos o tres o cuatro, entre un grupo hacen algo, entre todos. Y están todos de acuerdo con lo que están haciendo, colaborativamente.”
(Establecimiento B, Jefa UTP)

Esta definición solo estuvo presente en 7 entrevistados, divididos en 5 establecimientos.

1.2. Ventajas, Desventajas y Dificultades del Trabajo Colaborativo

A continuación, se presentan las *ventajas, desventajas y dificultades* que representan para los docentes el Trabajo Colaborativo en su trabajo escolar. Cada uno de estos temas agrupará distintas ideas ordenadas de forma similar a las definiciones de Trabajo Colaborativo entregadas en la subsección anterior (por ejemplo, *ventajas individuales, colectivas y para el aprendizaje de los estudiantes*). En esta subsección no se contabilizarán las respuestas entregadas para cada código, dado que la gran mayoría de códigos emergen en pocas entrevistas. Sin embargo, sostendremos que estos códigos representan un *discurso* representativo del común de los establecimientos, en donde no necesariamente todos los docentes comparten estas opiniones, pero al menos todos los códigos debiesen estar presentes en algún docente o directivo por establecimiento.

Ventajas

Ventajas individuales: Las ventajas individuales del trabajo colaborativo se dividen en tres grupos. 1) El primer grupo se relacionan con el aprendizaje que consiguen los profesores a través del trabajo con sus pares. Los entrevistados plantean que esto se logra dado que: *el otro tiene una visión distinta a la propia; se adquieren conocimientos de otras asignaturas; y dado que los colegas pasan a ser colaboradores.* 2) El segundo grupo de ventajas individuales tiene que ver con el crecimiento personal que ganan los colegas motivados por el trabajo con pares. Dentro de este grupo de códigos están: *el sentirse más validado como profesional; y el motivarse a superarse.* 3) Finalmente, el tercer grupo guarda relación con ciertas consecuencias prácticas en el trabajo cotidiano como docente. La idea fuerza de este grupo de ventajas es que el trabajo se hace más fácil y liviano. Los códigos dentro de este grupo son: que *el trabajo de planificación se hace más fácil; y que el trabajo se hace más liviano con el apoyo de otros.* También, un entrevistado comenta que *el Trabajo Colaborativo sirve para la Evaluación Docente.*

Ventajas colectivas: En cuanto a las ventajas colectivas del trabajo colaborativo éstas son las siguientes: que fomenta una mayor corresponsabilidad entre docentes; que todos toman un rol protagónico; y que motiva que las conversaciones pedagógicas se lleven a la práctica.

Ventajas para el aprendizaje de los estudiantes: Finalmente, los entrevistados reflexionan sobre las ventajas que tiene el trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje de estudiantes. 1) El primer tipo de códigos de este grupo refiere a actividades o prácticas que se pueden realizar mediante la colaboración con un colega: *identificar casos críticos de estudiantes; reforzamiento a estudiantes que estén débiles en sus aprendizajes; y reforzar objetivos transversales o contenidos de otras asignaturas.* 2) Por otra parte, hay ciertos beneficios para el aprendizaje de los estudiantes que son más transversales y de largo plazo como: el que *mejoren las metodologías y estrategias utilizadas; que los docentes estén alineados; y que los docentes estén conectados con la demanda pedagógica de instalar el Trabajo Colaborativo como una forma de aprendizaje entre los estudiantes.*

Desventajas y dificultades

Dificultades para entender qué es el Trabajo Colaborativo: El primer grupo de dificultades se refieren a que algunos directivos entrevistados consideran que a los docentes de su establecimiento

les ha costado entender qué es el Trabajo Colaborativo. Estos directivos consideran que: *a los docentes les cuesta entender que el Trabajo Colaborativo requiere que todos participen de forma activa, y no que alguien les designe tareas; que no es solo el trabajo con el equipo PIE; que hay más áreas que el manejo de la conducta en las que los docentes podrían debatir y ayudarse.*

Dificultades/desventajas por posibles problemas personales entre docentes, y por características poco apropiadas para la colaboración: Un segundo grupo de dificultades/desventajas tiene que ver con posibles problemas personales que podrían surgir entre los profesores al momento de colaborar, y de características de los profesores que harían que fuera más dificultoso empezar a trabajar colaborativamente. 1) Primero, están ciertos problemas que los entrevistados consideran que podrían surgir al momento de trabajar colaborativamente, como lo son: *que algunos profesores flojeen y se aprovechen del trabajo de los demás; que hay profesores que no cumplen los compromisos asumidos; que algún profesor pueda robar las ideas de otro; y que a algunos profesores no les gusta compartir sus experiencias, porque piensan que se van a mal utilizar, y los puede perjudicar a ellos.* En este sentido, un profesor entrevistado reflexiona que *la carrera docente ha generado envidia y recelos entre los profesores*, por lo que este tipo de problemas podrían surgir. 2) El segundo grupo de códigos tiene que ver con características de algunos docentes que harían que fuera más demoroso o dificultoso empezar a trabajar colaborativamente, como lo son: *la poca confianza entre profesores, necesaria para que puedan trabajar entre ellos; que los profesores creen saberlo todo y que tienen poca capacidad de autocrítica; y que algunos docentes tiene poca apertura al cambio.* Este grupo de códigos se relaciona con lo que opina un docente entrevistado: *que hay que tener la voluntad de participar, dado que forzado no sale.*

Dificultades/desventajas organizacionales: Finalmente, existe un grupo de desventajas/dificultades identificadas por los entrevistados que tienen que ver con los recursos organizacionales (muchas veces escasos) que son necesarios para trabajar colaborativamente. 1) Primero, un primer grupo de códigos se relaciona con el tiempo necesario para colaborar: los entrevistados dicen que *el trabajo colaborativo requiere invertir más tiempo, dado que llegar a un consenso es más demoroso, y veces, esto puede resultar en que el trabajo colaborativo se haga tedioso.* Por otra parte, algunos entrevistados mencionan que *cuesta encontrar bloques de horarios para juntarse a trabajar, que los docentes no tienen los mismos horarios para la planificación, y*

que a veces, cuando se establecen horarios para colaborar, se terminan utilizando para realizar otras actividades o resolver situaciones emergentes. 2) Por otra parte, otro grupo de docentes comenta que para que funcione el trabajo colaborativo *tiene que estar bien diseñado*, dado que *cuesta ser sistemático y es fácil perder el foco*. 3) Finalmente, también se menciona como dificultad en muchos establecimientos *el que no se cuente con más de un profesor por asignatura para conformar departamentos*, lo que se relaciona con que se asocia el Trabajo Colaborativo al trabajo entre docentes de una misma asignatura.

2. Resultados Cuantitativos respecto al Trabajo Colaborativo a nivel del docente

A continuación, veremos los resultados cuantitativos y cualitativos respecto a las prácticas de Trabajo Colaborativo que se realizan de forma más y menos frecuentes en los establecimientos estudiados. Primero, partiremos analizando brevemente los datos cuantitativos de la variable Prácticas de Trabajo Colaborativo, comparando los datos de la muestra, y los de la encuesta de TALIS 2018 realizada en Chile, y para el conjunto de los países de la OCDE. Luego, se realizará una descripción según los resultados cualitativos de cada una de las prácticas más y menos frecuentes, y de los espacios institucionales donde ocurren estas prácticas.

2.1. Escala de Prácticas de Trabajo Colaborativo

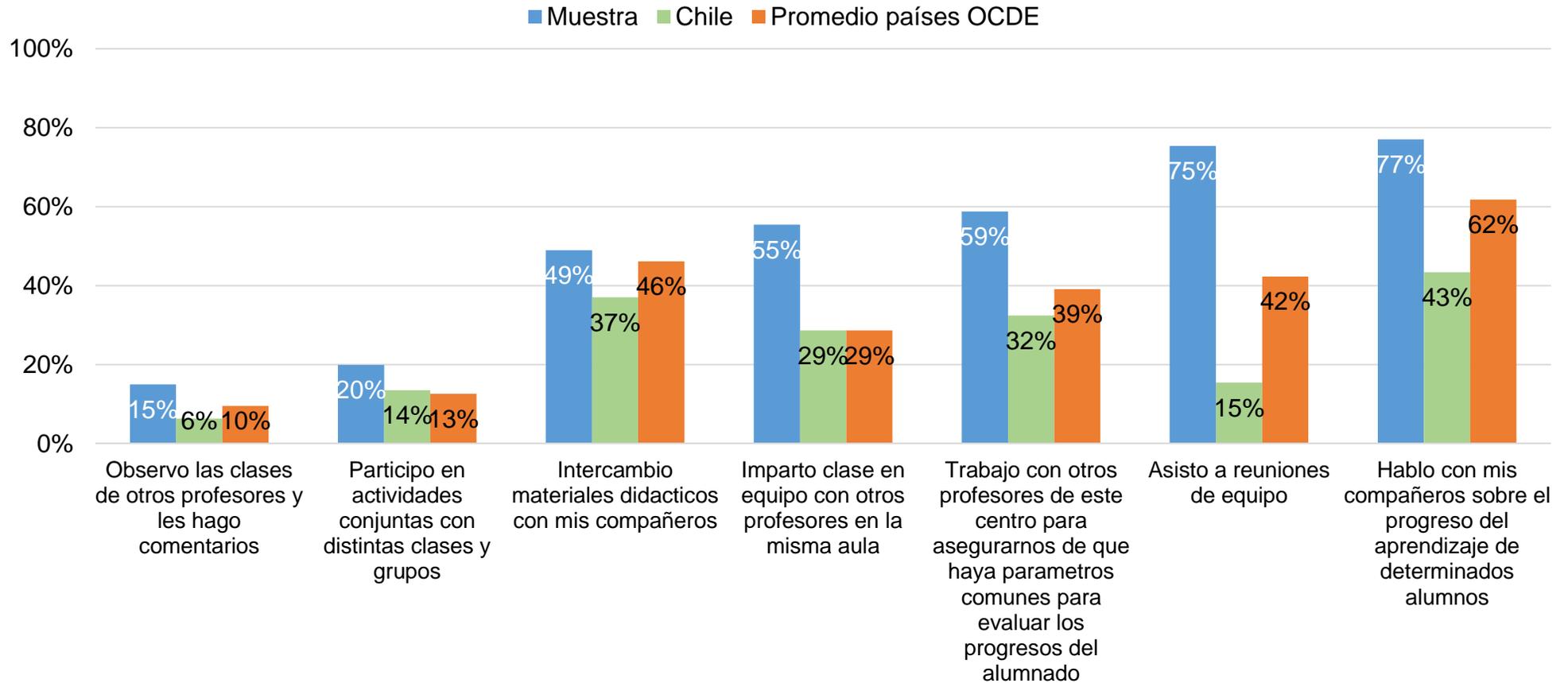
En el Gráfico 1 vemos 7 prácticas de Trabajo Colaborativo y los porcentajes de docentes de la muestra de esta investigación, de Chile, y del promedio de los países OCDE, que la realizan al menos una vez al mes (reúne las categorías de respuestas “Entre 1 y 3 veces al mes” y “Una vez a la semana o más”).

Lo primero que podemos observar es la comparación entre estos tres grupos. 1) Respecto a la comparación entre Chile y la OCDE vemos que los porcentajes son bastante similares, a excepción de dos prácticas, el “Asistir a reuniones de equipo” y el “Hablar con compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos”, en que ambas prácticas ocurren de manera más frecuente en los países de la OCDE que en Chile. 2) Luego, podemos observar que

Gráfico 1. Ítems de la escala Prácticas de Trabajo Colaborativo (muestra, Chile y OCDE)

Ítems de la escala Prácticas de Trabajo Colaborativo

Realiza la práctica por lo menos una vez al mes (reune a las categorías "Entre 1 y 3 veces al mes" y "Una vez a la semana o más")



Nota. Elaboración propia en base a resultados de Encuesta TALIS 2018 (OCDE, 2018d), y datos del Proyecto Unir.

los porcentajes de respuesta son bastante más elevados en la muestra de esta Investigación que en Chile, y hasta también que en el promedio de los países OCDE, en bastantes prácticas, a excepción de dos prácticas que son muy poco frecuentes en los 3 grupos: el “Observar las clases de otros profesores y hacerle comentarios” (es decir, la observación de clases entre pares) y el “Participar en actividades conjuntas con distintas clases y grupos” (es decir, la co-docencia con docentes de otras disciplinas y/o cursos y niveles).

Respecto a los resultados particulares de la muestra de esta Investigación, vemos que las prácticas que con más frecuencia ocurren mensualmente (al menos una vez al mes) son el “Asistir a reuniones de equipo” y el “Hablar con compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos”. La gran diferencia entre los porcentajes de respuesta de Chile (15%) y esta muestra (75%) en la práctica “Asistir a reuniones de equipo” podría deberse a factores como la selección de la muestra (en la muestra de esta Investigación se incluyó a educadores diferenciales, que en esta misma muestra se ve que participan más de esta práctica que los docentes *regulares*), o cómo se entendió esta práctica (si se incluyen, por ejemplo, las reuniones con los pares PIE o no). Por otra parte, otra práctica que llama la atención que es más común en esta muestra que en Chile y en el promedio de los países OCDE el “Impartir clases en equipo con otros profesores dentro de la misma aula” (que podría estar incluyendo la práctica de co-docencia con los docentes *PIE*) y el “Trabajar con otros profesores para asegurarse de que haya parámetros comunes para evaluar los progresos del alumnado”. Finalmente, la práctica de “Intercambiar materiales didácticos con los compañeros” tiene porcentajes similares en los tres grupos.

A continuación, realizaremos un análisis más pormenorizado de las prácticas de Trabajo Colaborativo presente en los establecimientos de la muestra, incluyendo los datos cualitativos.

2.2. Prácticas más frecuentes de Trabajo Colaborativo

Trabajo Colaborativo Informal

Una de las prácticas que se esperaría que ocurra de manera común, por lo documentado en la literatura, en *comunidades profesionales de aprendizaje* son las prácticas de Trabajo Colaborativo informales, que ocurren fuera del aula y no requieren grandes esfuerzos de organización y sistematicidad. En la muestra y con los datos cuantitativos de esta Investigación este tipo de prácticas quedaría representada por el “Intercambiar materiales didácticos con los compañeros”

(49% de la muestra lo realiza al menos una vez al mes) y el “Hablar con compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos” (77%). Llama la atención que la primera de estas variables sea tanto menor en su porcentaje que la segunda, pero, por lo que iremos viendo, esto podría deberse a que la gran parte de estos establecimientos no cuenta con trabajo por departamentos, y los docentes están más acostumbrados a compartir materiales didácticos con profesores de sus mismas asignaturas.

En cuanto a los resultados cualitativos sobre el *trabajo colaborativo informal*, un primer punto, que queda muy bien expresado por los entrevistados, es que este tipo de prácticas de carácter más informal pareciera requerir de un nivel mínimo *colegialidad* entre los docentes para su existencia. Por ejemplo, un primer grupo de entrevistados, que pertenecen a establecimientos donde está más desarrollado el componente de la *colegialidad*, considera que la existencia de *prácticas colaborativas informales* (como el hablar con colegas de la situación de determinados alumnos) es algo positivo de sus establecimientos; algo que ocurre cotidianamente, en un ambiente de confianza y colaboración entre profesores. En cambio, otro grupo de entrevistados indica que el trabajo colaborativo en sus establecimientos no se encuentra tan desarrollado, que son casos muy puntuales y aislados, y que ocurren entre personas que por lo general son amigos/as. Una Jefa UTP de uno de estos establecimientos (J) vive con tensión esto, pues para ella el colaborar con otros docentes forma parte de un deber profesional, pero sin embargo, considera que muchas veces en su establecimiento solo ocurre entre docentes que tienen lazos de amistad.

Por otra parte, en las entrevistas también surgió información sobre cuáles son los tiempos y espacios en que se da el *trabajo colaborativo informal*. En general, es una de las demandas de los docentes para la existencia de prácticas de colaboración, el que se organicen bloques de horarios no lectivos comunes entre docentes que, por ejemplo, sean de un mismo nivel, o de una misma asignatura (en el caso de establecimientos con más de un profesor por asignatura). Sin embargo, también un entrevistado comenta que en su establecimiento se utilizan los espacios informales de la hora de almuerzo o del desayuno para tener conversaciones relativas a los estudiantes. Esto plantea la tensión de que

Por último, en cuanto a las temáticas que se hablan en estas conversaciones cotidianas, los entrevistados comentan que estas pueden ir desde conversaciones sobre problemas conductuales

de sus estudiantes, hasta colaboraciones más enfocadas en lo pedagógico, como la realización de mentorías entre pares, o el compartir materiales didácticos.

Reuniones con los pares PIE

En las entrevistas, una de las prácticas de Trabajo Colaborativo más nombradas por los docentes para ejemplificar las prácticas de colaboración en las que participan en sus establecimientos, es el Trabajo Colaborativo con sus pares del equipo PIE¹⁶.

Si bien esta Investigación no pudo profundizar en este tipo de práctica, y en la relación entre los docentes *regulares* y *docentes PIE*, si se pueden dar algunos indicios de qué formas puede adquirir este espacio en relación con el Trabajo Colaborativo.

Un primer punto para mencionar es que, por lo expresado por los entrevistados, al parecer la “ayuda” de los *docentes PIE* se suele focalizar en las asignaturas *académicas* que más peso se les da en el currículum: a saber, las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Algunos docentes de otras asignaturas comentan que les gustaría recibir la *ayuda* de estos docentes, pero solo pueden consultarles temas pedagógicos en las Jornadas de Reflexión o el Consejo de Profesores. Entonces, el trabajo en equipo de los docentes PIE y los docentes regulares se concentraría en las asignaturas de matemáticas y lenguaje, en ambos ciclos de educación básica.

Respecto a los docentes entrevistados que tienen la posibilidad de trabajar en equipo con *docentes PIE*, la experiencia es variada: desde docentes que dicen que tienen una muy buena relación con sus pares *PIE*, y que realizan un trabajo colaborativo con ellos, es decir, planifican de forma conjunta, se reparten partes de la clase, y colaboran en general para mejorar las prácticas pedagógicas; y, otros docentes, que declaran que es muy útil la *ayuda* de sus pares *PIE*, pero que dejan a enterever que el rol principal lo siguen ejerciendo ellos, y que la *ayuda* de sus pares *PIE* se concentra en la atención de estudiantes con NEE, como lo ha mostrado la literatura reciente en Chile (Marfán et al., 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Rosas & Palacios, 2021; Urbina Hurtado et al., 2017).

¹⁶ Esta colaboración ocurre en reuniones semanales, o semana por medio, según lo consignado por el Decreto N° 170 (2009).

Por otra parte, resulta revelador que los *profesionales de apoyo y del equipo PIE* que contestaron el cuestionario ($n=21$) marcaron el puntaje más alto en la escala Prácticas de Trabajo Colaborativo (ver Tabla 3), lo que quiere decir que son los que con mayor frecuencia participan de prácticas de trabajo colaborativo, en comparación con otros grupos de docentes dentro de los establecimientos.

Reuniones de Profesores (Consejo de Profesores y/o Jornadas de Reflexión Pedagógicas)

Un segundo espacio frecuentemente mencionado por los entrevistados como uno donde ocurre la colaboración es en las Reuniones de Profesores (que en algunos casos recibe el nombre de *Jornadas de Reflexión Pedagógicas* y en otros *Consejos de Profesores*). Este es un bloque horario establecido en los establecimientos para la reunión de todo el equipo escolar, y que ocurre una vez por semana (Cornejo, 2009; Erazo, 2009). Al igual que en relación con el espacio de las reuniones entre docentes *regulares* y *docentes PIE*, sobre este tema no se profundizó en la Investigación; sin embargo, los entrevistados también dieron algunas claves para entender qué tipo de colaboración puede ocurrir en estos espacios.

