

PROYECTO DE TÍTULO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO
EDUCATIVO

“Propuesta de mejora para Fortalecer las
prácticas de Trabajo Colaborativo en un
Colegio Subvencionado de Parral”

Preparado por: Andrea Parra Valdés

Revisado por: Jorge Gajardo Aguayo

Fecha: Agosto 2021



Índice de contenido

Introducción	4
Resumen ejecutivo	5
I. Antecedentes de contexto	6
1.1) Ideario Institucional.....	7
1.2) Misión- Visión.....	9
1.3) Puntaje Simce Lenguaje y Comunicación.....	10
1.4) Puntaje Simce Matemáticas.....	11
II. Línea Base	12
2.1) Marco Metodológico.....	12
2.1.1) Objetivo General.....	13
2.1.2) Objetivo específicos.....	13
2.1.3) Instrumentos y Procedimientos.....	13
2.1.4) Análisis de datos.....	13
2.1.5) Resultados.....	14
2.2) Discusión.....	21
2.2.1) Atribuciones al Trabajo Colaborativo.....	21
2.2.2) Significados atribuidos a la colaboración.....	22
2.2.3) Rol de los Lideres.....	23
2.2.4) Obstaculizadores del proceso de colaboración	25
2.2.5) La colaboración en el Colegio San José.....	27
2.3) Descripción del Problema.....	29
2.3.1) Árbol de Problema.....	30
III. Estructura Estrategia	
Proyecto	31
3.1) Resumen Estrategia.....	31
3.2) Objetivos y Metas.....	32



3.3) Cuadro Resultados.....	32
3.4) Diseño de Actividades.....	34
IV. <u>Marco</u>	
<u>Teórico</u>	38
V. <u>Conclusión</u>	5
9	
VI. <u>Referencias</u>	
<u>Bibliográficas</u>	61



Introducción

El siguiente informe tiene como objetivo levantar una línea base que permita recoger información respecto de las percepciones que se tiene del trabajo colaborativo en el colegio San José de Parral. Partiendo con un diagnóstico inicial, utilizando técnicas de entrevistas semi-estructuradas; de carácter cualitativas aplicadas a las Educadoras de Párvulos y Docentes de primer ciclo básico del establecimiento.

A partir del análisis de la información recogida se diseñará un plan de mejora orientado a fortalecer y mejorar las prácticas actuales de trabajo colaborativo que se realizan en el establecimiento, visualizando en ello una oportunidad de Desarrollo Profesional Docente.

Iniciando el informe se presentan el resumen ejecutivo que sintetiza el proyecto de investigación realizado, seguidamente se encuentran los antecedentes contextuales del establecimiento educacional seleccionado, presentando el ideario institucional y sus grandes declaraciones corporativas: Visión, misión, valores. Posteriormente, se expone la línea base que entrega información de la situación actual del establecimiento y los datos obtenidos en la aplicación del diagnóstico cualitativo. Los resultados de este proceso, desencadenan un análisis que permite la elaboración de un árbol de problemas en el que se identifican claramente las causas y efectos de la problemática en particular a abordar.

Diagnosticada la problemática, en este informe se encontrará una propuesta de mejoramiento, la cual contempla un objetivo general y específicos, una presentación descriptiva de la estrategia a implementar y su fundamentación teórica, finalmente se encuentran las conclusiones y referencias del informe.



Resumen Ejecutivo

El trabajo colaborativo en un establecimiento educacional ha ido tomando mayor relevancia, gracias a que las políticas públicas priorizan la generación de estos espacios en los colegios, como oportunidad de crecimiento profesional y aprendizaje entre pares.

Los antecedentes presentados en el siguiente documento, corresponden a los resultados de la indagación realizada a educadoras de párvulos y docentes de primer ciclo en un colegio subvencionado de Parral, busca conocer la percepción de los docentes respecto a las prácticas de trabajo colaborativo que se implementan en su establecimiento educacional.

Esta investigación se hace a través de la recolección de datos mediante la realización de entrevistas a los docentes y directivos que componen la unidad, para posteriormente, realizar el análisis de estos y vislumbrar los hallazgos obtenidos en la investigación.

Los resultados del estudio dan cuenta que si bien los docentes entienden, valoran la importancia de trabajar colaborativamente en beneficio de la calidad de los aprendizajes entregados a los alumnos, no existe en el establecimiento el manejo de estrategias, ni los tiempos designados para realizar prácticas efectivas de trabajo colaborativo. Sin embargo, todos los docentes entrevistados reconocen en el trabajo colaborativo una oportunidad de desarrollo profesional docente.

La reflexión docente y el trabajo colaborativo como proceso de transformación se construye al trabajar entre profesionales, al interactuar con el otro, al escucharse, al reconocer las debilidades y fortalezas de cada uno; lo que sin duda es clave para mejorar las prácticas en el aula.



Universidad de Concepción



Las comunidades educativas deben abrir su mirada a esta nueva concepción de formación docente. Tener mejores profesores y mejor capacitados es responsabilidad de quienes lideran una institución educativa. La organización de este trabajo debe dar respuesta a las motivaciones, preocupaciones e intereses de los profesores.

I.-Antecedentes de Contexto

1.-Historia del Establecimiento Educacional.

El Colegio San José de Parral fue creado por Decreto Episcopal N° 0282 en el año 1977. Nace por la inquietud del Presbítero Jorge René González Villalobos y un grupo de laicos que, con visión de futuro, anhelaban un Colegio Católico de Enseñanza Media en la comuna.

En el año 1995 se hizo cargo del Colegio ***la Congregación de Hermanas de Nuestra Sra. De la Consolación***, quien gestiona recursos del Estado y de otras instituciones para la construcción del nuevo edificio inaugurado el año 2003 en calle Santiago Urrutia #451, comuna de Parral.

La Resolución Exenta N°1886 del 29 de diciembre del 2016 autoriza la transferencia de la calidad de sostenedor a la Fundación Educacional Nuestra Señora de la Consolación.

2.-Infraestructura.

Posee una infraestructura moderna con 32 aulas, 1 capilla, 1 sala de artes visuales, 1 sala de música, 2 laboratorios de ciencias, 2 salas de computación, 1 centro de recursos de aprendizaje, 2 auditorios, un gimnasio con graderías y gimnasio con dos multicanchas, 1 comedor, sala de profesores, oficinas, patios y espacios verdes.

3.-Fuentes de financiamiento y Modalidad Educativa.

El establecimiento actualmente es de carácter gratuito, atiende en Jornada Escolar Completa a 32 cursos, 4 de Nivel Parvulario, 16 de Enseñanza Básica y 10 de Enseñanza Media. Cuenta con programa de Integración Escolar con modalidad en TEL. El año 2017 se integró la Comunidad de Sordos.



Universidad de Concepción



Tiene una modalidad Científico-Humanista por lo que la gran mayoría de los alumnos postulan e ingresan a la educación Superior. Brinda una formación integral basada en los valores del Evangelio y con la identidad propia de los colegios de la Consolación, que desarrollan su Misión Evangelizadora en distintas partes del mundo.

4.-Planta profesional.

Trabajan en el 98 funcionarios, de estos 62 son docentes. Los restantes son asistentes de la educación, personal administrativo y auxiliar de servicios menores.

5.-Matrícula y características de las familias y entorno

Actualmente la matrícula es de 1000 alumnos cuyas familias optan por su Propuesta Educativa aunque no todos profesan la religión católica.

Los estudiantes proceden de diferentes sectores de la comuna de Parral y de comunas aledañas. Entre 35,01% y 57% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

Ideario Institucional:

El Proyecto Educativo del Colegio San José se fundamenta en la figura y el estilo de la Fundadora de la Congregación; Santa María Rosa Molas, que fue definida por Pablo VI en la homilía de su Beatificación como “Una mujer que vivió el desafío humanizante de la Civilización del Amor”. Una Mujer que fue “Maestra en Humanidad”.