Un primer punto de tensión respecto a este espacio, es que por la ausencia de otro espacio de reunión similar entre docentes en el establecimiento (lo que se relaciona también con el poco tiempo no lectivo que tienen asignado cada docente) este espacio muchas veces termina utilizándose como un espacio donde los directivos (principalmente los Directores/as, o jefes/as UTP) tratan temas organizativos (organización de actividades, recordar a los docentes las tareas que deben cumplir y en qué tiempos, etc.), resuelven situaciones *emergentes* (por ejemplo, problemas de conducta de cierto curso, o de ciertos estudiantes), o dirigen otras tareas que se alejan un poco de los temas técnicos-pedagógicos que también debiese incluir este espacio.

Cuando sí se logran realizar actividades con un componente de reflexión pedagógica, (como por ejemplo podría ser la realización de talleres temáticos, dirigidos por los directivos o por los mismos docentes), también puede ocurrir que estos espacios terminen por tener un carácter más bien expositivo (de actualización curricular, o de puesta en conocimiento nuevos decretos o leyes del sistema educativo), en el que los docentes no tienen una participación efectiva.

Una actividad técnico-pedagógica que al parecer es frecuente en varios de estos establecimientos, y que suele organizarse a través del espacio de las Reuniones de Profesores, es

la *focalización* del apoyo docente a ciertos cursos (en modo de talleres de *reforzamiento* realizados fuera del bloque horario a estudiantes con aprendizajes descendidos, u otras formas de apoyo), y también a ciertas asignaturas (donde parece primar el foco en las asignaturas de lenguaje y matemáticas).

Trabajo Colaborativo de Educadores de Párvulos

El testimonio de las educadoras de párvulos entrevistadas ($n=5$, todas mujeres) en esta etapa del proyecto es bastante revelador porque, a pesar de que algunas de ellas consideran que son el “*patio de atrás*” del establecimiento, y que tienen que luchar por ser atendidas y respetadas, este es un grupo que reportó en el cuestionario tener con mayor frecuencia prácticas de trabajo colaborativo, y en las entrevistas también reportaron realizar una colaboración profunda con las demás educadoras de sus establecimientos, y también con su equipo de aula.

Como se mencionaba, este grupo de docentes sienten que a veces son dejadas de lado por los demás miembros del equipo escolar de sus establecimientos. También, consideran que los profesores de educación básica son más cerrados, y les cuesta más colaborar con el resto. En cambio, todas las entrevistadas dan cuenta de que ellas mismas sienten que realizan un buen trabajo de colaboración con sus colegas de educación básica, tanto con otras educadoras, como con las encargadas de apoyarlas en el aula.

Como puede verse en la Tabla 3 las docentes de educación inicial ($n=21$, todas mujeres) tienen mayores puntajes que el promedio en las escalas de *Prácticas de Trabajo Colaborativo* (frecuencia de realización de distintas prácticas de colaboración), en la variable *Pidió Apoyo* (el haber pedido apoyo para mejorar las prácticas de aula en el año en que se realizó el estudio), en la escala *Tiempo para el Trabajo Colaborativo* (la percepción del tiempo que cuentan para trabajar colaborativamente), entre otras.

Como comentábamos en la sección del Marco Teórico y Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile, hace pocos años entró en vigor el Decreto 373 (2017), que exige que las educadoras del Nivel de Transición 2 se articulen con las profesoras de 1° Básico. En los establecimientos los entrevistados declaran que esta articulación está recién empezando a implementarse, pero, sin embargo, a contando con buenos resultados, dado que se han asignado horarios regulares para la colaboración entre estos dos niveles, y porque en algunos casos también

el equipo directivo ha focalizado sus labores en hacer funcionar esta Estrategia de Transición. Esta opinión positiva respecto a la implementación de esta Estrategia también la comparten las docentes de primero básico que fueron entrevistadas:

“Por ejemplo, la educadora de kínder, ella fue a observar una clase mía de lenguaje. Eh... la observo solamente de observar, y luego tuvimos una conversación, la analizó, la retroalimentamos, me dijo los puntos en común que teníamos en la clase... lo que ella hacía, que era lo común. Y de ahí fuimos analizando esa parte para... a lo mejor, seguirla prolongando para que después los chiquillos sigan la misma metodología de trabajo.”
(Docente Primero Básico, establecimiento B)

Otro tipo de articulaciones presentes en algunos establecimientos: Coordinación por ciclo, coordinación por Departamentos, y coordinación por Departamentos comunales

Otros dos tipos de articulaciones entre docentes son las coordinaciones por ciclo (primer o segundo ciclo de educación básica), coordinaciones por departamentos de asignatura, que están presentes solo en algunos establecimientos de la muestra, y coordinación por departamentos comunales.

Según lo reportado por los entrevistados, la coordinación por nivel ocurre principalmente en el primer nivel de educación básica (entre primero y cuarto nivel), y dentro de las tareas que tendría está el realizar reuniones informativas, el coordinar transiciones de cursos, atender casos de estudiantes con NEE, y atender casos de estudiantes con problemas de conducta, y analizar qué cursos necesitan ser focalizados.

Por su parte, en solo en 4 establecimientos los entrevistados mencionan la existencia de departamentos de asignatura (en el resto los docentes y directivos declaran que no cuentan con departamentos porque no tienen más de 1 profesor por asignatura). Los entrevistados que han participado en departamentos en sus establecimientos mencionan que la principal práctica que han realizado dentro de estos es el compartir material pedagógico, pero no otro tipo de actividades (como probar y evaluar nuevas formas de enseñanza, analizar temas de cobertura curricular, etc.).

Finalmente, también en 3 establecimientos (C, G y J) los entrevistados mencionan la existencia de coordinación a través de departamentos por asignatura (o para educación inicial) a nivel comunal. La evaluación de esta instancia por los entrevistados es positiva, dado que en estos

espacios han podido *conocer otros profesores que comparten realidades similares, han podido compartir buenas prácticas y material pedagógico*, y también han podido realizar actividades para analizar el estado de la cobertura curricular en cada establecimiento. No obstante, en estos casos esta buena instancia de colaboración con profesores fuera del establecimiento puede contrastar con la baja existencia de colaboración dentro de sus establecimientos.

2.3. Prácticas menos frecuentes de Trabajo Colaborativo

Observación de clases entre pares, y participación en Proyectos interdisciplinarios

Finalmente, existen otros dos tipos de prácticas de Trabajo Colaborativo identificadas solo en un grupo reducido de establecimientos de la muestra (lo que coincide con los resultados de las variables de la escala Prácticas de Trabajo Colaborativo presentados en el Gráfico 1): la observación de clases entre pares, y la participación en proyectos interdisciplinarios

La primera de estas prácticas, la observación de clases entre pares, se realizaría solo en dos establecimientos (B y K). En el primer caso, toma la modalidad de caminatas pedagógicas entre pares, y en el segundo caso, son observaciones realizadas en grupo, y en las que está el pie forzoso de que solo se pueden hacer retroalimentaciones positivas. puede haber solo una retroalimentación positiva.

Proyectos interdisciplinarios

Finalmente, en el establecimiento K se ha comenzado a implementar un Proyecto Educativo basado en la educación artísticas y en la educación a través del modelo de *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*, que implica la realización de proyectos interdisciplinarios, en los que los docentes de distintas disciplinas deben coordinarse para enseñar sus materias a través de proyectos trimestrales. En la sección de Resultados a nivel de establecimientos describiremos esta experiencia.

3. Asociaciones entre las escalas de Trabajo Colaborativo y otras variables a nivel de los docentes

3.1. Asociaciones de Spearman a nivel de Docentes

A continuación, se presentarán los resultados de las correlaciones de Spearman entre las distintas escalas y variables ordinales a nivel de los docentes encuestados (ver Tabla 2).

Lo más interesante de estos resultados es lo que ocurre con la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, que es una variable que correlaciona de manera positiva y significativa con la mayoría de las demás escalas y variables (a excepción de la escala *Necesidades de Desarrollo*, con la cual no tiene una correlación significativa). Es interesante lo que ocurre con esta escala porque mide directamente la frecuencia de realización de *prácticas colaborativas*: entonces, tenemos que mientras más *prácticas colaborativas* realice un docente más probable es que pida apoyo de sus colegas ($p < 0,01$), tenga una mejor percepción de la *colegialidad* en su establecimiento ($p < 0,01$ para las tres escalas de *colegialidad*), considere que hay más tiempo disponible para la colaboración ($p < 0,01$), tenga una mejor percepción de sus capacidades en aula ($p < 0,05$), y realice de forma más frecuente *prácticas de enseñanza efectivas* ($p < 0,05$). También es importante mencionar que esta escala correlaciona positivamente con el ser mujer (es decir, las mujeres tienden a practicar de forma más frecuente en *prácticas de colaboración*) ($p < 0,01$), y de manera negativa con la antigüedad en el establecimiento (docentes con menos antigüedad tienden a colaborar más) ($p < 0,05$).

3.2. Resultados Cuantitativos agrupados por Cargos y por Género

Por otra parte, también resulta interesante ver las diferencias en las respuestas a las distintas escalas y variables cuantitativas según los distintos tipos de cargos, niveles y asignaturas en los que se desempeñan los profesionales que contestaron el cuestionario de Docentes ($n=198$).

Respecto a los docentes que también se desempeñan en cargos directivos ($n=7$) (incluye a 1 Directora, 2 Jefas UTP, 2 Encargados de Convivencia Escolar, y 1 Orientadora) la mayoría realiza pocas clases semanales (entre 2 y 11) y centradas en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas (4) y asignaturas *no académicas* (como lo son Educación Física, Inglés, Tecnología, Música, Religión y Artes) (para ver la descripción de la cantidad de casos dado el cruce de las variables cargos, niveles y asignaturas, ver la Tabla 24 en los Anexos). Este grupo tiene la particularidad de

tener muy buenos puntajes en las escalas (en relación con los promedios de los demás grupos) (podría estar asociado a efectos de *deseabilidad* en las respuestas), y es el que presenta el porcentaje más bajo de docentes que pidieron apoyo para mejorar sus prácticas pedagógicas, y también los que más necesidades de desarrollo profesional declaran tener (ver Tabla 3).

A continuación el grupo de docentes que se desempeñan exclusivamente en educación parvularia ($n=21$), tiene muy buenos resultados en las 3 escalas de *prácticas colaborativas*, sobre todo en la variable Pidió Apoyo (lo que se condice con los resultados de las entrevistas de este grupo); resultados medios en cuanto a la percepción de niveles de *colegialidad* en el establecimiento; y resultados medios respecto a su *autoeficacia*, *necesidades de desarrollo* y frecuencia de realización de *prácticas efectivas en el aula* (este último resultado podría deberse a que esta escala estuvo diseñada para docentes de educación básica).

En cuanto al grupo de docentes y profesionales de apoyo del PIE (que incluye a 16 docentes PIE, 3 Psicopedagogos/a, y 2 Coordinadores del programa) estos tienen el resultado más alto en la escala de *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, lo que demuestra la labor esencialmente colaborativa que desempeñan en los establecimientos. En las otras escalas tienen resultados cercanos a la media de los grupos, a excepción de la escala *Prácticas de Aula Efectivas* y *Autoeficacia Docente* en las que tienen los puntajes más bajos entre grupos, y lo que puede correlacionarse con el rol secundario que se le asigna a este grupo de docentes en el aula, lo que también fue confirmado en las entrevistas. Al igual que lo visto en las entrevistas, en la Tabla 24 (en los Anexos) se aprecia como este grupo sólo realiza clases en aula en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

En relación al grupo de docentes que se desempeña exclusivamente en la realización de clases, y que está dividido por *Docentes Generalistas* ($n=31$)¹⁷, *Docentes principalmente de Lenguaje y/o Matemáticas* ($n=39$), *Docentes principalmente de C. Naturales y/o C. Sociales* ($n=21$), y *Docentes de asignaturas no académicas* ($n=58$) (el 61,6% realiza clases en más de un ciclo de enseñanza). Llama la atención que la gran parte de los docentes este grupo tiene resultados muy bajos en la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo* (a excepción de los *Docentes Generalistas* que se

¹⁷ Los *Docentes Generalistas* realizan clases principalmente en el primer ciclo de educación básica (29) o en el primer ciclo y en algún curso del segundo ciclo (3), principalmente a un mismo curso (solo 6 de ellos realizan apoyo a otros cursos), y en 5 o más asignaturas.

acercan a la media en esta escala), en especial los *Docentes de Ciencias Naturales y/o Ciencias Sociales*, que tienen el resultado más bajo en esta escala. También este grupo muestra resultados muy bajos en la escala *Trabajo Colaborativo* (nuevamente con el más bajo de la muestra en el grupo de *Docentes de C. Naturales y/o C. Sociales*). En una variable que tienen mejores resultados, es en la variable Pidió Apoyo. En cuanto a las demás escalas, se presentan resultados medios en las escalas de *Colegialidad* (con un resultado particularmente bajo en la escala *Colegialidad Docente* para los Docentes Generalistas), y resultados también medios (sin claras tendencias) en las escalas relacionadas a *Prácticas de Aula*.

Finalmente, cabe mencionar que se realizaron pruebas de diferencias de medias para comparar los resultados de los 3 tipos de escalas (de *Prácticas Colaborativas*, *Colegialidad*, y de *Prácticas de Aula*) entre hombres y mujeres, teniendo un resultado significativo solo para la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo* la cual indica que las mujeres participarían de manera más frecuente en las prácticas incluidas en esta escala (ver Tabla 25 en los Anexos).

Tabla 2. Asociaciones entre escalas y variables a nivel de docentes

	Prácticas de TC	Pidió Apoyo	Trabajo Colaborativo	Colegialidad Docente	Innovación en Equipo	Participación de Actores	Tiempo para el TC	Autoeficacia Docente	Prácticas Efectivas	Necesidades de Desarrollo	Mujer	Antigüedad establecimiento
Prácticas de TC												
Pidió Apoyo	0,297**											
Trabajo Colaborativo	0,342**	0,147*										
Colegialidad Docente	0,247**		0,723**									
Innovación en Equipo	0,216**		0,598**	0,539**								
Participación de Actores	0,286**	0,159*	0,660**	0,564**	0,563**							
Tiempo para el TC	0,303**	0,139*	0,646**	0,427**	0,397**	0,459**						
Autoeficacia Docente	0,146*		0,155*		0,248**	0,219**						
Prácticas Efectivas	0,152*		0,289**	0,202**	0,309**	0,234**	0,182**	0,714**				
Necesidades de Desarrollo												
Mujer	0,229**											
Antigüedad establecimiento	-0,176**	-0,130*					-0,129*				0,206**	

Notas. Se presentan solo las correlaciones significativas. *La correlación es significativa a 0,05. ** La correlación es significativa a 0,01.

Tabla 3. Resultados escalas según cargo en el establecimiento, año 2019

Cargos	N muestral	% mujeres	% con contrato indefinido	Edad (años)	Antigüedad establecimiento	Prácticas de TC	Pidió Apoyo (%)	Trabajo Colaborativo	Colegialidad Docente	Innovación en Equipo	Participación de Actores	Autoeficacia Docente	Prácticas de Enseñanza	Necesidades de Desarrollo
Docentes con cargos directivos	7	85,7	71,4	49,7	17,0	4,14	0,57	2,93	3,00	3,07	3,49	3,85	3,67	3,34
Educadoras de párvulos	21	100,0	57,1	43,2	12,8	4,03	0,81	2,73	2,76	3,16	2,96	3,36	3,35	3,26
Profesionales de Apoyo y PIE	21	95,2	52,4	34,7	4,9	5,02	0,67	2,73	2,83	3,00	3,02	3,26	3,16	3,22
Docentes Generalistas	31	96,9	62,5	42,5	8,6	3,96	0,78	2,58	2,65	3,00	2,94	3,43	3,35	3,09
Docentes principalmente de Lenguaje y/o Matemáticas	39	76,5	55,9	44,8	8,9	3,63	0,76	2,58	2,91	2,95	2,96	3,30	3,24	3,18
Docentes principalmente de C. Naturales y/o C. Sociales	21	72,0	60,0	42,1	8,0	3,44	0,67	2,55	2,78	3,02	2,81	3,29	3,31	3,10
Docentes de asignaturas no académicas	58	50,0	47,4	41,5	7,3	3,66	0,72	2,76	2,85	3,05	3,00	3,32	3,36	3,04
Promedio o Total Muestral	198	76,3	55,3	42,05 (10,70)	8,53 (8,94)	3,88 (1,13)	0,73 (1,44)	2,67 (2,64)	2,81 (4,69)	3,02 (9,59)	2,97 (5,59)	3,34 (8,44)	3,32 (0,44)	3,13 (3,65)
Promedio entre Cargos		82,33 (17,74)	58,10 (7,67)	42,64 (4,46)	9,64 (4,01)	3,98 (0,52)	0,71 (0,08)	2,69 (0,13)	2,83 (0,11)	3,04 (0,07)	3,03 (0,21)	3,40 (0,20)	3,35 (0,16)	3,18 (0,11)

Notas. Entre paréntesis se presentan las desviaciones estándar. Para la comparación con colores se utiliza como referencia el promedio y la desviación estándar entre cargos.

VI.- Resultados: Diferencias entre los Establecimientos estudiados respecto al Mejoramiento Escolar y al Trabajo Colaborativo

A continuación, se presenta el análisis realizado a nivel de los establecimientos estudiados, con datos cuantitativos y cualitativos, en relación con las diferencias que presentan en ellos en torno al Trabajo Colaborativo y al Mejoramiento Escolar. Lo primero que se realizará, es caracterizar con datos cuantitativos a estos 14 establecimientos, y se los clasificará en 4 grupos según los resultados que hayan obtenido en las *Categorías de Desempeño* (que incluyen resultados académicos, no académicos, y un ajuste por condiciones socioeconómicas de los estudiantes) (Tabla 4). Luego, en la segunda sección, se revisarán las asociaciones estadísticas de cada escala (con los promedios por establecimientos) y variable de contexto (Tabla 5), y luego se realizará una descripción más pormenorizada de los *grupos* de establecimientos, en relación con el Trabajo Colaborativo, con resultados cuantitativos (Tabla 6), y cualitativos (Tabla 23 en Anexos).

1. Caracterización de los 14 establecimientos

1.1. Características sociodemográficas

Los establecimientos que componen la muestra son de dependencia municipal, imparten educación parvularia y básica, y se encuentran en la Región de O'Higgins. Además, como se muestra en la Tabla 4, de estos 14 establecimientos, 8 se emplazan en sectores urbanos y 6 en sectores rurales.

La Tabla 4 también muestra que estos establecimientos comparten ciertas características de composición socioeconómica, ya que atienden a poblaciones de estudiantes con Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) Alto, situado, en promedio entre los establecimientos, en un valor cercano al 90%¹⁸. En relación con su funcionamiento, al año 2019, todos los establecimientos de la muestra contaban con Programas de Integración Escolar (PIE), y estaban suscritos al Convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Finalmente, respecto al tamaño de los establecimientos,

¹⁸ Se optó por presentar solo rangos de valor de los indicadores por establecimiento, para salvaguardar el anonimato de estos.

la matrícula de estos establecimientos es relativamente baja, con un promedio cercano a 250 estudiantes por establecimiento, y con solo 2 establecimientos (M y G) que cuentan con más de un curso por nivel en enseñanza básica.