Su fundadora no habló de “Proyecto Educativo”, no podía hablar, no era el lenguaje de su época, pero tenía claro del por qué y para qué fundaba escuelas. Tenía clara conciencia del qué y el cómo de la educación. Para lograr su finalidad no creó un método pedagógico nuevo, creó un ambiente, un estilo cotidiano de vida, altamente humano y humanizador, signado por el amor pedagógico, en una dimensión profundamente religiosa. Creó en sus escuelas un estilo de presencia hecha de respeto y cercanía, bondad y firmeza, confianza y



Universidad de Concepción



colaboración, trabajo y alegría, esfuerzo y fortaleza. Ella introduce reformas y mejoras notables en las obras que dirige y deja por escrito su deseo de que las Hermanas y los laicos estén siempre en actitud de actualización y búsqueda constante de lo que es mejor para los estudiantes.

De su forma de ser y actuar, de sus citas se desprenden los rasgos de identidad del colegio:

“Los niños son las pupilas de mis ojos”: La persona, centro de la acción educativa.

“Hacer, conocer y venerar a nuestro Señor Jesucristo”: Acción evangelizadora.

“Educar en Ciencia y Virtud”: Educación integral.

“A la altura de la sana ilustración de la época”: Calidad educativa.

“Que el pobre sea servido y Dios alabado”: Opción por los que más necesitan.

“Afabilidad y cariño en el trato”: Espíritu de familia.

“Ser instrumentos de misericordia y consolación”: Vivir y transmitir el estilo de la Consolación.

Principios y valores:

- **Sentido de pertenencia a Dios.**
- **Fraternidad para con todos.**
- **Sencillez y Humildad.**
- **Respeto y Solidaridad.**
- **Firmeza y Bondad.**
- **Esfuerzo y espíritu de superación.**

Fuente: PEI Colegio San José

Los principios y valores muestran el estilo educativo que el Colegio San José quiere entregar; un clima de familia, un ambiente cálido, sencillo y acogedor. Buscan que sus estudiantes, no solo reciban una preparación en lo académico, sino que también a través de sus vivencias, de su formación sean capaces de insertarse en el mundo laboral llevando consigo estos valores en una actitud de servicio constante y buen trato sobre todo con



Universidad de Concepción
quienes más lo necesiten.



Misión

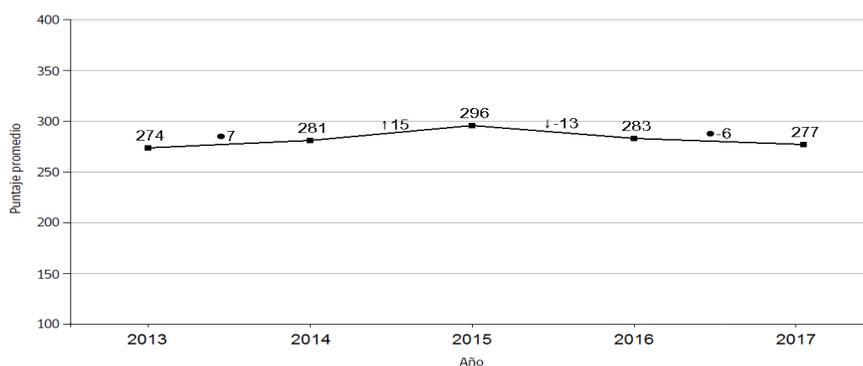
La misión del establecimiento es: “Brindar una Educación Integral de Calidad basada en los valores propios del Evangelio y el estilo educativo de Santa María Rosa Molas”

Visión

La visión del establecimiento es: “Ser una Comunidad eclesial en Misión compartida, reconocida como una excelente alternativa en formación integral de niños y jóvenes, un espacio de inclusión y buenas relaciones humanas, con docentes altamente competentes y comprometidos. Una Comunidad que se identifique y haga presente en lo cotidiano los rasgos propios del carisma de la Consolación”



Gráfico 1:
Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2013-2017 y su variación



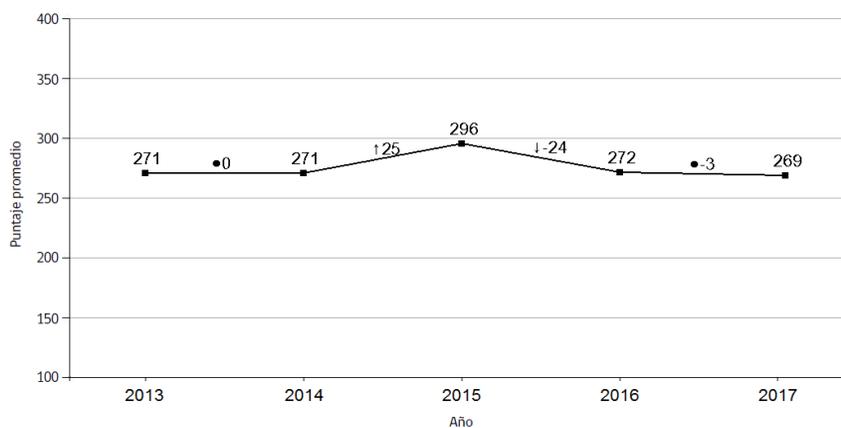
Fuente: agencia de la calidad

El gráfico N°1 muestra la variación que ha tenido la Prueba Simce Lenguaje y Comunicación en los últimos 5 años en el establecimiento, se puede apreciar que el puntaje obtenido el año 2015 ha sido el más alto y desde ahí en adelante ha ido en descenso, los resultados año 2017 muestran una variación de -6 puntos en relación al año anterior.



Gráfico 2:

Puntajes promedio Simce Matemática 4º básico 2013-2017 y su variación



Fuente: agencia de la calidad

El gráfico N°2 muestra la variación que ha tenido la Prueba Simce de Matemáticas en los últimos 5 años, se puede apreciar que el puntaje obtenido el año 2015 ha sido el más alto y ha ido en descenso, los resultados año 2017 muestran una variación de -3 puntos en relación a la medición anterior.



II.-Presentación Línea Base

A).-Marco Metodológico:

El método utilizado es el enfoque cualitativo orientado a conocer la realidad desde la perspectiva del propio protagonista. El alcance del estudio es Descriptivo.

Sé realizaron ciertos criterios estratégicos que intencionan la muestra, por lo tanto, la técnica de muestreo es intencional. Sampieri et. al., (2010) señalan que “Llevar a cabo muestreo dirigido o intencional. El investigador puede elegir ciertos casos, analizarlos y más adelante seleccionar casos adicionales para conformar o no los primeros resultados” (p. 476).

Los sujetos que componen la muestra son seleccionados según su rol en el colegio, también según cuánto saben del fenómeno ya que son parte del programa Integración Escolar, Equipo Articulación y Primer Ciclo, por lo tanto, el tipo de muestreo es no probabilístico, (Ibid) mencionan que “...cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (p. 396). A estos estamentos en el establecimiento se les atribuye un acercamiento al trabajo colaborativo.

El tamaño de la muestra se compone de 8 docentes, de ellas 2 Educadoras de Párvulos, 2 docentes de Educación Diferencial pertenecientes al programa PIE y 4 docentes que trabajan en el primer ciclo básico. Participan además 3 coordinadoras: coordinadora nivel parvulario, coordinadora ciclo básico y coordinadora programa integración escolar; jefe de unidad técnico pedagógica y el director. De los participantes, 10 de ellos del sexo femenino y 2 masculinos. Los años de experiencia laboral van desde los 4 a 37 años de servicio. Solo el director posee grado de magíster.