1.2. Características Cuantitativas relacionadas al Mejoramiento Escolar

Respecto a las características relacionadas con el Mejoramiento Escolar de estos establecimientos, se optó por considerar como el indicador más importante a las Categorías de Desempeño entregadas por la Agencia de Calidad de la Educación (2019). Esta decisión se tomó dado que estas Categorías (como hemos visto en la sección de Descripción de variables del IV. Marco Metodológico) incluyen resultados académicos y no académicos, y están ajustadas por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que atiende cada establecimiento. A partir de estas Categorías, e incorporando también el dato de la variación de la matrícula desde el año 2014 que, como plantea Falabella (2016a), es un dato importante para tener una noción del posicionamiento dentro del *mercado escolar* del establecimiento, y el tipo de proyecto educativo del establecimiento¹⁹, se crearon cuatro grupos de establecimientos (ver Tabla 4): 1) un establecimiento con resultados Altos; 2) 9 establecimientos con resultados Medios (6 de los cuales aumentaron su matrícula en los últimos 5 años, y 3 la disminuyeron); 3) un establecimiento con resultados Medio-Bajo, con aumento de matrícula en los últimos 5 años, y con un proyecto de educación artística alternativo; y 4) 3 establecimientos con resultados Medios-Bajos, y con disminución de matrícula en los últimos 5 años.

La mayoría de estos han conservado su Categoría de Desempeño respecto a la de 3 años atrás; solo 2 establecimientos (I y L) descendieron una Categoría, y otros 2 (D y H) aumentaron una. Por otra parte, en general son los establecimientos con resultados Medios-Bajos los que han experimentado una disminución de su matrícula en sus últimos 5 años. Esto podría tener relación con la dificultad para retener matrícula en situación de resultados por debajo de lo esperado (teniendo en consideración que estos resultados son públicos, y las familias pueden tomar la decisión de retirar a sus hijos/as de los establecimientos).

¹⁹ El tipo de proyecto educativo de cada establecimiento se investigó a través del análisis de los PEI de cada establecimiento, y con preguntas incorporadas en las entrevistas a los directivos de cada establecimiento.

Cabe mencionar que, si bien (como veremos más adelante en la Tabla 5) las escalas *Autoeficacia Docente* y *Prácticas de Enseñanza* parecen estar correlacionadas, no parece haber una asociación tan clara entre éstas y las Categorías de Desempeño, ni tampoco entre la escala *Necesidades de Desarrollo* y las Categorías de Desempeño. Por ejemplo, podemos ver que en el Grupo 1 de resultados Altos, se presentan promedios en estas tres escalas por sobre la media entre establecimientos (marcados en *verde*) (y por debajo en el caso de la escala *Necesidades de Desarrollo*), pero también en un establecimiento del Grupo 4 de resultados Medios-Bajos (L) también hay resultados por sobre el promedio en las escalas de *autoeficacia* y en la de *prácticas efectivas*. Esto podría apuntar a la existencia de relaciones no tan lineales entre las Prácticas de Aula y los resultados, y también a la pertinencia de estudiar esta relación a través del tiempo (analizando si las *prácticas de aula efectivas* son consistentes, se mantienen en el tiempo, se dan en distintos cursos, etc.).

Tabla 4. Grupos de Establecimientos, Resultados en Prácticas de Aula, y Resultados Escolares

Establecimientos	Área	Nº de estudiantes 2019	Variación matrícula 2014-2019	IVE 2019	Autoeficacia Docente	Práct. de Enseñanza Efectivas	Necesidades de Desarrollo	Categoría de Desempeño 2019	Variación Cat. Desempeño 2016 a 2019	SIMCE Lenguaje 2018 y 2019	SIMCE Matemáticas 2018 y 2019	IDPS 2019
Grupo 1: establecimiento con resultados Altos, y un proyecto educativo Tradicional												
A	Rural	<150	10-15%	85-90%	3,49	3,38	2,77*	Alto	0	270-280	270-280	70-75
Grupo 2: establecimientos con resultados Medios, y proyectos educativos Tradicionales												
B	Urbano	<300	-15-20%	95-100%	3,54*	3,58*	3,06	Medio	0	220-240	240-250	75-79
C	Rural	<450	10-15%	90-95%	3,33	3,42	2,90*	Medio	0	240-250	240-250	>79
D	Urbano	<350	20-25%	75-80%	3,69*	3,61*	3,22	Medio	1	250-260	240-250	>79
E	Urbano	<250	-15-20%	95-100%	3,02*	3,10*	3,10	Medio	0	240-250	240-250	<70
F	Urbano	<350	30-35%	75-80%	3,29	3,33	3,48*	Medio	0	250-260	240-250	>79
G	Urbano	<400 ^b	15-20%	95-100%	3,29	3,19	3,26	Medio	0	250-260	250-260	75-79
H	Rural	<200	20-25%	95-100%	3,27	3,20	3,00	Medio	1	230-240	230-240	<70
I	Rural	<200	10-15%	90-95%	3,32	3,28	3,11	Medio	-1	230-240	240-250	75-79
J	Urbano	<200	-5-10	85-90%	3,20	3,09*	3,21	Medio	0	240-250	250-260	70-75
Grupo 3: establecimiento con resultados Medio-Bajo, con aumento de matrícula, y con un proyecto de educación artística Alternativo												
K	Urbano	<250	50-55%	85-90%	3,12*	3,29	3,07	Medio-Bajo	0	210-220	230-240	70-75
Grupo 4: establecimientos con resultados Medios-Bajos, con disminución de matrícula, y con proyectos educativos Tradicionales												
L	Rural	<150	-30-35%	95-100%	3,59*	3,43	3,18	Medio-Bajo	-1	190-200	210-220	<70
M	Urbano	>500 ^b	-10-15%	95-100%	3,29	3,18	3,20	Medio-Bajo	0	210-220	230-240	70-75
N	Rural	<100	-25-30%	95-100%	3,33	3,26	3,36*	Medio-Bajo	0	240-250	230-240	75-79
Promedio		245-255		Aprox. 90%	3,34 (0,18) ^b	3,31 (0,16)	3,14 (0,18)	64,2% Medio		235-240	240-245	74-76

Notas. Elaboración propia. Desviación estándar entre paréntesis. *Resultados en verde y rojo intenso indican puntajes a una desv. estándar del promedio entre establecimientos.

a) Mientras mayor el valor de la escala, mayor son las Necesidades de Desarrollo, por lo que se marcan en rojo si están sobre el promedio. b) Tienen más de un curso por nivel en básica.

2. Resultados Cuantitativos y Cualitativos referidos al Trabajo Colaborativo y al Mejoramiento Escolar

2.1. Asociaciones a nivel de establecimientos

En la Tabla 5 se presentan los resultados de las correlaciones de Spearman entre las distintas escalas y variables ordinales a nivel de los establecimientos. El número para cada cruce de variables es el coeficiente de correlación Rho de Spearman, que como vimos en la sección de metodología mientras mayor sea, más fuerte es la correlación entre variables. También, cada número tendrá un asterisco cuando la prueba de significación sea positiva con un $p < 0,05$, y doble asterisco cuando sea positiva con $p < 0,01$. Finalmente, cabe mencionar que se marcó en amarillo aquellas correlaciones que dejan de ser significativas al controlar por el IVE, que como muestra la literatura, es un factor importante de moderación de las asociaciones entre estas variables.

Respecto a las 3 escalas y variables de Prácticas Colaborativas (la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, la variable *Pidió Apoyo*, y la escala *Trabajo Colaborativo*) resulta algo interesante, pues ninguna de estas tiene correlación entre sí (ver Tabla 5). Respecto a la falta de asociación entre la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo* y la variable *Pidió Apoyo* (que no correlaciona con ninguna otra variable) puede deberse a que la primera incluye varias prácticas que pueden ser establecidas a nivel de dirección (como el *asistir a reuniones de equipo*, *observar clases de los pares*, o *impartir clases con otros profesores en la misma aula*) (ver Tabla 12), mientras que la segunda implica una práctica que podría asociarse más a la voluntad del docente de pedir apoyo de otros, y que podría presentarse en casos donde haya mayor *colegialidad*. Por su parte, la falta de asociación entre la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo* y *Trabajo Colaborativo* puede deberse también a que la segunda incluye ítems que refieren no solo a la existencia de prácticas de colaboración en el establecimiento, sino que a sus resultados (ej. que *los profesores sean conscientes de lo que enseñan sus pares*, o que *los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresen abiertamente para ser discutidos*) (ver Tabla 13).

Respecto a las 3 escalas de *Colegialidad* (*Colegialidad Docente*, *Innovación en Equipo* y *Participación de Actores*) vemos que todas estas sí tienen una correlación positiva entre ellas, que se mantiene luego de ser controlada por el IVE ($p < 0,05$ y $p < 0,01$). También, la escala *Trabajo Colaborativo* correlaciona con todas estas 3 escalas de *Colegialidad* (incluso controlando por IVE, a $p < 0,01$), y la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo* solo correlaciona con *Innovación en Equipo* (al ser controlada por IVE, a $p < 0,01$).

En cuanto a las dos escalas que refieren a los Recursos del Establecimiento (*Tiempo para el Trabajo Colaborativo* y *Satisfacción con los Recursos del Establecimiento*) ambas correlacionan de forma positiva con distintas escalas del grupo de *Prácticas Colaborativas*, *Colegialidad* y *Prácticas de Aula*, viéndose afectada esta correlación para el grupo de *Prácticas de Aula*. Entre estas dos escalas la que más correlaciones tiene con las demás es la escala *Satisfacción con los Recursos del Establecimiento* (posiblemente porque abarca más elementos que solo el tiempo disponible para la colaboración entre docentes).

Respecto a las 3 escalas de *Prácticas de Aula* (*Autoeficacia Docente*, *Prácticas de Aula Efectivas*, y *Necesidades de Desarrollo*) estas correlacionan de manera positiva (y negativa para el caso de *Necesidades de Desarrollo*) con la escala *Trabajo Colaborativo* (las 3 escalas), las 3 escalas de *Colegialidad* (solo para el caso de *autoeficacia* y *prácticas de aula efectivas*), y las dos escalas *Recursos del Establecimiento*, no así con la escala *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, donde no se encuentra correlación. Muchas de estas relaciones dejan de ser significativas al controlar por el IVE, a excepción de 4 escalas con la variable *Prácticas de Aula*, lo que da a entender el peso de esta escala, más allá del contexto socioeconómico de la escuela. Como habíamos mencionado anteriormente, no se presentan asociaciones entre el grupo de escalas de *Prácticas de Aula* con los resultados académicos y no académicos, lo que podría deberse a que existe una relación no lineal, o que debe ser medida de forma longitudinal para poder apreciarla.

Por último, cabe mencionar que existe una asociación, aunque queda atenuada al controlar por el IVE, entre el ser un establecimiento ubicado en una zona rural y las escalas de *Trabajo Colaborativo* y *Participación de Actores*. Esto tendría una coincidencia con la literatura nacional sobre *Trabajo Colaborativo*, en el sentido de que se ha encontrado que en lugares rurales se práctica más la observación entre pares y hay mayor cultura de cooperación (Avalos-Bevan & Bascopé, 2017). También, existe una falta de correspondencia (o baja asociación) entre resultados académicos y no académicos en los establecimientos (los resultados de las pruebas de lenguaje tienen una correlación con los IDPS, pero que se atenúa al controlar por el IVE).

Tabla 5. Asociaciones a nivel de establecimientos (y controladas por el IVE)

	Prácticas de TC	Trabajo Colaborativo	Colegialidad Docente	Innovación en Equipo	Participación Actores	Tiempo para el TC	Satisf. Recursos	Autoeficacia	Prácticas Efecti.	Nec. Desarrollo.	Matricula Total	Rural IVE	Cat. de Desemp. año	SIMCE Lenguaje	SIMCE Mat.	IDPS
Prácticas TC																
Trabajo Col.																
Colegialidad	0,495*	0,801**														
Innovación	0,648**	0,807**	0,959**													
Participación		0,776**	0,570*	0,596*												
Tiempo TC		0,773**			0,606*											
Satis. Recursos	0,657**	0,560*	0,612*	0,692**												
Autoeficacia		0,516*	0,497*	0,464*	0,710**		0,473*									
Práct. Efect.		0,635**	0,728**	0,701**	0,714**	0,471*	0,552*	0,776**								
Necesidades		-0,516*				-0,645**										
Matricula Rural		0,465*			0,465*											
IVE											-0,573*					
Cat. Desem.			0,488*													
Lenguaje												-0,535*	0,813**			
Matemát.												-0,561*	0,732**	0,779**		
IDPS								0,503*	0,495*			-0,459*		0,590*		

Notas. Elaboración propia. *La correlación es significativa a 0,05. **La correlación es significativa a 0,01. La variable Pidió Apoyo y el Índice de Resultados Cualitativos no tuvieron correlación con ninguna variable. En amarillo las variables que dejan de tener correlaciones significativas al controlar por el IVE.

2.2. Características Cuantitativas y Cualitativas de los establecimientos respecto al Trabajo Colaborativo

A continuación, realizaremos un análisis por cada Grupo de establecimientos, respecto al Trabajo Colaborativo y al Mejoramiento Escolar, integrando los resultados cuantitativos y cualitativos, que se presentan en la Tabla 6.

Lo primero a mencionar, es que se creó un *Índice de resultados Cualitativos* y otro *Índice de Resultados Cuantitativos*. El primero fue calculado a través de la asignación de un puntaje para las respuestas de cada establecimiento a 4 de los 5 temas del análisis cualitativo (la escala de puntajes, que va del 1 al 12, y los códigos para las respuestas de cada establecimiento se encuentran en los Anexos, en las Tabla 22 y Tabla 23). El *Índice de resultados Cuantitativos*, fue calculado mediante la sumatoria de los lugares en que queda cada establecimiento respecto del resto (del 1 al 14) en las 11 escalas y variables de la Tabla 6, y luego calculando un ranking de los lugares (del 1 al 14). Luego, para ambos *Índices* se volvió a dividir los resultados en 4 categorías: 4 establecimientos con resultados Altos, 4 con resultados Medios, 3 Medios-Bajos y 3 Bajos (en la Tabla 6 estas categorías son marcadas con colores verde oscuro, verde claro, rojo claro y rojo oscuro, respectivamente). Respecto a esta última clasificación (en 4 categorías), existen 5 establecimientos en que las clasificaciones cuantitativas y cualitativas son las mismas (A, B, J y L). Hay otros 7 casos en que las clasificaciones están desajustadas solo por una categoría (ej. Medio en cualitativo, y Medio-bajo en cuantitativo, o viceversa) (C, D, F, G, I, M y N). Finalmente, en 2 establecimientos las clasificaciones se diferencian por dos categorías, por lo que podríamos hablar de un desajuste entre los resultados de ambos instrumentos (E y H) (ver Tabla 6). Además, se realizó una prueba de asociación de Spearman entre los puntajes del *Índice de Resultados Cualitativos* (con sus puntajes originales) y las demás variables y escalas cuantitativas (incluyendo los puntajes de *Índice de Resultados Cuantitativos*) y no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. Considerando estos desajustes, podemos hablar solo de una consistencia media entre ambos tipos de instrumentos.

Por otra parte, la consistencia (o asociación) entre las escalas y variables referidas las *Prácticas Colaborativas*, *Colegialidad*, y *Prácticas de Aula* con los resultados en resultados académicos y no académicos, también es media. En la subsección anterior, si bien habíamos visto que existían asociaciones en estos 3 grupos de escalas y variables recién mencionados, ninguna de estas tiene una asociación que sea estadísticamente significativa con los indicadores de resultados

académicos y no académicos (*Categorías de Desempeño, Resultados SIMCE de Lenguaje y Matemáticas, e Indicadores de Desarrollo Personal y Social*). En esta sección veremos que si bien el único establecimiento que tiene una Categoría de Desempeño Alto también tiene muy buenos cuantitativos (el segundo mejor) y cualitativos (dentro de la categoría Alto), en los grupos de desempeño Medio y Medio-Bajo hay tanto establecimientos con buenos resultados de Trabajo Colaborativo, Colegialidad y Prácticas de Aula (ej. B y C en el Grupo 2 de desempeño Medio, y L en el Grupo 4 de desempeño Medio-bajo), como establecimientos con bajos resultados en estos grupos de escalas y variables (ej. I y J en el Grupo 2, y M y N en el Grupo 4). Esto lleva a concluir que hay indicios de asociación entre este conjunto de variables y los resultados académicos y no académicos (sobre todo por la asociación entre resultados en las escalas de Trabajo Colaborativo y Colegialidad, y en las Prácticas de Aula), pero que no pudo ser confirmada estadísticamente.

Grupo 1: establecimiento A con resultados Altos, y un proyecto educativo Tradicional

El establecimiento A es un establecimiento de tamaño pequeño (menos de 150 estudiantes, y con enseñanza básica solo hasta 6to básico), ubicado en una zona rural, y que ha conservado su matrícula en los últimos 5 años (con una variación positiva entre el 10-15%), y también ha conservado su Categoría de Desempeño en el nivel Alto en los últimos 4 años (lo que lo hace el único establecimiento en tener esta categoría dentro de la muestra).

Este establecimiento tiene el resultado más alto en las escalas *Prácticas de Trabajo Colaborativo, Trabajo Colaborativo, Colegialidad Docente, e Innovación en Equipo*, y resultados por sobre el promedio también en las demás escalas, a excepción de la variable *Pidió Apoyo*, que presenta uno de los dos valores más bajos entre los establecimientos de la muestra.

En las entrevistas, los docentes y el director comentan que existe un muy buen ambiente, de confianza y colaboración entre educadores. Se ha instalado la idea de la importancia de compartir las buenas prácticas; de dar a conocer a los demás lo que está ocurriendo en el aula y con los estudiantes, y, también, de compartir los aprendizajes que se tienen en las capacitaciones. Estas prácticas ocurrirían principalmente en el espacio de las Jornadas de Reflexión donde se reúnen todo el equipo escolar semanalmente. Si bien todo lo descrito es muy positivo, durante las entrevistas se pudo observar que el director tiene un rol de liderazgo muy fuerte (participando de todos los espacios colectivos), y no hay indicios de la emergencia de *liderazgos intermedios* — como son los que menciona Oñate et al. (2019) en otros establecimientos chilenos— en las

entrevistas, ni de espacios para la colaboración más autónoma de los educadores. Esto podría explicar el bajo resultado en la variable *Pidió Apoyo*.

Grupo 2: establecimientos con resultados Medios, y proyectos educativos Tradicionales

Este Grupo tiene la particularidad de albergar a establecimientos con muy buenos resultados en las escalas de *Prácticas Colaborativas*, *Colegialidad*, *Recursos del Establecimiento* y *Prácticas de Aula*, y el *Índice de Resultados Cualitativos* (B y C), y establecimientos con resultados muy bajos en estos cinco tipos de indicadores (I y J). Lo llamativo es que ambos tipos de establecimientos obtienen resultados Medios en la Categoría de Desempeño, pese a los dos tener resultados dispares en las escalas e indicadores cualitativos estudiados. A continuación, veremos un ejemplo para el primer grupo de buenos resultados en las escalas e indicadores estudiados, y veremos que hay características comunes que se repiten en el par de establecimientos con malos resultados en estas escalas e indicadores.