A.1).- Objetivo General:

Describir las prácticas de colaboración que despliegan profesores del nivel parvulario, primer ciclo y directivos en el establecimiento.

A.2).- Objetivo Específicos:

Conocer las percepciones sobre trabajo colaborativo que tienen las educadoras y docentes que trabajan en primer ciclo.

Identificar que acciones que se desarrollan en el establecimiento se reconocen como trabajo colaborativo.

Identificar los problemas con los cuales se enfrentan las educadoras y los docentes de primer ciclo para realizar el trabajo colaborativo.

A.3).- Instrumentos y procedimientos:

Para la recolección de la información se utilizó una malla de preguntas semi-estructurada para realizar el grupo focal. Se aplicaron 2 entrevistas a grupo focales: una al grupo de las docentes y otra a las coordinadoras de ciclo. Además entrevistas individuales al Director y Jefe UTP. Las categorías se agrupan de la siguiente forma:

- Significados atribuidos a la colaboración.
- Acciones desarrolladas en el establecimiento reconocidas como trabajo colaborativo.
- Elementos que dificultan el trabajo colaborativo.

A.4).- Análisis de datos:

Para el análisis cualitativo tanto de las entrevistas individuales como grupales, se utilizó el análisis de discurso hermenéutico, el cual en griego significa que es “el acto de



interpretación”. Schleiermacher, 1768 citado en Cárcamo, 2005 señala que “La hermenéutica debe ser entendida como el arte del entendimiento, a partir del diálogo” (P. 206), es por ello, que luego de la transcripción de las entrevistas se realizó una malla categorial con categorías emergentes que surgen del propio discurso del director, jefe unidad técnico pedagógica, coordinadores de ciclo y de las docentes participantes, a partir de eso se interpretaron y comprendieron las diversas unidades textuales señaladas en las entrevistas, en este sentido Cárcamo (2005) señala “la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual” (p. 207), vale decir, el análisis está orientado a lograr inferir y deducir del discurso lo que quiso decir con lo que dijo. Luego se realizó la lectura y reflexión de los datos obtenidos para generar los principales hallazgos.

B).-Resultados:

1.-Categoría: Significados atribuidos a la Colaboración

Respecto a esta categoría se plantean tres subcategorías: Concepto de Trabajo Colaborativo, Importancia que le atribuyen al trabajo colaborativo, Responsables de Liderar el Trabajo Colaborativo. En general todos los docentes entrevistados perciben el trabajo colaborativo como la oportunidad de interactuar con el otro ya sea en duplas, grupos o niveles. Le atribuyen mucha importancia puesto que les permite mejorar sus prácticas docentes impactando en el aprendizaje de los estudiantes. Nadie tiene la experticia por sí solo, el docente siempre tiene que seguir siendo un aprendiz durante su trayecto. Coinciden que para llevar a cabo un buen trabajo colaborativo las actitudes personales también son relevantes; ya que cada sujeto debe abrirse a la posibilidad de relacionarse con el otro, confiar en ese otro y ser capaz de aceptar en beneficio de su crecimiento profesional lo que con ese otro pueda surgir.

Se deja ver un atisbo general de visión compartida de los significados atribuidos a la colaboración, principalmente a los fines compartidos que apuntan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y a los fines particulares que persigue el establecimiento. No obstante llama la atención que los estudiantes son invisibilizados como agentes de



Universidad de Concepción



colaboración, esto no se refiere solo a la enseñanza aprendizaje o aprendizaje colaborativo si no al estudiante como sujeto de derecho que puede colaborar en el propio desarrollo institucional del establecimiento. Los estudiantes son agentes claves que pueden aportar en el diseño de los ambientes de aprendizaje. Acoger sus opiniones permite al docente centrar la reflexión de sus prácticas en el aula.

“Entiendo que es el trabajo que se hace en un equipo que tiene fines comunes y que busca sacar el mejor desempeño de los estudiantes” (Docente 7, grupo focal 1)

“Para mí el trabajo colaborativo es hacer un trabajo en conjunto con un equipo del mismo nivel, o con un ciclo que vaya siempre en beneficio del alumno y para ir todos en una misma línea [...] (Coordinador 2, grupo focal 2)

“El trabajo colaborativo es una forma de interactuar entre pares, con el fin de conseguir objetivos que permitan lograr metas convenientes tanto para el establecimiento y para los fines educativos que normalmente uno pretende para el trabajo con los estudiantes” (Directivo 2)

En relación a la subcategoría importancia que le atribuyen al trabajo colaborativo queda de manifiesto que es una práctica que puede mejorar no solo la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes si no también una oportunidad de desarrollo y crecimiento para los docentes. Los docentes están dispuestos a mejorar su práctica profesional y están conscientes de su capacidad para influir en el aprendizaje y motivación de sus alumnos. Sienten que el trabajo colaborativo les puede entregar las herramientas que ellos necesitan para fortalecer sus prácticas pedagógicas. Si bien es responsabilidad de cada profesor lo que ocurra en su aula, la colaboración ayuda a realizar mejores clases, debido a que se comparten experiencias, se comparten materiales y se desarrollan iniciativas conjuntas para el bien de los estudiantes y el establecimiento. La colaboración entre ellos puede contribuir sin duda; al desarrollo de cada uno como profesional.



“A lo mejor también compartir las experiencias exitosas con los pares como las que no lo son tanto [...] nos podemos nutrir de nuestros colegas y valorar su trabajo y ellos valorar el nuestro” (Docente 6, grupo focal 1)

“Sí, colaborativamente se puede aprender mucho más que aprender solo [...]” (Coordinador 3, grupo focal 2)

“Evidentemente que sí, yo creo que es primordial, porque mira yo creo que nadie tiene todo el conocimiento en sí, todo el trabajo que se hace de forma individual no hay interacción, [...] tiene que existir trabajo colaborativo, tiene que haber interacción entre profesionales, de lo contrario una institución no avanza no crece” (Directivo 2)

En la siguiente subcategoría que hace mención a los responsables de liderar el trabajo colaborativo, encontramos opiniones más variadas. No hay acuerdo de parte de los entrevistados, algunos asumen que es responsabilidad de todos, otros del Equipo Directivo. Cuando responsabilizan al equipo directivo como quien debe liderar este proceso se deja ver una jerarquización de las responsabilidades para propiciar la colaboración.

Si bien las directrices deben venir desde arriba, pero todos son responsables de que este trabajo colaborativo resulte y de sus frutos.

El liderazgo de los directivos para estimular el trabajo colaborativo es clave; ninguna acción en el establecimiento va a prosperar si los docentes no sienten el acompañamiento y el respaldo del director. El rol del director es desarrollar al grupo e impulsar una cultura basada en la colaboración. La investigación muestra que los directores más efectivos son aquellos que trabajan con los docentes considerándose aprendices, ayudando a la superación de los estudiantes.

“Director y UTP en conjunto” (Docente 2, grupo focal 1)

“Yo creo que el liderazgo de todo estos trabajos en equipo y las directrices las tienen que marcar las personas que están más arriba, el jefe UTP, director y de ahí los coordinadores [...]” (Coordinador 2, grupo focal 2)



“Yo creo que el trabajo colaborativo es responsabilidad de todos, y todos lo debiéramos liderar. Sí, los directivos tienen la parte fundamental de la motivación, de insistir, el de organizar, de crear los espacios, pero todos tenemos que tener esta apertura para trabajar colaborativamente [...]” (Coordinador 3, grupo focal 2)

“Yo creo que en el fondo el trabajo colaborativo no es que sea responsabilidad de una sola persona, yo creo que el trabajo colaborativo se va haciendo en equipos y tiene que ver con todos [...]” (Directivo 2)

2.-Categoría: Acciones en el establecimiento reconocidas como trabajo colaborativo

Respecto a esta categoría se plantean tres subcategorías: Programa de Integración Escolar, Reuniones de Ciclo y/o Apoderados, Equipo de Articulación.