El establecimiento B es un establecimiento de tamaño mediano (menos de 300 estudiantes, y con solo un curso en los 8 niveles de enseñanza básica), ubicado en una zona urbana, y que ha visto levemente disminuida su matrícula en los últimos 5 años (entre -10% y -15%), y que ha conservado su Categoría de Desempeño en el nivel Medio-bajo en los últimos 4 años. Como se mencionaba este establecimiento tiene muy buenos resultados en los 4 tipos de escalas cuantitativas, y también en los resultados cualitativos. Según los entrevistados en este establecimiento se ha comenzado desde algunos años a fomentar explícitamente el Trabajo Colaborativo entre docentes, específicamente, mediante actividades de Reflexión Pedagógica donde se ha intentado que los docentes *lleguen* ellos mismos a una noción de lo que es colaborar, y también mediante la organización de tiempos claros y establecidos para la colaboración, que se cumplen por los docentes (como las reuniones entre docentes *regulares* y docentes PIE, bien evaluada por la docente entrevistada; el funcionamiento de la ETE, muy bien evaluada por la educadora entrevistada; y la coordinación por ciclo donde se realizan *focalizaciones* por curso). También se mencionan otras actividades colaborativas como la observación de clases entre pares, y la planificación conjunta. Las dos docentes entrevistadas. Lo llamativo es que pese al buen funcionamiento de estos espacios de colaboración el establecimiento siga teniendo resultados solo en la Categoría de Desempeño Medio, pero esto podría tener que ver con que el proceso de Mejoramiento Escolar todavía se encuentra en una fase inicial.

Por otra parte, los establecimientos J (urbano, de menos de 200 estudiantes, y un curso por nivel en básica) e I (rural, también de menos de 200 estudiantes, y solo un curso por nivel en básica) tienen muy bajos resultados en los 4 tipos de escalas estudiadas, y también en los análisis cualitativos. En cuanto al análisis cualitativo ambos establecimientos comparten, por ejemplo, la inexistencia de buenas relaciones entre colegas (como la validación entre pares, la buena disposición, y las buenas relaciones entre pares en general). En el establecimiento I hace poco hubo un cambio de directiva, y en para el año 2019 los entrevistados comentaban que no había un concepto de Trabajo Colaborativo trabajado, y que el apoyo entre pares quedaba restringido a los espacios de capacitaciones externas. Por su parte, en el establecimiento J un entrevistado comenta que la colaboración solo ocurre entre amistades, y que en el segundo ciclo de educación básica se intenta colaborar, pero de forma restringida a temas de conducta de estudiantes, o muy focalizado en las disciplinas de lenguaje y matemáticas. También, la otra entrevistada comenta que se intentó realizar observación de clases entre pares (quizás de forma prematura desde el punto de vista de esta Investigación) pero no resultó, y también comenta que no se garantizan los tiempos ni si quiera para las reuniones entre los docentes *regulares* y sus pares PIE.

Grupo 3: establecimiento K con resultados Medio-Bajo, con aumento de matrícula, y con un proyecto de educación artística Alternativo

El establecimiento K es un establecimiento de mediano tamaño (menos de 250 estudiantes, lo que quiere decir que tienen solo 1 curso por nivel en enseñanza básica), ubicado en una zona urbana, y que ha experimentado un gran aumento de matrícula en los últimos 5 años (subió entre un 50-55% entre estos años), pese a seguir conservando una Categoría de Desempeño Medio-Bajo desde hace 4 años. Una de las razones que pudiesen explicar este aumento de matrícula es que desde el año 2016 (con la llegada de un Director nuevo, que llegó en un momento en el que había problemas de matrícula) se ha empezado a implementar un nuevo Proyecto Educativo, basado en la Educación Artística y el *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*, que rescata la inclinación artística y folclórica que siempre el establecimiento tuvo. El ABP es una forma distinta de pasar los contenidos curriculares, y que se materializa en la realización de 3 a-4 proyectos anuales interdisciplinarios enfocados en un mismo tema que se trabaja de forma simultánea en todos los niveles y cursos. La idea es que cada uno de estos proyectos sea abarcado de forma interdisciplinaria por 2 o 3 asignaturas, además de la asignatura de Artes, Música o Danza, que es el eje articulador de los proyectos. Esto demanda que los docentes de distintas asignaturas trabajen

colaborativamente de manera muy frecuente, para que pueda existir una continuidad en cada proyecto.

Si bien este es un Proyecto Educativo que cuenta con pocos años de implementación (en el momento del estudio llevaba entre 2 y 3 años implementándose), y pese a que la Jefa UTP comente que hubo una resistencia inicial de los docentes por su acostumbramiento al modo tradicional de realizar clases, los entrevistados declaran estar involucrados con este nuevo Proyecto. Esto podría reflejarse, por ejemplo, en resultados muy altos (en comparación a los otros establecimientos de la muestra) en la escala de *Prácticas de Trabajo Colaborativo* y la variable *Pidió Apoyo*. Ahora bien, pese a tener un buen resultado en la escala *Tiempo para el Trabajo Colaborativo* (aunque sigue están entre las categorías de respuesta “En desacuerdo” y “De acuerdo”), los docentes entrevistados declaran que se les hace poco el tiempo el tiempo para cumplir con los objetivos que la colaboración en un marco de enseñanza como este demanda (dicen solo disponer del bloque de las Jornadas de Reflexión, y algunas horas más para colaborar, y que no son suficientes, o a veces hay choques de horario, por lo que terminan teniendo que planificar de manera más operativa vía *online*, mediante el programa Google Drive). Además de esto, y quizás podría estar vinculado a lo anterior (la falta de tiempo para organizar una clase de *calidad* en el marco de este Proyecto), en esta escuela se presentan bajos resultados en las escalas *Autoeficacia Docente* y *Prácticas de Aula Efectivas*. Además, en los resultados de las escalas de *Colegialidad*, y también por lo analizado de las entrevistas, pareciera que falta aún desarrollar este componente entre los miembros del equipo escolar.

Finalmente, siguiendo la clasificación sugerida por Falabella (2016a) podemos considerar que este establecimiento se haya relativamente *avanzado* dentro del *mercado escolar* (dado que ha presentado un muy alto incremento de matrícula), pero tiene una *débil alineación* con la política educativa (por la alternativa al modo tradicional de pasar los contenidos). Esto podría implicar que su gestión se encontrará dividida entre un proyecto no tradicional y las exigencias externas; de hecho, la misma Jefa UTP reconoce que ellos “*no trabajan para el SIMCE*”, ni tampoco realizan un entrenamiento para que los niños respondan la prueba.

Grupo 4: establecimientos con resultados Medios-Bajos, con disminución de matrícula, y con proyectos educativos Tradicionales

Finalmente, este Grupo incluye a 3 establecimientos (L, M y N) que obtienen resultados Medios-bajos, que tienen un Proyecto Educativo tradicional, y que han experimentado una

diminución de matrícula en los últimos 5 años. Lo interesante de este Grupo es que incluye a dos establecimientos (M y N) con resultados bajos en los 4 tipos de escalas estudiadas, y medios-bajos y bajos en el *Índice de Resultados Cualitativos*, y, un establecimiento (L) con resultados altos en estos indicadores. A continuación, veremos la particularidad de este último establecimiento.

El establecimiento L es un establecimiento de pequeño tamaño (menos de 150 estudiantes), ubicado en una zona rural, y que ha experimentado una gran disminución de matrícula en los últimos 5 años (bajo entre un 30-35% entre estos años), y que también experimentó una disminución de su Categoría de Desempeño en los últimos 4 años, pasando de Medio a Medio-bajo. Pese a estas condiciones, en este establecimiento se presentan buenos resultados, sobre todo en las escalas de *Colegialidad*, en los *Recursos del Establecimiento* y en la escala de *Autoeficacia Docente y Prácticas de Aula Efectivas* (pero tiene resultados menores al promedio en la escala de *Prácticas de Trabajo Colaborativo* y en *Pidió Apoyo*). En cuanto a sus resultados cualitativos, al igual que en el establecimiento A (que también se ubica en una zona rural y cuenta con una matrícula baja de estudiantes) en éste existe un ambiente de confianza y buena disposición entre colegas, y también el espacio de las Jornadas de Reflexión se usa cotidianamente para la colaboración entre docentes (para compartir materiales, compartir experiencias, analizar resultados, realizar planificaciones anuales, etc.). Además, este establecimiento también hay reuniones por ciclo (el primer y segundo ciclo de educación básica), y también se describe un buen trabajo en el marco de la ETE.

Tabla 6. Grupos de Establecimientos y Escalas de Trabajo Colaborativo

Estab.	Ind. Cualitativo ^a	Ind. Cuantitativo ^b	Prácticas de TC	Pidió Apoyo (%)	Trabajo Colaborativo	Colegialidad Docente	Innovación en Equipo	Participación de Actores	Tiempo para el TC	Satisfacción con los Recursos	Autoeficacia Docente	Prácticas de Aula Efectivas	Necesidades de Desarrollo
Grupo 1: establecimiento con resultados Altos, y un proyecto educativo Tradicional													
A	9	2	4,46*	0,600*	3,25*	3,55*	3,43*	3,20	2,75*	3,12*	3,49	3,38	2,77*
Grupo 2: establecimientos con resultados Medios, y proyectos educativos Tradicionales													
B	12	1	4,21	0,953*	3,10*	3,09	3,38*	3,39*	2,75*	3,36*	3,54*	3,58*	3,06
C	8	4	3,46*	0,750	2,79	3,05	3,17	3,31*	2,40	2,70	3,33	3,42	2,90*
D	5	7	4,06	0,611	2,65	3,03	3,10	2,95	1,94	2,92	3,69*	3,61*	3,22
E	9	10	4,13	0,875	2,48	2,55	2,81	2,70	2,13	2,73	3,02*	3,10*	3,10
F	7	9	4,31*	0,625	2,56	3,06	3,31	2,73	1,94	3,08	3,29	3,33	3,48*
G	6	11	4,17	0,700	2,43	2,53	3,03	2,92	1,80*	2,89	3,29	3,19	3,26
H	3	5	3,70	0,875*	2,94	3,06	3,28	2,88	2,13	2,75	3,27	3,20	3,00
I	4	12	3,39*	0,688	2,30*	2,81	2,75*	2,80	1,94	2,33*	3,32	3,28	3,11
J	3	14	3,19*	0,700	1,98*	2,15*	2,47*	2,22*	1,85*	2,39*	3,20	3,09*	3,21
Grupo 3: establecimiento con resultados Medio-Bajo, con aumento de matrícula, y con un proyecto de educación artística Alternativo													
K	8	6	4,31*	0,923*	2,79	2,62	3,10	2,95	2,81*	2,67	3,12*	3,29	3,07
Grupo 4: establecimientos con resultados Medios-Bajos, con disminución de matrícula, y con proyectos educativos Tradicionales													
L	9	3	3,65	0,636	3,07*	2,91	3,11	3,38*	2,32	2,92	3,59*	3,43	3,18
M	5	13	3,50	0,571*	2,47	2,50	2,56*	2,69	2,14	2,81	3,29	3,18	3,2'
N	1	8	3,68	0,667	2,86	2,83	3,14	3,40*	2,28	2,46*	3,33	3,26	3,36*
Promedios			3,87 (0,42)	0,727 (0,128)	2,69 (0,35)	2,84 (0,35)	3,06 (0,30)	2,97 (0,34)	2,23 (0,34)	2,80 (0,29)	3,34 (0,18)	3,31 (0,16)	3,14 (0,18)

Notas. Elaboración propia. Entre paréntesis, las desviaciones estándar. a) Los puntajes del Índice de Resultados Cualitativos van del 1 al 12, y se distribuyen en 4 Altos (verde oscuro), 4 Medios (verde claro), 3 Medio-bajo (rojo claro), y 3 Bajos (rojo oscuro). b) Los puntajes del Índice de Resultados Cuantitativos van del 1 al 14, y también se distribuyen en las mismas 4 categorías que los Indicadores Cualitativos. *Resultados en verde y rojo intenso indican puntajes a una desv. estándar del promedio entre establecimientos.

VII.- Conclusiones

1. Principales hallazgos de la Investigación

Características de los establecimientos investigados

En la presente Investigación, se recopilaron y analizaron datos de 14 establecimientos municipales de la Región de O'Higgins. Estos establecimientos comparten muchas características en común como que todos cuentan con educación inicial y básica, la mayor parte de un tamaño mediano-pequeño (menos de 250 estudiantes en total), con solo un curso por nivel en enseñanza básica, y solo 5 con matrículas de más de 250 estudiantes (y solo 2 de estos con dos cursos por nivel en enseñanza básica). También, todos los establecimientos atienden a una población de estudiantes mayoritariamente de sectores socioeconómicos vulnerables (con un Índice de Vulnerabilidad Escolar promedio entre establecimientos cercano al 90%), y todos cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE), y están suscritos al Convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Finalmente, estos establecimientos están ubicados parejamente en zonas urbanas (8), y en rurales (6).

En cuanto a su posicionamiento en el *mercado escolar*, las características de sus Proyectos Educativos respecto al estándar impuesto por la política educativa, y sus resultados en las pruebas que los clasifican dentro las Categorías de Desempeño, la mayoría de estos tiene resultados Medios en las Categorías de Desempeño (9), cuatro tienen resultados Medio-bajos (4), y solo 1 tiene resultados Altos (por sobre lo esperado considerado el contexto socioeconómico de sus estudiantes). Por su parte, solo un establecimiento (con resultados Medio-bajos) tiene un Proyecto Educativo que se aleja del estándar academicista de la política educativa nacional, al presentar un Proyecto de Educación Artística y con el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. En cuanto al posicionamiento en el *mercado escolar* se operacionalizó a través de los resultados en las Categorías de Desempeño (incorporando la variación desde el año 2016), y con la variación de la matrícula desde el año 2015 (un mayor incremento de matrícula da cuenta de un mejor posicionamiento en el *mercado escolar*) que en promedio entre establecimientos presentó un valor cercano a 0 (hubo establecimientos con aumentos importantes de matrícula, y otros con disminución de matrícula).

Definiciones y percepciones sobre el Trabajo Colaborativo

En cuanto a las definiciones de Trabajo Colaborativo entregadas por los entrevistados ($n=42$) se identificaron cuatro tipos de definiciones que van en orden ascendente de complejidad y demanda de tiempo y recursos (en algunos casos más de una está presente en el discurso del entrevistado): 1) *normalización del trabajo*; 2) *compartir experiencias y buenas prácticas*, 3) *trabajo en conjunto, pero sin especificar criterios específicos del Trabajo Colaborativo*; y 4) *trabajo en conjunto, especificando la modalidad de Trabajo Colaborativo*. Se constató que la mayor parte del total de entrevistados (35 de 42) define el Trabajo Colaborativo en el segundo y/o tercer tipo de definición, es decir, lo consideran como una práctica que permite vencer el aislamiento profesional, permite desarrollar una cultura de colaboración entre docentes, y sirve para aunar esfuerzos en un objetivo común. Solo 7 entrevistados, pertenecientes a 5 establecimientos (de distintos resultados cualitativos y cuantitativos) presenta la definición más compleja de trabajo colaborativo, es decir, aquella que además de definirlo como el compartir materiales, experiencia, y coordinarse para un objetivo común, también agrega que el trabajo debe ser realizado en un marco de horizontalidad, participación, sistematicidad, y reflexión constante.

Por otra parte, también se le preguntó al total de entrevistados cuáles consideraban que eran las ventajas, desventajas y dificultades del Trabajo Colaborativo. La gran mayoría de los entrevistados tenían una opinión favorable del Trabajo Colaborativo, identificando dentro de sus ventajas: *el vencer el aislamiento, el aprender del otro, el sentirse más motivado a superarse, el sentirse validado por los demás* (dentro de las ventajas individuales); el que esta forma de trabajo *fomenta una corresponsabilidad entre docentes, y fomenta que las conversaciones pedagógicas se lleven a la práctica* (ventajas colectivas); y, finalmente, que esta forma de trabajo ayuda en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, dado que se puede hacer *reforzamiento a estudiantes que estén débiles en sus aprendizajes, reforzar objetivos transversales o contenidos de otras asignaturas*, y, en general, *mejorar las metodologías y estrategias utilizadas*.

En cuanto a las desventajas y/o dificultades que tiene el Trabajo Colaborativo según los entrevistados, una primera dificultad (que también puede ser leído como un desafío) es el *llegar a un concepto común entre los docentes sobre qué es el Trabajo Colaborativo*. Un segundo tipo de dificultades/desventajas, tiene que ver con los problemas personales que pueden surgir a partir del trabajar en conjunto (como que *algunos docentes se aprovechen del trabajo del otro para*

*holgazanear, que no se cumplan los compromisos asumidos, o hasta que un profesor robe las ideas de otro, entre otras), y con la falta de apertura de algunos docentes a trabajar con otros (por la poca confianza entre profesores, la falta de apertura al cambio, entre otras). Finalmente, un grupo de dificultades se relaciona con las condiciones organizacionales y estructurales que permiten (o dificultan) el desarrollo del Trabajo Colaborativo. Dentro de estas se haya, como una de las más importante, la existencia de tiempo para colaborar, dado que también se considera que *el trabajo colaborativo requiere invertir más tiempo, dado que llegar a un consenso es más demoroso*. El recurso del tiempo se materializa en la existencia de bloques de horario donde los docentes puedan colaborar (en algunos casos de forma más específica que los bloques de planificación coincidan entre docentes que podrían colaborar juntos), y que estos bloques se respeten y no se utilicen para el desarrollo de otras tareas. La importancia del tiempo y la existencia de bloques establecidos para colaborar es nombrada también en la literatura como una de las condiciones más importante para permitir el desarrollo del Trabajo Colaborativo (ej. Main, 2007; Vangrieken et al., 2015). También, dentro de este grupo de dificultades/condiciones se menciona la necesidad de ser sistemáticos y diseñar bien las experiencias de colaboración, dado que *espontáneamente es fácil perder el foco*.*

Prácticas más y menos comunes de Trabajo Colaborativo en los establecimientos, y Actores con niveles más altos de prácticas de Trabajo Colaborativo

Al igual que en los países de la OCDE y en los resultados de Chile a la encuesta TALIS 2018 (OCDE, 2018d), los resultados de esta muestra apuntan a una mayor frecuencia de prácticas caracterizadas por desarrollarse fuera del aula, siendo la más frecuente el *hablar con mis compañeros sobre el progreso del aprendizaje de determinados alumnos* (77% de los docentes encuestados declara realizarlo al menos una vez al mes). En cambio, y al igual que en los resultados de los países OCDE, y en Chile, las prácticas colaborativas con menor frecuencia de realización son aquellas que se realizan dentro del aula, como el *observar las clases de otros profesores y hacerles comentarios* (15% de la muestra con la misma frecuencia) y *participar en actividades conjuntas con distintas clases y grupos* (20%). Lo que llamó la atención en este levantamiento de datos (con la misma escala trabajada en TALIS 2018) es que los docentes declararon una mayor frecuencia de realización de las prácticas de *impartir clases con otros profesores en la misma aula* (55%, contra un 29% en Chile y la OCDE), y el *asistir a reuniones de equipo* (75%, contra un 15% y 42% en Chile, y en la OCDE). Ambas prácticas podrían incluir al *trabajo en aula* y a las

reuniones necesarias para planificar este trabajo que ocurren entre los docentes *regulares* y los *docentes pares* del equipo PIE, en el marco de la colaboración establecida por el Decreto 170 que desde el año 2009 fija que el trabajo entre estos actores deba hacerse semanal, o cada dos semanas, y bajo el esquema del Trabajo Colaborativo. Una conclusión importante de esta Investigación es el que el espacio de colaboración entre ambos actores parece ser un espacio prometedor para el desarrollo del Trabajo Colaborativo en los establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) (sobre todo considerando que los miembros del equipo PIE fueron el grupo de actores que tuvo el puntaje más alto en la participación en *Prácticas de Trabajo Colaborativo*), pero que sin embargo todavía no está completamente desarrollado, dado a un rol secundario, enfocado a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), al que se les sigue dejando a los miembros del equipo PIE.

Otro espacio que ha parecido tener un muy buen desarrollo en estos establecimientos en los años recientes, es el establecido por el Decreto 373 (2017) que obliga a los establecimientos públicos a tener una Estrategia de Transición Educativa y que, al menos en esta muestra, ha demostrado haber sido aprovechado por las educadoras del Nivel de Transición 2, y los profesores de primero básico (cuando es adecuadamente promovido por la dirección), para desarrollar estrategias de articulación de ambos niveles. Las docentes de enseñanza inicial mostraron en esta muestra desarrollar frecuentemente prácticas de trabajo colaborativo, y tener muy buena inclinación a la colaboración, por lo que los establecimientos podrían utilizar su experiencia y disposición para fomentar la colaboración con los docentes del primer ciclo de enseñanza básica.

Finalmente, cabe mencionar que los docentes de educación básica (de ambos ciclos, y de distintas asignaturas) muestran los resultados más bajos de frecuencias de participación en *prácticas colaborativas*, y también bajos resultados en la percepción de la existencia de *colegialidad entre docentes*, *apertura a la innovación en equipo* y la posibilidad de *participación de actores en el establecimiento* (resultados que son especialmente bajos en los docentes que se encargan de las asignaturas de Ciencias Naturales y/o Ciencias Sociales). Dentro de las razones que los docentes dan para explicar su baja participación en actividades colaborativas está el que *no existan más profesores de su asignatura* (y que, por lo tanto, no existan departamentos), que *el foco de la colaboración esté puesto en mejorar los resultados en las asignaturas de matemáticas y lenguaje*, y que *no exista tiempo para el Trabajo Colaborativo*.

Vínculo entre el Trabajo Colaborativo y el Mejoramiento Escolar

Uno de los puntos bajos de esta investigación fue el intentar haber establecido un vínculo directo entre la existencia de prácticas de trabajo colaborativo y el que existan o no procesos de mejoramiento escolar. La reflexión que ha tenido el investigador y los profesores de la comisión revisora de esta tesis apuntan a que es difícil establecer relaciones causales entre variables como la existencia de prácticas de trabajo colaborativo y la obtención de mejores o peores resultados en pruebas estandarizadas (aun cuando estas tomen en cuenta variables como la caracterización socioeconómica de los estudiantes). Para estudiar el mejoramiento escolar, como bien el concepto sugiere, hay que estudiar procesos más largos (mediante estudios longitudinales), y tener precaución en sacar conclusiones apresuradas al vincular las prácticas de colaboración entre profesores y los resultados de los estudiantes. Puede, por ejemplo, existir un establecimiento que cuente con prácticas de trabajo colaborativo muy desarrolladas y no así obtener los resultados esperados en las pruebas académicas y no académicas, dado que se pueden encontrar en un proceso *incipiente* de cambio y mejoramiento escolar (Bellei et al., 2014) También pueden existir establecimientos con muy buenos resultados en las pruebas estandarizadas, pero que estos no se deban a la existencia de prácticas colaborativas entre profesores; más bien, el contar con buenos resultados y buen posicionamiento en el “mercado escolar” (Falabella, 2016a; Falabella & De La Vega, 2016) es lo que le permita al cuerpo docente contar con más tiempo y menos presión para realizar nuevas formas de interacción entre profesionales, y probar nuevas prácticas pedagógicas en sus aulas.

Por lo tanto, las siguientes conclusiones solo sirven a nivel estadístico, y en ningún caso no deben ser indicadoras de relaciones causales entre las variables estudiadas:

Hipótesis 1: A nivel cuantitativo se encontraron asociaciones significativas entre las escalas relacionadas con la *colegialidad entre docentes* (*Colegialidad Docente*, apertura a la *Innovación en equipo*, y existencia de la posibilidad de *Participación de Actores*) y dos escalas relacionadas a las *prácticas colaborativas* (frecuencia de *Prácticas de Trabajo Colaborativo*, y percepción de la existencia de *Trabajo Colaborativo* en el establecimiento), sobre todo para la segunda de estas. Estas asociaciones permanecen luego de controlar por el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de cada establecimiento. A nivel cualitativo también se presenta un vínculo entre ambos componentes del Trabajo Colaborativo: en general en los establecimientos que más se encuentran

desarrolladas las prácticas de colaboración también tienen desarrollado el componente de la *colegialidad* (buenas relaciones, ambiente de confianza y apertura, etc.). También, en cuanto a las percepciones de los docentes y directivos, estos refieren a que el componente de la *colegialidad* es una de las condiciones para que, en las fases iniciales de la colaboración, los docentes comiencen a abrirse con sus pares.

Hipótesis 2: A nivel cuantitativo se encontraron asociaciones positivas y significativas (y que se mantuvieron luego de ser controladas por el IVE) entre la escala *Satisfacción con los Recursos del Establecimiento* y la mayoría de las escalas relacionadas a las *prácticas colaborativas* y a la *colegialidad docente* (a excepción de la escala *Participación de Actores*). La escala *Tiempo para el Trabajo Colaborativo* tuvo correlaciones (mantenidas luego de controlar por el IVE) solo con la escala *Trabajo Colaborativo* y *Participación de Actores*. Por su parte, a nivel cualitativo el tiempo (la presencia de bloques de horarios, claros y que se cumplen, destinados para el trabajo colaborativo) fue uno de los factores más mencionados en aquellos establecimientos que tuvieron mejores resultados cualitativos y cuantitativos en las escalas mencionadas. Dentro de las percepciones de los docentes y directivos, otro factor a considerar es que el Trabajo Colaborativo no es sencillo de realizar, por lo que se requiere planificarlo y ejecutarlo de manera sistemática y ordenada.

Hipótesis 3: A nivel cuantitativo no se pudo comprobar que exista una relación entre la presencia de *prácticas de colaboración* más frecuentes, niveles de *colegialidad* más elevados, la realización de *prácticas de aula efectivas* más frecuentemente, y/o mayores niveles de *autoeficacia docente*, y mejores resultados académicos y no académicos (medidos por las Categorías de Desempeño, los resultados SIMCE de Matemáticas y Lenguaje, y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social). Sin embargo, a nivel cualitativo, en cuanto a las percepciones de los docentes y directivos, estos sí consideran que el Trabajo Colaborativo puede incidir directamente en un mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que la colaboración incidiría directamente en: un mayor sentimiento de *autoeficacia* de los docentes (mayor motivación y validación); la posibilidad de generar un aprendizaje colectivo; la generación de corresponsabilidad por los resultados educativos; y la generación de prácticas de coordinación pedagógica como el análisis de la cobertura curricular, prácticas de reforzamiento para estudiantes con aprendizajes descendidos, reforzamiento de objetivos transversales, entre otras.

2. Conclusiones teóricas y metodológicas: límites de la Investigación y recomendaciones para futuras Investigaciones

Utilidad de los conceptos teóricos utilizados

Antes que pasar a las conclusiones metodológicas, cabe mencionar ciertos elementos del Marco Teórico y Antecedentes del Trabajo Colaborativo en Chile (sección II) que se intentaron utilizar para guiar la Investigación, y que parecieron ser de gran utilidad:

Primero, fue relevante ubicar esta Investigación dentro de los estudios de *Mejoramiento Escolar*, para así poner en contexto cuál es el foco de la implementación de prácticas de Trabajo Colaborativo en los establecimientos. Pero dentro de esta contextualización, se consideró una definición ampliada e integral de *mejoramiento y eficacia escolar*, es decir, que incluyera el mejoramiento no solo de los aprendizajes académicos, sino que también de los aprendizajes no académicos, y que estos aprendizajes que dieran no solo en algunos estudiantes, sino que de forma pareja en la mayor parte posible de estudiantes dentro de un centro educativo (Murillo, 2003).

Segundo, fue oportuno utilizar el modelo de las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje*, como un modelo específico (y demostrado efectivo) de *mejoramiento escolar*. Estas *comunidades* ponen en su centro al Trabajo Colaborativo entre docentes como eje central del *mejoramiento*, pero exigen una definición integral de Trabajo Colaborativo, en donde son importantes tanto las *prácticas colaborativas*, como los elementos afectivos, normativos y relacionales que tienen que existir entre docentes para que estas *prácticas* sean efectivas (Hargreaves & O'Connor, 2018; Krichesky & Murillo, 2011; Kruse & Seashore, 1993).

Finalmente, y tomando en consideración que este estudio de *mejoramiento escolar* se realiza en un contexto latinoamericano y chileno, también fue muy importante tener presente que los procesos de *mejoramiento escolar* no ocurren de forma lineal, y demoran tiempo en conseguir resultados palpables (Bellei et al., 2014); y que las escuelas en Chile están muy presionadas por el *sistema de responsabilización por resultados académicos de las pruebas SIMCE* (que se hacen públicos a nivel de escuela), y que estas desarrollan distintas respuestas organizacionales ante estas *políticas* dependiendo de sus Proyectos Educativos (alineados o no con estas políticas) y su posicionamiento en el *mercado escolar* (aventajado o desaventajado) (Falabella, 2016a; Falabella & De La Vega, 2016).

Datos e información Cuantitativa

Para esta Investigación se aplicaron y analizaron un total de 240 cuestionarios (198 aplicados a docentes, y 42 a directivos), distribuidos en 14 establecimientos. A nivel de docentes ($n=198$) esta cantidad de casos es aceptable para aplicar el coeficiente de asociación Rho de Spearman, que es una prueba de asociación no paramétrica (es decir, no generalizable a una población mayor a la muestra estudiada) (Martínez et al., 2009). Además, con este número de casos fue posible poner a prueba la consistencia de las escalas aplicadas (muchas de las cuales son escalas internacionalmente validadas por el estudio TALIS, OCDE, 2018d) mediante el indicador Alpha de Cronbach.

Sin embargo, a nivel de establecimientos ($n=14$) esta cantidad de casos es muy pequeña para considerar la generación de conclusiones robustas sobre la asociación entre las escalas/variables, aun cuando se utilice una prueba no paramétrica como el coeficiente de asociación Rho de Spearman. Además, hay que recordar que si bien a nivel de docentes se intentó cubrir la totalidad del personal por cada establecimiento (con una buena tasa de respuestas del cuestionario docente, que en promedio entre establecimientos fue de 78,9%), a nivel de establecimientos la selección de estos no siguió criterios de aleatoriedad, por lo que los resultados no son generalizables (más allá de que las pruebas estadísticas no paramétricas realizadas no lo permitiesen). Por otra parte, una de las variables indispensables para poner a prueba la *hipótesis 3*, como lo fue las Categorías de Desempeño, contaba con un nivel de medida ordinal (de solo 3 categorías, y con un grupo que concentraba la mayoría de los casos, el grupo de desempeño Medio, con 9 casos; el grupo de desempeño Alto con solo 1 caso; y el grupo de desempeño Medio-bajo con tan solo 4 casos).

Para futuras investigaciones que busquen poner a prueba el impacto que tiene la implementación de estrategias colaborativas de organizar el trabajo pedagógico y el desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje (académicos y no académicos) se sugiere: 1) utilizar una muestra mayor de casos a nivel de establecimientos; 2) seguir intentando tener tasas de respuesta por establecimiento que se aproximen lo más posible al 80%; 3) aplicar escalas validadas internacionalmente como las del estudio TALIS (OCDE, 2018d), y no solo referidas a la frecuencia de realización de prácticas colaborativas (“*Teacher co-operation: Exchange and co-ordination among teachers*” y “*Teacher co-operation: Professional collaboration in lessons among teachers*”), sino que también escalas que abarquen el componente de la *colegialidad* del Trabajo

Colaborativo (como la escala *Innovación en Equipo* o “*Team innovativeness*”, y la escala *Participación de Actores* o “*Participation among stakeholders*”); y 4), **siendo el punto importante**, evaluar la posibilidad de realizar estudios longitudinales, con datos de estas escalas y de los resultados a nivel de establecimiento, para una serie de años, considerando lo señalado por Bellei et al. (2014) que estipulan que los procesos de *mejoramiento escolar* demoran por lo mínimo 4-5 años.

Por otra parte, también se sugiere: 1) al igual que en esta Investigación, considerar una correcta medición de los distintos cargos que desempeñan los docentes en los establecimientos (ej. miembros del equipo directivo y bajo qué cargos; miembros del equipo PIE; participación en jefaturas de curso; etc.), así como también las asignaturas y niveles en que se desempeñan (ej. a qué niveles hace clases y en qué asignatura/s); y 2) intentar elaborar una forma de medir las horas semanales (lectivas, no lectivas y fuera del establecimiento) que dedican los docente para las actividades relacionadas con el establecimiento, para tener un mejor *proxy* de las condiciones para la realización del Trabajo Colaborativo (ej. Cabezas et al., 2016).

Datos e información Cualitativa

En cuanto al análisis cualitativo, se aplicaron un total de 42 entrevistas, a 2 docentes y 1 directivo por cada uno de los 14 establecimientos. Esta es una gran cantidad de entrevistas, que permitió extraer un total de 262 *códigos abiertos*, que luego se agruparon en 12 *códigos axiales*, y en 5 grandes temas, siguiendo la técnica de *análisis de contenido* (Strauss et al., 2002). La gran cantidad de entrevistas realizadas, y la variedad de temas que éstas abarcaron, permitió *saturar* la información presente en la *población* de docentes y directivos pertenecientes a estos establecimientos que comparten muchas características comunes.

Sin embargo, si bien se contó con una buena muestra del *discurso* presente en la *población* de docentes y directivos de establecimientos de esta Región con características similares, no sucede lo mismo a nivel de cada establecimiento, donde se realizaron solo una baja cantidad de entrevistas (3). Para la realización de un real *estudio de caso* (ej. Bellei et al., 2014; Falabella, 2016a) es necesario realizar una mayor cantidad de entrevistas por establecimiento, que abarquen y *saturen* la información de cada segmento del equipo escolar (al menos directivos, miembros del equipo PIE y otros profesionales de apoyo, docentes de primer y segundo ciclo, y docentes de educación inicial), y también serían necesarias observaciones en terreno, que podrían ser: 1) en espacios de

deliberación colaborativa (como las Jornadas de Reflexión Pedagógicas o Consejos de Profesores), y 2) de requerir un análisis de la efectividad de las prácticas de aula, también serían necesarias observaciones de aula. Para *estudios de caso* sobre *Mejoramiento Escolar* es muy recomendable revisar la Matriz de Análisis del Mejoramiento Escolar de (Bellei et al., 2014, p. 395-403).

Consistencia entre la información Cualitativa y Cuantitativa, y beneficios de una Investigación de Diseño Mixto

Finalmente, cabe mencionar que si bien a nivel de establecimientos se encontró solo una consistencia media entre el Índice de Resultados Cualitativos y el Índice de Resultados Cuantitativos (sección VI.2.2), la consistencia de ambos tipos de información se presentó en a nivel de la descripción de las *prácticas colaborativas* más y menos frecuentes (sección V.2) y también en el análisis de qué grupos presentan *prácticas colaborativas* de manera más y menos frecuente (sección V.3). Durante el transcurso de la Investigación se intentó probar la consistencia de ambos tipos de información, permitiendo profundizar los resultados cuantitativos mediante la información cualitativa, y ponderar o sopesar correctamente los análisis cualitativos a partir de la información cuantitativa.

3. Sugerencias para el desarrollo del Trabajo Colaborativo en los establecimientos en el marco de un proceso de Mejoramiento Escolar

Finalmente, y solo como un ejercicio²⁰, se realizarán algunas sugerencias, que pudieran estar relacionadas con la información que se recolectó en esta Investigación, para el desarrollo del Trabajo Colaborativo en el marco de procesos de Mejoramiento Escolar en el contexto de los establecimientos públicos de enseñanza básica chilenos:

²⁰ Este es solo un *ejercicio* que busca dar cuenta de una parte de la literatura de *Mejoramiento Escolar* que se pudo revisar, y de algunas conclusiones que se pueden obtener a partir del análisis de la información trabajada en esta Investigación. Estas sugerencias no deben ser leídas como modelos imparciales y aplicables para todo contexto, dado que precisamente una de las ventajas del Trabajo Colaborativo sería poder generar procesos contextualizados de *mejoramiento escolar*, en donde los mismos miembros de los equipos escolares identifiquen las necesidades y recursos que tienen para enfrentar estos procesos.

Primero, como sugieren Bellei et al. (2014) es importante considerar en qué etapa del *mejoramiento escolar* se encuentra el establecimiento. Los autores consideran que una primera etapa que es necesario por la que pasen los establecimientos antes de iniciar procesos de mejoramiento más profundos es la *normalización* de las rutinas escolar, tanto de estudiantes y docentes. Esto quiere decir que en las aulas haya un clima adecuado para la enseñanza (que se cumplan rutinas, horarios, y que haya conductas adecuadas), y, a nivel del trabajo del equipo escolar, que haya un correcto funcionamiento de las reuniones y espacios de colaboración y coordinación.

Segundo, los mismos autores consideran que en un segundo momento del *mejoramiento escolar* se debe empezar a trabajar en la generación de una *cultura escolar* orientada hacia el mejoramiento, lo que también implica la generación de niveles altos de *colegialidad* (buenas relaciones entre docentes, corresponsabilidad por los resultados escolares, apertura a la innovación y al cambio, dar a conocer las prácticas de aula que cada docente práctica, etc.). En esta investigación hemos visto que los establecimientos que logran conseguir la instalación de *prácticas colaborativas* más complejas es porque tienen desarrollado este componente del Trabajo Colaborativo, a saber, el de instalar relaciones de colaboración (informal y cotidiana), confianza y validación entre pares. Antes de ocuparse en desarrollar prácticas colaborativas más complejas (como la observación entre pares, u otras), es recomendable que haya un “piso” sólido de confianza entre los miembros del equipo escolar, y una *ética* instalada de orientación hacia el *mejoramiento*.

También, en esta Investigación vimos que algunos establecimientos con resultados positivos de instalación del Trabajo Colaborativo fueron establecimientos que se tomaron un tiempo en desarrollar un concepto común (y complejo) de Trabajo Colaborativo entre los docentes. El desarrollo de este concepto no tiene por qué ser desde un enfoque *top-down* (desde la dirección), sino que se puede trabajar en conjunto con los docentes.