En relación a estas subcategorías solo el Programa de Integración Escolar es reconocido como una acción formal que se realiza en el establecimiento de trabajo colaborativo, ya que cuenta con espacios y horarios establecidos para llevar a cabo este proceso.

“[...] pero si en el Programa de Integración realizamos trabajo colaborativo [...]” (Docente 1, grupo focal 1)

“[...] creo que en el programa de integración los tiempos están, tres horas por semana en trabajo colaborativo [...]” (Coordinador 3, grupo focal 2)

“[...] he visto lo que se hace [...] en el PIE donde hay trabajo colaborativo [...]” (Directivo 1)

Dentro de la segunda subcategoría reuniones de ciclo y reuniones de apoderados, estas son mencionadas como intento de acciones las cuales serían una buena oportunidad para realizar trabajo colaborativo ya que reúnen a varios docentes, pero finalmente solo se traducen a entrega de informaciones u organización de actividades, ya que el tiempo destinado para estos encuentros es insuficiente. Al analizar las acciones claves que se mencionan como trabajo colaborativo, se observa que estas se sostienen por limitados



espacios institucionales, que son espacios más bien informales, que nacen por motivaciones personales más que por directrices institucionales.

“[...] una sería reunión de ciclo donde en algunas ocasiones se podría describir trabajo colaborativo, [...] creo que sería una buena instancia porque estamos todas” (Docente 2, grupo focal 1)

“Creo que también hacemos trabajo colaborativo en cada entrevista con apoderados y en las reuniones con éstos, tratamos de hacer un trabajo para realizar un proceso educativo entre ambas partes [...]” (Docente 3, grupo focal 1)

“[...] están los departamentos de estudio para cubrir la enseñanza media y el segundo ciclo” (Coordinador 3, grupo focal 2)

“[...] dos profesoras de cuarto básico del colegio tienen una experiencia muy rica de trabajo colaborativo entre ellas, como duplas [...]” (Directivo 1)

Finalmente dentro de la tercera subcategoría se encuentra El Equipo de Articulación, práctica que se ha estado desarrollando en el establecimiento y que deja ver indicios de trabajo colaborativo.

“También nosotros como departamento de nivel parvulario tenemos reuniones” (Docente 4, grupo focal 1)

“[...] en el equipo de articulación igual se realiza un trabajo colaborativo [...]” (Coordinador 2, grupo focal 2)

“[...] veo el trabajo colaborativo que se ha hecho también en el grupo de articulación que es donde confluyen los Pre kínder, kínder, Primero y Segundo básico, ahí hay algunas muestras de trabajo colaborativo [...]” (Directivo 1)

“[...] algún departamento por ejemplo ustedes mismas del nivel parvulario, uno ve que si hacen un trabajo colaborativo [...]” (Directivo 2)

3.-Categoría: Elementos que dificultan el trabajo colaborativo.



Universidad de Concepción



Respecto a esta categoría se plantean tres subcategorías: Gestión del Establecimiento, Obstaculizadores Internos, Obstaculizadores Externos. En relación a estas subcategorías se reconocen varios elementos que pueden estar dificultando la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo eficiente.