Sin embargo, una recomendación clave para los directivos de los establecimientos es que antes de comenzar a exigir mayores grados de colaboración entre docentes, es necesario que existan las condiciones estructurales para que esto se practique: presencia de tiempos, bloques de horarios claros y establecidos, que se respeten y no se interrumpen con otras actividades, y espacios disponibles. Como vimos, existe una asociación positiva entre las escalas relacionadas a los *Recursos del Establecimiento* (incluyendo una escala sobre *Tiempos para el Trabajo*

Colaborativo) y la presencia de *prácticas colaborativas*; y que también se repite en los análisis cualitativos. En esta misma línea, y a título personal, es importante recalcar que en los establecimientos educativos pueden existir muchas formas diversas de colaboración entre profesionales, que van a ir ocurriendo dependiendo de la etapa del desarrollo del trabajo colaborativo en el establecimiento. En este sentido, el llamado es no tanto a enfocarse en desarrollar formas complejas de trabajo colaborativo en seguida, sino que ir probando distintas técnicas, utilizando distintos espacios, y observando cómo los mismos docentes reaccionan a estas nuevas prácticas, intentando que sean ellos quienes se empoderen de este proceso y nuevas formas de relacionarse, siempre a través de una atención especial por el componente de la *colegialidad* (de las buenas relaciones entre colegas) para generar una mejor cultura escolar, orientada al mejoramiento de la educación entregada a los estudiantes.

Finalmente, en la presente Investigación hemos visto que no todos los *grupos* de docentes en un mismo establecimiento tienen una inclinación similar hacia el Trabajo Colaborativo. Hemos visto, por ejemplo, que las docentes de educación inicial tienen muy buena disposición a trabajar con sus pares, y han comenzado a aprovechar el espacio que entrega el 373 para las Estrategias de Transición Educativa, sin embargo, todavía consideran que los docentes de básicas las dejan un poco de lado en cuanto al trabajo del establecimiento. Por otra parte, hay un espacio potencialmente muy provechoso en el trabajo que ocurre entre *docentes regulares* y *docentes PIE*, pero, sin embargo, todavía se sigue considerando al *docente PIE* como un docente con un rol secundario, concentrado en la atención con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Por otra parte, en el primer y segundo ciclo de educación básica existen docentes de asignatura (sobre todo de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) que consideran que el foco y la colaboración está muy puesta en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje, y demandan mayor inclusión de sus asignaturas en el trabajo escolar.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados Categoría de Desempeño 2019*. <https://agenciaorienta.gob.cl/>
- Ahumada, L. (2004). Liderazgo y equipos de trabajo, una nueva forma de entender la dinámica organizacional. *Ciencias Sociales Online*, III(1), 53–6353.
- Aravena-Leiva, L., Avila-Marin, M., Briones-Cuevas, M., Erices-Terán, N., González-Díaz, C., & Salamó-Valenzuela, S. (2020). *Concepciones docentes sobre la estrategia de transición educativa desde kinder a primero básico*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Avalos-Bevan, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Universitaria.
- Avalos-Bevan, B. (2019). La colaboración formativa en Chile: La visión de los/las docentes. In L. F. De La Vega (Ed.), *Mejorar la Educación: Aportes desde la Investigación Educativa*. RIL.
- Avalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 2017, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Avalos-Bevan, B., Cerda, A. M., & Veas, J. (2016). Panel: Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. *Revista Docencia*, 60.
- Avalos-Bevan, B., & Valenzuela, J. P. (2016). *International Journal of Educational Development Education for all and attrition / retention of new teachers : A trajectory study in Chile*. 49, 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First Century Competencies in the Chilean Educational Reform. In F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios es la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257–284). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *¿Cómo se logran procesos de*

mejoramiento escolar? Lom Ediciones.

Bernstein, B. (1970). *Education cannot compensate for society*. New Society.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Sage (ed.)).

Cabezas, V., Gómez, C., Inostroza, D., Loyola, V., Medeiros, M. P., & Palacios, P. (2016). *Uso del tiempo no lectivo desafíos para políticas*. Centro de Políticas Públicas Universidad Católica.

Cea, M. Á. (2004). *Análisis Multivariable. Teoría y Práctica de la Investigación Social*. Síntesis.

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Orientaciones para Retroalimentación de las Prácticas Pedagógicas*. Ministerio de Educación de Chile.

Colegio de profesores de Chile A.G. (2016). Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60. <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/Docencia-n60.-Completo.pdf%0Awww.revistadocencia.cl>

Colegio de profesores de Chile A.G. (2018). *Paro Nacional Docente: Fin a la doble evaluación docente*. <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/08/22/paro-nacional-docente-fin-a-la-doble-evaluacion-docente/>

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office.

Cooper, L., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>

Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155–175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In

- C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 54–82). Universitaria.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Tecnos.
- Erazo, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47–74. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Falabella, A. (2016a). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A. (2016b). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 743–760. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>
- Falabella, A., & De La Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. <https://doi.org/10.2307/3537457>
- Garay, S., Queupil, J. P., Maureira, O., Garay, C., & Guíñez, C. (2019). El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado*, 23(2), 169–188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem_Gliem.pdf?sequence=1&isAllowed=y %26
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality,

- collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241.
- Hargreaves, Andy, & O'Connor, M. T. (2018). Leading collaborative professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series 274*, April, 17 p. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2022). *¿Cómo funciona el SINAЕ?* <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*.
- Kruse, S. D., & Seashore, K. L. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. 1–31.
- Kruskal, W., & Wallis, A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260). <https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>
- Main, K. M. (2007). *A Year Long Study of the Formation and Development of Middle Years' Teaching Teams*. June.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., Ferreira, I., Portales, J., & Pérez, A. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

Martínez, M. R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).

Mayeske, G. W. et al. (1972). *A study of our nation's schools*. US Department of Health, Education, and Welfare.

McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. The Penguin Business Library.

Ministerio de Educación. (2013). Marco para la Buena Dirección. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ley N° 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, (2008). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. www.leychile.cl-documentogeneradoel01-jun-2018url:https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=

Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (2015). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (2016). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Decreto N° 373. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de educación básica (2017). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública (2017). Biblioteca del Congreso Nacional

de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Ilustraciones del Portafolio*.
<https://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo/>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Categorías de desempeño*.
<https://www.agenciaorienta.cl/login>

Morley, L., & Rassool, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. Falmer Press.

Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. *La Investigación Sobre Eficacia Escolar En Iberoamérica. Revisión Internacional Del Estado Del Arte.*, 1, 1–36.

Murillo, F. J., Castañeda, E., Donoso, J. M., Cueto, S., Román, M., Fabara, E., Hernández, M. L., Herrera, M., Murillo, O., & Torres, P. (2007). La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. In *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*.

Observatorio de Formación Docente. (29 de Julio de 2021). *Ingreso de Estudiantes de Pedagogía en Chile. Análisis de Matrícula en Educación Superior CNED*.

OCDE. (2018a). *Talis 2018 Conceptual Framework*. 187.

OCDE. (2018b). *Talis 2018 Results. Volume I: Vol. II*.

OCDE. (2018c). *Talis 2018 Results Volume II: Vol. II*.

OCDE. (2018d). *TALIS 2018 Technical Report*.

OECD. (2013). *TALIS 2013 Technical Report*.

Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, XIV, 89–98. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.17338>

Ortega, L., Boda, Z., Thompson, I., & Daniels, H. (2020). Understanding the structure of school staff advice relations: An inferential social network perspective. *International Journal of Educational Research*, 99(April 2020), 101517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101517>

Ostovar-nameghi, S. A., & Sheikahmadi, M. (2016). *From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings*. 9(5), 197–205.
<https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>

- Pankake, A., & Moller, G. (2002). Professional learning communities: a synthesis of a five-year study. *American Educational Research Association Annual Meeting*.
- Pil, F. K., & Leana, C. R. (2009). The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101–1124. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2008.33716571>
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores.
- Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 97–144. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Raudenbush, S., & Bryk, T. (1991). *Hierarchical linear modeling*. Sage.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Rodríguez, F., & Ossa, J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303–319.
- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de Agenda Pública*, 16(142).
- Schuster, J., Hartmann, U., & Kollect, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas – Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educacao*, 49, 3–23.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the*

school effectiveness and the school improvement movements. Falmer Press.

- Strauss, A. L., Corbin, J. M., & Antioquia, U. de. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.
- Teddlie, C., & Sammons, P. (2010). Applications of mixed methods to the field of educational effectiveness research. In P. M. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in educational effectiveness Research*. Routledge Falmer.
- Thrupp, M., Lupton, R., & Brown, C. (2007). Pursuing the contextualisation agenda: recent progress and future prospects. In T. Townsend (Ed.), *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. Springer.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355–374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60(1), 5–13.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research*, 1(2), 86–98. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Anexos

1. Muestra y tasas de respuesta por establecimientos

Tabla 7. Muestra y tasas de respuesta por establecimientos

Establecimientos	N Marco Muestral Cuestionario Docentes	Tasa de respuestas (%)	N respuestas Cuestionario Directivos (N Marco Muestral)	Tasa de respuestas (%)	N Marco Muestral Entrevistas Docentes y Directivos (tasa de respuesta %)
A	10 (11)	90,9	4 (5)	80,0	3 (100%)
B	21 (22)	95,5	3 (4)	75,0	3 (100%)
C	16 (17)	94,1	7 (7)	100,0	3 (100%)
D	18 (23)	78,3	1 (2)	50,0	3 (100%)
E	16 (19)	84,2	4 (4)	100,0	3 (100%)
F	8 (18)	44,4	3 (3)	100,0	3 (100%)
G	20 (35)	57,1	4 (5)	80,0	3 (100%)
H	8 (10)	80,0	5 (7)	71,4	3 (100%)
I	16 (16)	100,0	3 (3)	100,0	3 (100%)
J	10 (19)	52,6	1 (2)	50,0	3 (100%)
K	13 (19)	68,4	3 (3)	100,0	3 (100%)
L	11 (11)	100,0	2 (3)	66,7	3 (100%)
M	22 (32)	68,8	1 (7)	14,3	3 (100%)
N	9 (10)	90,0	1 (1)	100,0	3 (100%)
Promedio entre establecimientos	198 (262)	78,9	42 (56)	77,7	42 (100%)

Nota. Elaboración propia en base a datos del Proyecto Unir.

2. Pauta de Entrevistas a Directivos y Docentes

Tabla 8. Pauta de Entrevista a Directivos

Tópico de discusión	Dimensión	Pregunta
Diagnóstico de necesidades educativas de los estudiantes	Necesidades educativas de los estudiantes	<i>¿Cuáles cree usted que son las principales necesidades educativas de los y las estudiantes? (Preguntar por académicas, socioemocionales, etc.)?</i>
Características del establecimiento	Sello educativo del establecimiento	<i>¿Cuál cree usted que es el sello educativo del establecimiento entendiendo éste como el foco que posee respecto del aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué rasgos distinguen a su establecimiento de otros?</i>
	Metas y desafíos del establecimiento	<i>¿Cuáles son los principales objetivos o metas del establecimiento? ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta su establecimiento para cumplir esos objetivos o metas?</i>
Trabajo colaborativo en la Escuela	Definición del trabajo colaborativo entre profesores o colegas	<i>¿Cómo definiría usted el trabajo colaborativo entre profesores o colegas de un mismo establecimiento? ¿En qué consistirían este tipo de prácticas? ¿Qué ventajas y/o desventajas poseen este tipo de prácticas?</i>
	Participación en prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores o colegas	<i>En este establecimiento ¿se realizan prácticas de trabajo colaborativo entre profesores? ¿Cuáles? Si usted ha participado en algunas de estas prácticas, ¿podría describir esta(s) experiencia(s)?</i>
	Apoyo directivo para las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores	<i>¿Reciben apoyo los docentes de este establecimiento para realizar prácticas colaborativas por parte de la dirección? Si la respuesta es sí, ¿qué tipo de apoyo reciben?</i>
	Observación y retroalimentación de clases	<i>¿Qué tan frecuente es la observación y retroalimentación de clases en su establecimiento? ¿Podría describir esta(s) experiencia? ¿Y qué tan formalizada se encuentra esta práctica? (Ejemplo de formalización son: utilización de pautas de observación; se agendan de manera constante observaciones; existen espacios de reflexión colectiva o entre pares adecuados, etc.)</i>

Nota. Tabla de elaboración propia en base a la Pauta de Entrevista a Directivos del Proyecto Unir

Tabla 9. Pauta de Entrevista a Docentes

Tópico de discusión	Dimensión	Pregunta
Diagnóstico de necesidades educativas de los estudiantes	Necesidades educativas de los estudiantes	<i>¿Cuáles cree usted que son las principales necesidades educativas de los y las estudiantes? (Preguntar por académicas, socioemocionales, etc.)</i>
Trabajo colaborativo en la Escuela	Definición del trabajo colaborativo entre profesores o colegas	<i>¿Cómo definiría usted el trabajo colaborativo entre profesores o colegas de un mismo establecimiento? ¿En qué consistirían este tipo de prácticas? ¿Qué ventajas y/o desventajas poseen este tipo de prácticas?</i>
	Participación en prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores o colegas	<i>En este establecimiento ¿se realizan prácticas de trabajo colaborativo entre profesores? ¿Cuáles? Si usted ha participado en algunas de estas prácticas, ¿podría describir esta(s) experiencia(s)? ¿Cómo han influido estas prácticas en su desarrollo profesional y en el de sus colegas?</i>
	Apoyo directivo para las prácticas de trabajo colaborativo entre los profesores	<i>¿Reciben apoyo los docentes de este establecimiento para realizar prácticas colaborativas por parte de la dirección? Si la respuesta es sí, ¿qué tipo de apoyo reciben?</i>
	Observación y retroalimentación de clases	<i>¿Qué tan frecuente es la observación y retroalimentación de clases en su establecimiento? ¿Podría describir esta(s) experiencia? ¿Y qué tan formalizada se encuentra esta práctica? (Ejemplo de formalización son: utilización de pautas de observación; se agendan de manera constante observaciones; existen espacios de reflexión colectiva o entre pares adecuados, etc.)</i>

Nota. Tabla de elaboración propia en base a la Pauta de Entrevista a Docentes del Proyecto Unir.

3. Consideraciones éticas: Consentimiento Informado y Carta de Autorización de Directores/as

A continuación, en el punto 2.1 de esta sección, se presenta el Consentimiento Informado Genérico que se aplicó a cada participante del Proyecto Unir, que pudo ser directivo o docente, y participante o no de los talleres del Proyecto (ver Contexto de la Investigación y Muestra, para aclarar este punto). Este Consentimiento Informado incluye un párrafo que faculta a los investigadores participantes de este Proyecto a realizar investigaciones, siempre que se esté salvaguardando el anonimato tanto de los docentes, directivos, y de los establecimientos. En el marco de estas facultades concedidas por los docentes y directivos que firmaron este documento es que se realiza la presente Investigación.

A continuación, se presentará casi a cabalidad el Consentimiento Informado Genérico, omitiendo solo las partes que entregan información personal de contacto de los Investigadores Responsables del Proyecto Unir, las partes que tienen que ver con la participación de los docentes y directivos en los talleres del Proyecto Unir, y el formulario del Consentimiento donde va la firma del participante y de la Investigadora Responsable. La variación entre los distintos Consentimientos (para docentes participantes de los talleres, docentes no participantes de los talleres, directivos participantes de los talleres, y directivos no participantes de los talleres) quedará resaltada en amarillo.

Luego, en la subsección 2.2, se presenta más abreviadamente la Carta de Autorización que firmó el Director/a de cada establecimiento para autorizar la realización del Proyecto Unir. En este documento también se incluye un párrafo relativo a la posibilidad de realización de investigaciones con los datos recolectados en el contexto del Proyecto.

3.1. Directivos/Docentes que contestaron el Cuestionario y/o la Entrevista

Usted ha sido invitado(a) a participar en el Proyecto Unir. (Información del Proyecto). Se le ha seleccionado por formar parte del (“equipo directivo o del personal de apoyo de los establecimientos participantes del proyecto” en el caso de los directivos, o “por formar parte del equipo de docentes de los establecimientos participantes del proyecto” en el caso de los docentes).

Para decidir participar en este proyecto, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro, contactando a: **(Información de contacto de la Encargada de Evaluación del Proyecto Unir).**

Participación: Su participación consistirá de las siguientes actividades:

(Información relativa a la realización de los talleres).

Cuestionario de evaluación: responder tres cuestionarios que se aplicarán al principio, en la mitad, y al final del Proyecto. En éstos se le preguntará a usted sobre su formación profesional y experiencia laboral; prácticas pedagógicas y desarrollo profesional, y el clima y las prácticas de colaboración en la escuela. Responder cada cuestionario no debería tomarle más de 25 minutos y se podrá completar de forma no presencial por internet, o de forma presencial en su escuela.

Entrevistas: responder dos entrevistas, al principio y al final del Proyecto. En estas entrevistas se le preguntaría a usted por las necesidades educativas de sus estudiantes, por su formación profesional, por las prácticas de colaboración en la escuela, por sus expectativas respecto del proyecto de acompañamiento (en la fase previa), y por la evaluación del mismo (en la fase posterior). Las entrevistas no debieran durar más de 30 minutos, y se realizarán de forma presencial en su escuela. **(Párrafo válido solo para Directivos y Docentes participantes de los talleres).**

Grupo focal: al final del Proyecto, se le invitará a participar de un grupo focal, que tendrá una duración aproximada de 90 minutos. El foco de esta actividad será la evaluación del Proyecto. **(Información del Proyecto).** **(Párrafo válido solo para Directivos y Docentes participantes de los talleres).**

Tanto las entrevistas y el grupo focal serán audiograbadas y almacenadas digitalmente como se describe más abajo. Ambas actividades podrán ser interrumpidas en cualquier momento si es que usted lo requiere, y puede retomarse también a su parecer.

Riesgos: Este proyecto no representa ningún riesgo para usted ni para ninguno de los participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este proyecto. No obstante, su participación permitirá generar información para evaluar este

proyecto y su eventual escalamiento a más docentes y escuelas, con el fin de mejorar las prácticas y políticas educativas en su región.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de detener su participación en cualquier momento que lo desee, como también de contestar las preguntas que desee cuando complete los cuestionarios y participe de las entrevistas y grupo focal. La detención de la participación en este proyecto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas las respuestas que entregue al completar los cuestionarios y participar en las entrevistas y el grupo focal serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de este proyecto, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión o resultado particular, dado que los datos solo se entregarán de manera agregada. Los registros se anonimizarán, de manera que no serán identificables a nivel de cada docente. Los datos serán usados solo para mejorar y evaluar la implementación del proyecto y para llevar a cabo investigación.

Todos datos (de los cuestionarios, entrevistas, grupo focal) serán almacenados por el equipo de investigadores del CIAE por un plazo de 10 años.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de este proyecto. Para ello, una vez finalizada la evaluación del mismo, se enviarán los resultados generales (no individualizados a nivel de cada docente) en un informe a los directores de cada establecimiento participante, quienes deberán disponer de su acceso a todos los participantes de la evaluación.

(Información de contacto de la Encargada del Proyecto Unir, y de la Encargada de Evaluación del mismo).

Yo,, acepto participar en el Proyecto Unir en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

(Formulario del Consentimiento Informado).

3.2. Carta de Autorización de la realización del Proyecto Unir, contestada por cada Director/a de los establecimientos participantes

Estimado(a) Director(a):

Por medio de la presente carta, queremos formalizar nuestra invitación a su establecimiento para participar del Proyecto Unir liderado por el Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE), Universidad de Chile, a cargo de (Información de contacto de la Encargada del Proyecto).

(Información relativa a los objetivos del Proyecto).

(Información relativa a la realización de los talleres).

Además, de manera de evaluar este proyecto, se solicitará a todos los docentes, profesionales y miembros del equipo directivo de su establecimiento, incluyéndole, completar un cuestionario auto-aplicado. Este cuestionario incluye preguntas acerca de su formación y experiencia profesional, cultura escolar, prácticas pedagógicas y estrategias de colaboración. El instrumento se aplicará en al menos dos oportunidades durante los años escolares 2019 y 2020.

La participación en este estudio no implica ningún riesgo para los participantes y es totalmente voluntaria. Los participantes tendrán la libertad de omitir su participación en las distintas actividades y dejar de participar en cualquier momento y por cualquier motivo.

Toda la información obtenida en el establecimiento será conservada en estricta confidencialidad; la información no será compartida con nadie que no sea del equipo de investigación. La información será utilizada para los fines de este estudio, y podría ser utilizada en publicaciones académicas e instancias de divulgación. Todos datos (de contacto, del establecimiento, de los cuestionarios auto-aplicados, entrevistas, grupo focal, y segmentos de videos) serán almacenados por el equipo de investigadores del CIAE por un plazo de 10 años.

(Información relativa a la entrega de información a los establecimientos en el marco del Proyecto Unir).

(Información de contacto de la Encargada del Proyecto Unir y de la Encargada de Evaluación del mismo).

Yo,, acepto participar en el Proyecto
Unir en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

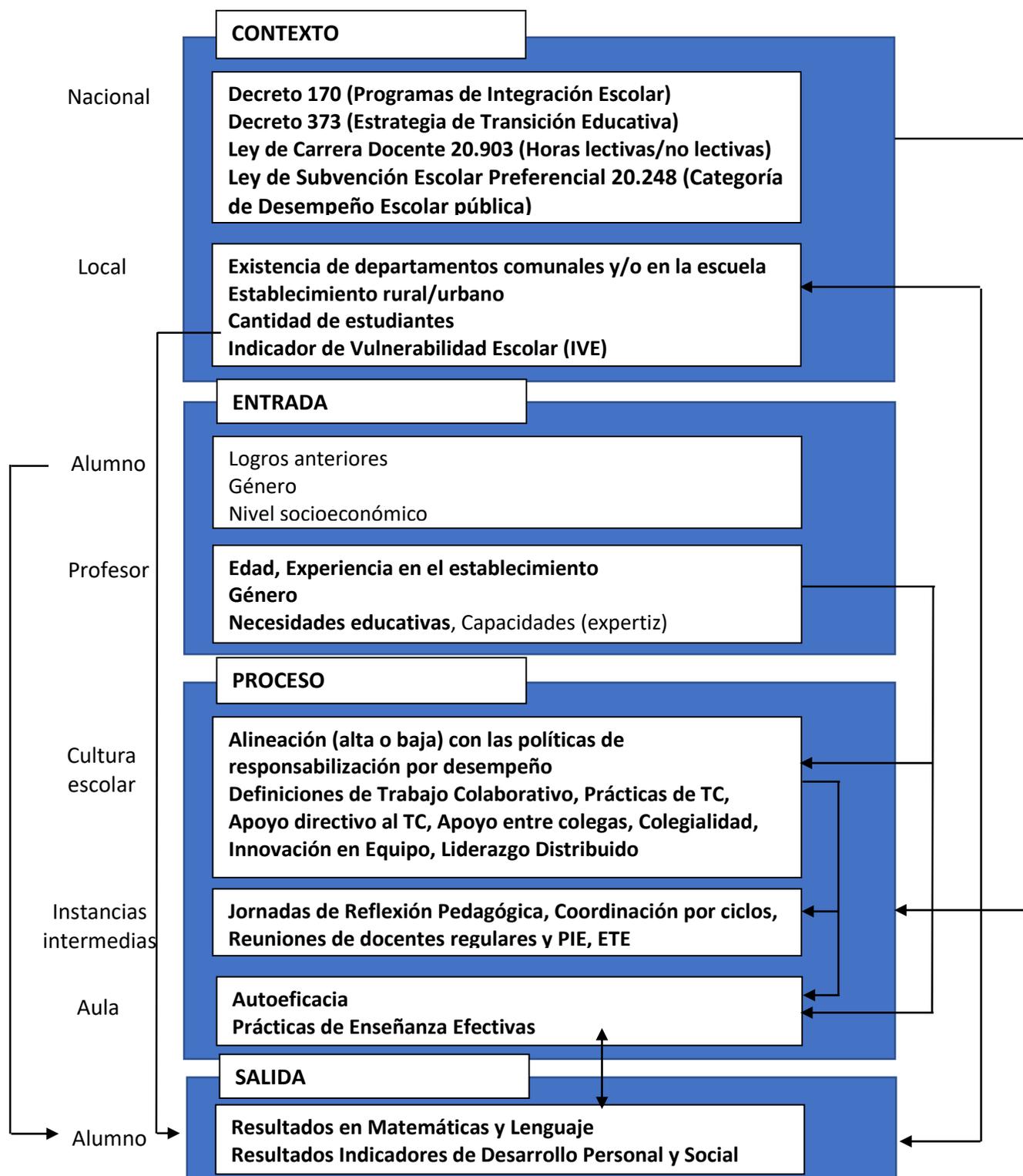
(Formulario del Consentimiento Informado).

4. Mapa Conceptual

A continuación, la Figura 1 muestra los distintos factores/variables incluidas en un modelo *context-input-process-output* que busca explicar los resultados académicos y no académicos de los estudiantes de un establecimiento. Como se puede apreciar en la Figura 1, este modelo está dividido en 4 niveles: 1) *Contexto*, con el subnivel *nacional*, referido a las normas de la política escolar que afectan el proceso escolar, y *local*, referido a los recursos con los que cuenta la escuela y población a la que atiende; 2) *Entrada*, que incluye el subnivel de los *alumnos*, y *profesores* (con las características sociodemográficas, y de experiencia y capacidades con que cuentan); 3) *Proceso*, que incluye los subniveles de *cultura escolar* (incluye variables asociadas al Trabajo Colaborativo y a la Colegialidad de los docentes y el equipo directivo), *instancias intermedias* (que son los espacios formales que cuenta el establecimiento para organizar el trabajo colaborativo), *aula* (que es el nivel donde ocurren las prácticas de enseñanza, y en el que interviene directamente el sentimiento de autoeficacia de los docentes); 4) finalmente, en el nivel, de *Salida*, se encuentran los resultados de aprendizaje académicos y no académicos de los estudiantes, medidos por las pruebas estandarizadas nacionales.

En este modelo propuesto se han marcado en negrita los factores/variables de los que disponemos información. Es necesario apuntar que, dado que poseemos solo resultados académicos y no académicos a nivel de establecimientos, el análisis se realizará considerando los promedios/conclusiones de las distintas variables a este nivel. Por otra parte, en el modelo (ver Figura 1) se grafican las relaciones (unidireccionales o bidireccionales) de las asociaciones más importante que teóricamente debiesen existir entre variables/factores de un mismo o distintos niveles. Por ejemplo, tenemos que los marcos normativos de la política nacional influyen directamente en los espacios intermedios de trabajo colaborativo que pueden existir en las escuelas (con horas no lectivas designadas para el trabajo entre pares). También, vemos que los factores de entrada de los estudiantes median directamente en los resultados que pueden obtener. Finalmente, cabe mencionar la existencia de una asociación bidireccional entre las condiciones de *entrada* locales del establecimiento y los resultados de *salida* de los estudiantes, sobre todo teniendo en consideración que, bajo la normativa chilena, los resultados de los estudiantes componen las Categorías de Desempeño mediante las cuales son clasificados los establecimientos.

Figura 1. Modelo Conceptual



Notas: Fuente de elaboración propia, en base al Modelo de Eficacia Escolar en Secundaria de Sammons et al. (1997, p. 170, en Murillo, 2003). En negrita las variables de las que se cuenta información.

5. Descripción de variables y escalas cuantitativas a nivel de Docentes y Directivos

Tabla 10. Descripción de Variables Cuantitativas a nivel de Docentes y Directivos

Tipo de variables	Fuente	Fuente diseño instrumento	Variable / Escala	Nº Variables, Códigos (y Categorías)	Normalidad	Cantidad casos atípicos (y Extremos)	Alpha de Cronbach	N original (N imputado)
Escalas de Trabajo Colaborativo	Cuestionario	OCDE (2020)	Prácticas de Trabajo Colaborativo	7(6)	No	0 (0)	0,779	196 (198)
		Propia	Pidió Apoyo ^a	Dummy				198
		CIAE	Trabajo Colaborativo	4 (4)	No	4 (0)	0,813	194 (198)
Escalas de Recursos del Establecimiento	Cuestionario	CIAE.	Tiempo para el Trabajo Colaborativo	2 (4)	No	33 (0)	0,573	195 (198)
		Ídem	Satisfacción con los Recursos del Establecimiento ^b	13 (4)	No	0 (0)	0,838	42
Escalas de Colegialidad	Cuestionario	Ídem.	Colegialidad Docente	2 (4)	No	36 (0)	0,836	194 (198)
		OCDE (2020)	Innovación en Equipo	4 (4)	No	3 (0)	0,902	193 (198)
		Ídem.	Participación de Actores	4 (4)	No	5 (0)	0,905	191 (198)
Escalas de Prácticas de Aula	Cuestionario	Ídem.	Autoeficacia Docente	12 (4)	No	1 (0)	0,908	198
		Ídem.	Prácticas de Aula Efectivas	12 (4)	No	0 (0)	0,865	198
		Ídem.	Necesidades de Desarrollo Profesional	10 (4)	No	5 (0)	0,919	197 (198)
Sociodemográficas a nivel de los Docentes	Cuestionario	Datos Abiertos	Género	1 (2)				198
		Propia	Cargos en el Establecimiento ^c	1 (4)				198 (198)
		Datos Abiertos	Edad	1	No			195 (198)
		SIMCE, 2011	Experiencia en el Establecimiento	1	No			193 (198)
		Ídem.	Experiencia en Establecimientos	1	No			195 (198)

Nota. Elaboración propia. a) "Pidió apoyo" es una variable Dummy, con respuesta "Sí" o "No" a la pregunta "Durante el año 2019, ¿pidió apoyo o consejo para mejorar sus prácticas de aula a algún colega (docentes, directivos y/o profesionales de apoyo del establecimiento)?". b) La escala Satisfacción con los Recursos del Establecimiento fue contestada solo por directivos. c) Se combinaron la pregunta por los cargos que desempeña en el establecimiento, y las asignatura y niveles en que realiza clases.

Tabla 11. Descripción de Variables Cuantitativas a nivel de Establecimientos

Tipo de variables	Fuente	Variable / Escala	Cantidad de Variables / Códigos (y Categorías)	N original (N imputado)
Contexto Sociodemográfico	JUNAEB	Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) 2019	1	14
	Datos Abiertos	Zona urbano o rural	1 (2)	14
	ídem	Matrícula Total de Estudiantes (2014 a 2019)	1	14
Resultados académicos y no académicos	Agencia de la Calidad (2019)	Categorías de Desempeño 2019	1 (4)	14
		SIMCE Lenguaje 4to básico (2018)	1	14
		SIMCE Lenguaje 6to básico (2018)	1	14
		SIMCE Lenguaje 8vo básico (2019)	1	13 (14)
		SIMCE Matemáticas 4to básico (2018)	1	14
		SIMCE Matemáticas 6to básico (2018)	1	14
		SIMCE Matemáticas 8vo básico (2019)	1	13 (14)
		Indicador de Autoestima Académica (2019)	1	13
		Indicador de Convivencia Escolar (2019)	1	13
		Indicador de Hábitos de Vida Saludable (2019)	1	13
Indicador de Participación y Formación Ciudadana (2019)	1	13		

Tabla 12: Escala “Prácticas de Trabajo Colaborativo”	Promedios	Carga factorial
Alpha de Cronbach=0,779 <i>¿Con qué frecuencia lleva usted a cabo las siguientes actividades en este establecimiento? (1=nunca; 2=una vez al año o menos; 3=entre 2 y 4 veces al año; 4=entre 5 y 10 veces al año; 5=entre 1 y 3 veces al mes; 6=una vez a la semana o más)</i>	3,87	
1. Imparto clase en equipo con otro(s) profesor(es) en la misma aula	3,96	0,693
2. Observo las clases de otros profesores y les hago comentarios	2,16	0,577 ^a
3. Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos)	2,52	0,642
4. Intercambio materiales didácticos con mis compañeros	3,94	0,742
5. Hablo con mis compañeros sobre la evolución del aprendizaje de determinados alumnos	5,15	0,730
6. Trabajo con otros profesores de este centro para asegurarnos de que haya parámetros comunes para evaluar los progresos del alumnado	4,36	0,723
7. Asisto a reuniones de equipo	4,96	0,489 ^a

Notas. a) La carga factorial del segundo y séptimo ítem son “justas”.

Tabla 13: Escala “Trabajo Colaborativo”

	“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”	Carga factorial
Alpha de Cronbach=0,813		
<i>¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes afirmaciones sobre la colaboración entre docentes en su establecimiento? (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo)</i>	64,6%	
1. Los profesores son conscientes de lo que están enseñando otros profesores	57,7%	0,815
2. Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento	74,7%	0,769
3. Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos	60,8%	0,840
4. Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo	65,3%	0,776

Tabla 14: Escala “Colegialidad Docente”

	“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”	Carga factorial
Alpha de Cronbach=0,836		
<i>¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes afirmaciones sobre la colaboración entre docentes en su establecimiento? (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo)</i>	72,0%	
1. Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes	76,3%	0,927
2. Los profesores confiamos entre nosotros	67,7%	0,927

Tabla 15: Escala “Innovación en Equipo	“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”	Carga factorial
<p style="text-align: center;">Alpha de Cronbach=0,902</p> <p style="text-align: center;"><i>Teniendo en cuenta a los profesores de este centro, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo)</i></p>	82,0%	
1. La mayoría de los profesores de este establecimiento se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas para la enseñanza y el aprendizaje	86,0%	0,886
2. La mayoría de los profesores de este establecimiento están abiertos al cambio	81,3%	0,881
3. La mayoría de los profesores de este establecimiento buscan nuevas formas para resolver problemas	83,4%	0,890
4. La mayoría de los profesores de este establecimiento se dan apoyo práctico unos a otros para la aplicación de nuevas ideas	77,2%	0,858

Tabla 16: Escala “Participación de Actores	“De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”	Carga factorial
<p style="text-align: center;">Alpha de Cronbach=0,905</p> <p style="text-align: center;"><i>Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro: (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo)</i></p>	80,4%	
1. Este establecimiento ofrece a su personal oportunidades de participar activamente en las decisiones del establecimiento	85,3%	0,869
2. Este establecimiento ofrece a los padres o tutores oportunidades de participar activamente en las decisiones del establecimiento	83,2%	0,839
3. Este establecimiento ofrece a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones del establecimiento	74,7%	0,825
4. Este establecimiento posee una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones del establecimiento	83,7%	0,870
5. Existe una cultura de colaboración en el establecimiento caracterizada por el apoyo mutuo	74,9%	0,853

Tabla 17: Escala “Tiempo para el Trabajo Colaborativo”	De acuerdo o Totalmente de acuerdo	Carga factorial
Alpha de Cronbach=0,573		
<i>¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes afirmaciones sobre la colaboración entre docentes en su establecimiento? (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo)</i>	38,8%	
1. Los docentes pasan un tiempo considerable juntos	53,9%	0,837
2. Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores	23,7%	0,837

Tabla 18: Escala “Satisfacción con los Recursos del Establecimiento”	De acuerdo o Totalmente de acuerdo	Carga factorial
Alpha de Cronbach=0,838		
<i>¿Qué tan satisfecho se encuentra en la actualidad con los siguientes factores/recursos de su establecimiento? (1=totalmente insatisfecho; 2=algo insatisfecho; 3=satisfecho; 4=totalmente satisfecho)</i>	70,9%	
1. Profesores cualificados	78,1%	0,310
2. Profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales	70,7%	0,744
3. Personal de apoyo	90,2%	0,682
4. Profesores capacitados para enseñar a alumnos en un entorno multicultural o plurilingüe	55,0%	0,728
5. Profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente	73,8%	0,814
6. Material docente (p. ej. libros de texto)	92,7%	0,64
7. Tecnologías digitales para la práctica docente (p. ej. software, ordenadores, tabletas, pizarras digitales)	56,1%	0,569
8. Espacios para la práctica docente (ej. aulas)	88,1%	0,516
9. Conexión a Internet	39,0%	0,402
10. Materiales de biblioteca	81,0%	0,665
11. Infraestructura física (p. ej., mobiliario de clase, edificios escolares, calefacción/aire acondicionado e iluminación)	57,1%	0,041
12. Tiempo para participar de actividades de cooperación y liderazgo educativo	71,4%	0,874
13. Tiempo para atender las necesidades de los alumnos	69,1%	0,737

Tabla 19: Escala “Autoeficacia Docente”	Porcentaje Bastante o Mucho	Carga factorial
<p style="text-align: center;">Alpha de Cronbach=0,908</p> <p style="text-align: center;"><i>En su actividad docente, ¿hasta qué punto puede hacer lo siguiente? (1=nada; 2=hasta cierto punto; 3=bastante; 4=mucho)</i></p>	91,1%	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conseguir que los alumnos se convenzan de que les puede ir bien 2. Ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje 3. Plantear buenas preguntas a los alumnos 4. Controlar el mal comportamiento en el aula 5. Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase 6. Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos 7. Ayudar a los alumnos a pensar de un modo critico 8. Conseguir que los alumnos cumplan con las normas del aula 9. Lograr tranquilizar a un alumno que interrumpe o hace ruido 10. Utilizar diversos procedimientos de evaluación 11. Proporcionar una explicación alternativa por ejemplo cuando los 12. Poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula 	<p style="text-align: center;">97,0%</p> <p style="text-align: center;">94,9%</p> <p style="text-align: center;">85,9%</p> <p style="text-align: center;">88,9%</p> <p style="text-align: center;">89,9%</p> <p style="text-align: center;">96,5%</p> <p style="text-align: center;">89,8%</p> <p style="text-align: center;">93,9%</p> <p style="text-align: center;">85,4%</p> <p style="text-align: center;">84,7%</p> <p style="text-align: center;">96,5%</p> <p style="text-align: center;">90,4%</p>	<p style="text-align: center;">0,745</p> <p style="text-align: center;">0,716</p> <p style="text-align: center;">0,630</p> <p style="text-align: center;">0,721</p> <p style="text-align: center;">0,759</p> <p style="text-align: center;">0,748</p> <p style="text-align: center;">0,636</p> <p style="text-align: center;">0,779</p> <p style="text-align: center;">0,703</p> <p style="text-align: center;">0,649</p> <p style="text-align: center;">0,626</p> <p style="text-align: center;">0,742</p>

Tabla 20: Escala “Prácticas de Aula Efectivas”	Porcentaje Con frecuencia o Siempre	Carga factorial
<p style="text-align: center;">Alpha de Cronbach=0,865</p> <p style="text-align: center;"><i>Teniendo en cuenta su práctica docente con el grupo elegido, ¿con qué frecuencia realiza lo siguiente? (1=nunca o casi nunca; 2=De vez en cuando; 3=Con frecuencia; 4=Siempre)</i></p>	<p style="text-align: center;">86,0%</p>	
<p>1. Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos</p>	<p style="text-align: center;">80,8%</p>	<p style="text-align: center;">0,647</p>
<p>2. Establezco metas al principio de la clase</p>	<p style="text-align: center;">86,4%</p>	<p style="text-align: center;">0,696</p>
<p>3. Explico lo que espero que los alumnos aprendan</p>	<p style="text-align: center;">93,4%</p>	<p style="text-align: center;">0,714</p>
<p>4. Explico la relación entre temas nuevos y antiguos</p>	<p style="text-align: center;">93,4%</p>	<p style="text-align: center;">0,643</p>
<p>5. Presento tareas para las que no hay una respuesta obvia</p>	<p style="text-align: center;">68,5%</p>	<p style="text-align: center;">0,652</p>
<p>6. Planteo tareas que requieren que los alumnos piensen de manera crítica</p>	<p style="text-align: center;">85,3%</p>	<p style="text-align: center;">0,722</p>
<p>7. Hago que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea</p>	<p style="text-align: center;">77,3%</p>	<p style="text-align: center;">0,666</p>
<p>8. Invito a los alumnos a que decidan ellos mismos procedimiento emplear para resolver tareas complejas</p>	<p style="text-align: center;">73,2%</p>	<p style="text-align: center;">0,698</p>
<p>9. Indico a los alumnos que sigan las normas de clase</p>	<p style="text-align: center;">98,0%</p>	<p style="text-align: center;">0,644</p>
<p>10. Pido a los alumnos que escuchen lo que digo</p>	<p style="text-align: center;">94,4%</p>	<p style="text-align: center;">0,562</p>
<p>11. Tranquilizo a los alumnos que interrumpen</p>	<p style="text-align: center;">95,5%</p>	<p style="text-align: center;">0,576</p>
<p>12. Cuando comienza la clase les digo a los alumnos que guarden silencio</p>	<p style="text-align: center;">85,2%</p>	<p style="text-align: center;">0,429</p>

Tabla 21: Escala “Necesidades de Desarrollo Profesional”	Porcentaje Necesidad media o Alta necesidad	Carga factorial
<p style="text-align: center;">Alpha de Cronbach=0,919</p> <p><i>Por favor, indique en qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional en las áreas que se presentan a continuación: (1=ninguna necesidad; 2=escasa necesidad; 3=necesidad media; 4=alta necesidad)</i></p>	<p style="text-align: center;">78,9%</p>	
<p>1. Conocimiento y comprensión de las materias que imparto</p>	<p style="text-align: center;">78,1%</p>	<p style="text-align: center;">0,805</p>
<p>2. Competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparto</p>	<p style="text-align: center;">80,5%</p>	<p style="text-align: center;">0,857</p>
<p>3. Conocimiento del curriculum nacional</p>	<p style="text-align: center;">72,1%</p>	<p style="text-align: center;">0,772</p>
<p>4. Prácticas de evaluación del alumnado</p>	<p style="text-align: center;">85,7%</p>	<p style="text-align: center;">0,861</p>
<p>5. Comportamiento de los alumnos y gestión del aula</p>	<p style="text-align: center;">71,1%</p>	<p style="text-align: center;">0,784</p>
<p>6. Enfoques de aprendizaje individualizados</p>	<p style="text-align: center;">77,9%</p>	<p style="text-align: center;">0,839</p>
<p>7. Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales</p>	<p style="text-align: center;">83,7%</p>	<p style="text-align: center;">0,720</p>
<p>8. Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe</p>	<p style="text-align: center;">83,6%</p>	<p style="text-align: center;">0,402</p>
<p>9. Destrezas TIC Tecnología de la Información y la Comunicación</p>	<p style="text-align: center;">75,5%</p>	<p style="text-align: center;">0,711</p>
<p>10. Análisis y uso de evaluaciones del alumnado</p>	<p style="text-align: center;">81,1%</p>	<p style="text-align: center;">0,887</p>

6. Puntajes para la clasificación cualitativa de los establecimientos en relación con el Trabajo Colaborativo, y presentación de códigos a nivel de establecimientos

A continuación, en la Tabla 22 se muestra la forma en que se le asignó un puntaje a cada establecimiento según el análisis cualitativo que se realizó con las 3 entrevistas por establecimiento. Esta puntuación consistió en clasificar las respuestas de cada establecimiento en 4 de los 5 temas del análisis cualitativo (la *Definición de Trabajo Colaborativo*, las *Prácticas Colaborativas*, la *Colegialidad* y el *Apoyo Directivo*, dejando fuera las *Facilidades/Dificultades* por no considerarse como condiciones directamente manejables por los directivos y docentes de los establecimientos). Este ejercicio de puntuación es relativamente *arbitrario* y se realizó en función de poder diferenciar a los establecimientos de esta muestra respecto a su nivel de desarrollo del Trabajo Colaborativo. Un estudio con mayor profundidad de carácter cualitativo requeriría: realizar más de 3 entrevistas por establecimientos, abarcar más temas y en mayor profundidad en cada entrevista; y también considerar la realización de observaciones en la escuela (por ejemplo, en el aula, en espacios de trabajo colaborativo, etc.).

Cabe mencionar que para el caso de la Colegialidad y el Apoyo Directivo se consideró preferentemente las opiniones de los docentes, dado que es un tema en el que los directivos podrían no tener tanta información, o podrían emitir una opinión sesgada al respecto.

Los puntajes finales de cada establecimiento fueron los siguientes:

- Alto en Trabajo Colaborativo (9 a 12 puntos): 4 establecimientos.
- Medio en Trabajo Colaborativo (7-8 puntos): 3 establecimientos.
- Medio-bajo en Trabajo Colaborativo (4-6 puntos): 4 establecimientos.
- Bajo en Trabajo Colaborativo (0 a 3 puntos): 3 establecimientos.

Tabla 22. Clasificación Cualitativa en relación con el Trabajo Colaborativo

Categorías	Definición de Trabajo Colabor.	Prácticas Colaborativas	Colegialidad	Apoyo Directivo
Primera Categoría (3 puntos)	Al menos un entrevistado maneja la definición más compleja (“Trabajo en conjunto”), y ninguno tiene definiciones alejadas del Trabajo Colaborativo (“No se menciona” o “Normalización del trabajo”).	Entrevistados declaran prácticas de Trabajo Colaborativo institucionalizadas, que se realizan bajo condiciones suficientes (tiempo suficiente, horarios establecidos), y roles/funciones y propósitos claros.	Entrevistados declaran muy buen ambiente de trabajo y de colaboración entre pares, como también la existencia de confianza, de buena disposición, y de apertura a compartir prácticas entre los colegas.	Se manifiesta que el equipo Directivo se preocupa de establecer horarios para la colaboración y supervisar que se cumplan, entregan recursos y directrices, y/o organizan un apoyo enfocado en ciertos proyectos o articulaciones.
Segunda categoría (2 puntos)	Ningún entrevistado presenta definiciones alejadas del Trabajo Colaborativo (“No se menciona” o “Normalización del trabajo”), pero tampoco de la categoría más compleja de Trabajo Colaborativo (“Trabajo en conjunto”).	Hay un claro intento por potenciar prácticas de trabajo colaborativo, pero se encuentran con dificultades (algunos pocos profesores reticentes a colaborar, tiempos limitados, y/o falta de experiencia en colaboración), pero se están dirigiendo hacia el mejoramiento en esta área.	Si bien todavía no se logran generar prácticas sistemáticas de colaboración, y todavía hay docentes reticentes a compartir sus prácticas y colaborar con el resto, sí ha habido una apertura al cambio, y a colaborar por parte de un grupo importante de colegas.	Existe un esfuerzo concreto por impulsar el Trabajo Colaborativo, pero hay limitantes, como lo es la falta de tiempo para completar todas las tareas autoimpuestas.
Tercera categoría (1 punto)	Se presentan definiciones altas o medias de Trabajo Colaborativo (“Trabajo en conjunto”, “Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad”, “Compartir buenas prácticas”, “Apoyarse”, “División del Trabajo”), pero también alejadas (“No se menciona” o “Normalización del trabajo”).	Se han hecho intentos por desarrollar prácticas de trabajo colaborativo, pero con malos resultados (no se cumplen los compromisos, el trabajo colaborativo se da solo entre amistades, y/o el tiempo destinado al trabajo colaborativo se utiliza para resolver situaciones emergentes).	No se menciona espontáneamente el tema de las relaciones de colegas; se considera solo el liderazgo de miembros del equipo directivo; y/o no está claro si se está mejorando o se está estancado en esta materia.	Se manifiesta que existe un apoyo por parte del equipo Directivo, pero no específicamente dirigido a potenciar la colaboración entre docentes.
Cuarta categoría (0 puntos)	No hubo casos.	La mayoría de los entrevistados declara que existe muy poca colaboración entre los docentes, y no hay intentos claros por desarrollar un concepto común de trabajo colaborativo, y de potenciar estas prácticas.	La mayoría de los entrevistados declara que existe una mala disposición a colaborar o innovar de parte de los colegas, como también la existencia de rivalidades o malas relaciones entre pares, y entre docentes y miembros del equipo directivo. También puede presentarse una falta de compromiso con los lineamientos institucionales, o las tareas autoimpuestas.	Se manifiesta que hay poco apoyo de parte de Dirección, en cuanto a las observaciones de aula, y/o a la falta de espacios para el Trabajo Colaborativo

Nota. Elaboración propia.

Tabla 23. Establecimientos y Resultados Cualitativos referidos al Trabajo Colaborativo

Est.	Punt.	Definición TC	Prácticas Colaborativas	Colegialidad	Apoyo Directivo	Facilidades/Dificultades
A	9 (Alto)	Trabajo en conjunto (1), Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (2) [3]	Trabajo colaborativo se realiza principalmente durante las Jornadas de Reflexión, y al parecer muy dirigido por los miembros del equipo directivo. Sin embargo, hay un alto ambiente de confianza, y está instalada la idea de compartir buenas prácticas. [2]	Ambiente de confianza [3]	Solo en Jornadas de Reflexión [1]	No existen departamentos por ser un colegio chico (un profesor por asignatura)
B	12 (Alto)	Trabajo en conjunto (2), Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (1) [3]	Colaboración establecida entre docente regular y PIE, en ETE, y reunión de ciclos para focalización de cursos con bajo rendimiento o mala conducta [3]	Parece ser buena; muy buena entre compañeros de equipo [3]	Dirección trabajó en el desarrollo de un concepto de TC, y organizó tiempos claros que se cumplen [3]	No existen departamentos por ser un colegio chico, pero se trabaja por ciclos; la coordinación de docentes de e. inicial está facilitada por el decreto 373
D	5 (Medio-bajo)	Compartir buenas prácticas (1), División del trabajo (1), Normalización del trabajo (1) [1]	Trabajo colaborativo se realiza principalmente durante las Jornadas de Reflexión, muy dirigido por los miembros del equipo directivo (se discuten sus iniciativas) [2]	Liderazgo centrado en jefa UTP; docente PIE se siente en rol secundario [1]	Liderazgo muy centrado en jefa UTP; Tiempos entregados son cortos [1]	No existen departamentos, por ser un colegio chico; hay poco tiempo para juntarse
E	9 (Alto)	División del trabajo (3) [2]	Instalado el trabajo con par PIE y la ETE (está siendo una prioridad); Algunos docentes están más abiertos que otros a colaborar; Se ha trabajado el tema del TC en Jornadas de Reflexión [2]	Los docentes han aprendido a abrirse; una docente solo trabaja con su equipo [2]	Se ha priorizado ETE, y directivos muy dispuestos a apoyar [3]	El contar con una Jefa UTP con 10 años de experiencia; la incorporación del Trabajo Colaborativo en el módulo de la Evaluación Docente
F	7 (Medio)	Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (2), Compartir buenas prácticas (1) [2]	Colaboración establecida entre docente regular y PIE, en ETE, y reunión de ciclos para focalización de cursos con bajo rendimiento o mala conducta [3]	No se menciona [1]	En Consejo de Profesores, pero no alcanzan tiempos; opiniones divididas respecto al acompañamiento al aula [1]	No existen departamentos, por ser un colegio chico, pero profesoras de ciencias si se coordinan
C	8 (Medio)	Trabajo en conjunto (1), Compartir buenas prácticas (1), Compartir buenas prácticas y apoyarse (1) [3]	Opiniones divididas entre UTP que declara que está destinado el horario de Reflexión Pedagógica para colaborar, pero que no se trabaja a conciencia, y las docentes, que dan cuenta de iniciativas propias, y adecuaciones de planificaciones con Máster Class [2]	Opiniones divididas entre el jefe UTP que considera que a los docentes les cuesta abrirse, y docentes que consideran que hay un buen clima [2]	Se fijan horarios y hay apoyo; no se menciona nada más en concreto [1]	Hay poco tiempo para el TC
G	6 (Medio-bajo)	Compartir buenas prácticas (1), No se menciona (2) [1]	Está instalado el trabajo con el par PIE y la ETE; pero no hay más organización a nivel escolar que eso. A nivel comunal hay un buen trabajo 1 vez al mes por departamento (comparten buenas prácticas, se revisa la cobertura curricular) [2]	No se menciona; algunos bien, otros son egoístas [1]	Hay apoyo para la colaboración, y un acompañamiento al aula amigable, pero no alcanzan los tiempos [2]	Se da más apoyo a lenguaje y matemáticas, y no a las otras asignaturas

Nota. Elaboración propia. Entre paréntesis, cuántos entrevistados/as mencionan el código. Entre corchetes los puntajes de cada categoría

Est	Punt	Definición TC	Prácticas Colaborativas	Colegialidad	Apoyo Directivo	Facilidades/Dificultades
H	3 (Bajo)	Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (2), División del trabajo (1) [2]	Los compromisos no se cumplen; Se utiliza el horario de reunión con el par PIE para trabajar todos juntos [1]	No se asumen compromisos, hay ausentismo laboral, y no hay apoyo entre colegas [0]	Muy poco acompañamiento al aula; están en la búsqueda de oportunidades para mejorar la colaboración [0]	No se mencionan
I	4 (Medio-bajo)	Trabajo en conjunto (1), Compartir buenas prácticas (1), Trabajo en conjunto, pero no se especifica mod. (1 [3])	Muy bajo y poco sistematizado; no se tiene un concepto común de lo que es TC [0]	No hay buena disposición entre colegas [0]	Hay una apertura a apoyar, pero queda restringido a capacitaciones [1]	No existen departamentos por ser un colegio chico; Hubo un cambio de directiva que afectó el trabajo
J	3 (Bajo)	Compartir buenas prácticas (3) [2]	No se da mucho; cuesta la transición a primero básico; hay colaboración solo entre amistades; en segundo ciclo se colabora, pero solo para temas disciplinares; solo para Lenguaje y Matemáticas; trabajo con par PIE enfocado en NEE [1]	Poca validación entre colegas, mal clima de trabajo, envidia y rivalidades [0]	Hay una instancia de observación de clases entre pares, pero no ha resultado mucho; no se garantizan los tiempos ni si quiera para reuniones entre profesores pares [0]	No existen departamentos por ser un colegio chico; no hay tiempos de planificación; la evaluación docente genera diferencias y envidias entre docentes
K	8 (Medio)	Trabajo en conjunto (1), División del trabajo (2) [3]	Aprendizaje Basado en Proyectos (horas de Reflexión Pedagógica para planificación en conjunto, pero suele no alcanzar); Observación de clases entre pares; Clases abiertas para visitas de padres [2]	No se menciona [1]	Apoyo en directrices, materiales y motivación, pero no alcanzan tiempos [2]	Profesores que trabajan en más de un ABP, tienen dificultades para coincidir en los tiempos
L	9 (Alto)	Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (3) [2]	Existen planificaciones anuales; análisis de resultados colaborativos; reuniones por ciclo, trabajo con pares PIE; y ETE [3]	Ambiente de confianza y buena disposición [3]	Apoyo enfocado en visitas en aula y entrega de recursos, pero no directamente referido al TC [1]	No se mencionan
M	5 (Medio-bajo)	Trabajo en conjunto, pero no se especifica modalidad (1), División del trabajo y Compartir buenas prácticas (2) [2]	El trabajo de los docentes con su par PIE es regular; hay reuniones esporádicas de los coordinadores del PIE, de Lenguaje y de Matemáticas; se está intentando trabajar de manera colaborativa en las Jornadas de Reflexión, pero a veces se utiliza para emergentes [2]	En algunos hay buena disposición, otros reticentes al cambio y a colaborar [1]	Hay pocas observaciones de clases; y hay muy poco monitoreo de los espacios destinados al TC y los lineamientos que realizan los coordinadores de Mat., Leng. y PIE [0]	Hay poco tiempo para colaborar
N	1 (Bajo)	Trabajo en conjunto, pero no se especifica mod. (1), Normalización del trabajo (2) [1]	Directo considera que el TC es que el diseño y distribuya tareas; los entrevistados consideran que no hay TC [0]	Mala relación con el director; muy mala disposición de colegas [0]	Hay un docente con mala relación con el director, y el otro considera que no se dan espacios para la colaboración [0]	No se mencionan

Nota. Elaboración propia. Entre paréntesis, cuántos entrevistados/as mencionan el código. Entre corchetes los puntajes de cada categoría

7. Cantidad de casos para el cruce de las variables Cargos/Niveles, y Asignaturas

Tabla 24. Cantidad de casos para el cruce de las variables Cargos/Niveles, y Asignaturas

Asignaturas y niveles Cargos	Matemáticas y Lenguaje (Total o Principalmente)	Ciencias Naturales y Sociales (Total o Principalmente)	No tradicionales (Arte, Educación Física, etc.)	Docentes Generalistas (1 curso primer ciclo, 5 o más asignaturas) ^c	Educadores de párvulos	Total
Docentes directivos ^a	4		3			7
Educadoras de párvulos					21	21
PIE y otros ^b	21					21
Docentes parvularia y otros ciclos		1	16			17
Docentes ambos ciclos básica	14	10	29	3		56
Docentes primer ciclo	8	3	4	29		44
Docentes segundo ciclo	12	11	9			32
Total	59	25	61	32	21	198

Notas. En verde se marcan las casillas que tienen un valor superior al esperado. A) Los docentes con cargos directivos incluye a Director/a (1), Jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) (2), Encargados de Convivencia Escolar (2), Orientador/a (1), y Encargado/a del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) (1). b) Los profesionales PIE incluye a Docentes PIE (16) Psicopedagogos/a (3), y Coordinadores del PIE (2) todos los cuáles se desempeñan en el PIE, y realizan actividades en aula al menos una vez a la semana. c) 6 de los Docentes Generalistas hacen apoyo a otros cursos.

8. Resultados en escalas de Trabajo Colaborativo y Prácticas de Aula separados por Género

Tabla 25. Resultados escalas según género

Categorías	% N muestral	% con contrato indefinido	Edad	Antigüedad establecimiento	Prácticas de TC	Pidió Apoyo (%)	Trabajo Colaborativo	Colegialidad Docente	Innovación en Equipo	Participación de Actores	Autoeficacia Docente	Prácticas de Enseñanza	Necesidades de Desarrollo
Hombres	23,7%	31,9%	40,71	6,32	3,45	0,72	2,73	2,82	2,92	2,91	3,36	3,32	3,08
Mujeres	76,2%	62,7%*	42,46	9,22**	4,01***	0,74	2,65	2,81	3,07	3,00	3,34	3,32	3,15
Promedio	198	55,3%	42,05 (10,7)	8,53 (8,94)	3,87 (1,13)	0,73 (0,44)	2,67 (0,64)	2,81 (0,69)	3,03 (0,59)	2,98 (0,59)	3,35 (0,44)	3,32 (0,44)	3,13 (0,65)

Notas. Entre paréntesis se presentan las desviaciones estándar. *. Diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$) (Test Chi-Square). **. Diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,01$) (Test Kruskal-Wallis). ***. Diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,001$) (Test Kruskal-Wallis).