En relación a la primera subcategoría Gestión del Establecimiento, la falta de apoyo y visión por parte del equipo directivo en cuanto a promover y gestionar espacios de colaboración, ya sea por falta de interés o desconocimiento de estrategias que apunten hacia un trabajo colaborativo que vaya dando resultados. En muchas ocasiones ocupan todas sus energías en solo ir dando respuesta a la gestión administrativa y burocrática. Los equipos directivos deben velar para que las experiencias de trabajo colaborativo se transformen en herramientas de desarrollo profesional docente y que se den en el marco de comunidades profesionales de aprendizajes, donde reflexionen colectivamente sobre sus propias prácticas, se propongan objetivos comunes basados en la co-responsabilidad y la co-construcción de nuevas estrategias que permitan a toda la Comunidad Educativa avanzar.

“[...] lo dificulta es que no hay una gestión a nivel de colegio que impulse esto, [...]”
(Docente 1, grupo focal 1)

“[...] porque desde quienes lideramos no nos hacemos cargo de que nosotros somos responsables de la gestión [...]” (Directivo 1)

Dentro de la segunda subcategoría Obstaculizadores Internos podemos encontrar el factor tiempo como el gran responsable ya sea por no contar con el tiempo suficiente o el mal aprovechamiento de este, al no existir directrices claras de quienes lideran y desde el rol y función que cada integrante tiene. Esto tiene relación directa con la subcategoría anterior donde la colaboración es relacionada con la jerarquización de las responsabilidades. El factor tiempo es una de las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo. En la carga horaria de cada docente deben existir horarios comunes que permitan que estos se puedan reunir y conformar Comunidades de Aprendizajes.



Universidad de Concepción



“[...] lo que si lo dificulta es la falta de horarios establecidos para el trabajo durante las semana, “[...] no favorece mucho el tener pocos tiempos comunes” (Docente 2, grupo focal 1)

“Yo creo que la falta de tiempo, la jornada escolar completa es un experimento muy agotador, que le quita mucho tiempo al docente y a todos en general [...]” (Coordinador 1, grupo focal 2)

“[...] el problema de los tiempos [...] y ese tema de horarios comunes complica mucho” (Directivo 2)

Aparecen aquí también como un obstaculizador interno, las actitudes personales; como lo manifiestan los entrevistados. Las personas no siempre están dispuestas a relacionarse con el otro, muchas veces por egoísmos no se sabe compartir saberes o simplemente no se acepta que el otro posea más conocimientos, habilidades o que se destaque.

Es de esperar que en esta nueva mirada de ir avanzando en comunidad y no individualmente, que muchas veces llevaba a los docentes a una especie de rivalidad, compitiendo unos con otros; las actitudes personales también contribuyan y faciliten el trabajo en conjunto, que los docentes tengan una apertura a los nuevos cambios, a mirar sus fortalezas y debilidades, acogiendo las críticas constructivas que le permitan crecer profesionalmente.

“yo siento que muchas veces la principal dificultad tiene que ver con temas de egos, yo siento que los profesores somos un grupo humano bastante difícil [...]” (Directivo 1)

“[...] Existen otras dificultades, pasa por el querer, pasa por las personas [...]” (Directivo 2)

“[...] que cada profesional entienda que cada uno lidera en su función [...]” (Directivo 2)

Dentro de la tercera subcategoría Obstaculizadores Externos podemos encontrar como problemática la rotación de profesionales, licencias médicas que no ayudan para tener la



apertura de trabajar con el otro y que al mismo tiempo estos obstaculizadores son una limitante para encontrar el sentido común y llevar a cabo esta tarea.

Es sabido que para fortalecer el trabajo colaborativo; la confianza y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad educativa es fundamental. Esto se logra a través del tiempo, no se da de un día para otro. Estar renovando los equipos constantemente de alguna manera es volver a comenzar, retrasando lo que ya se había logrado.

“Otra situación que puede afectar un poco el trabajo colaborativo, es los cambios que se van dando año a año en las duplas, [...] que en un curso la profesora diferencial se esté cambiando de un año a otro [...]” (Coordinador 2, grupo focal 2)

“[...] cuando hay muchas licencias médicas, también eso afecta mucho el trabajo colaborativo [...] va quedando algo trunco ahí y eso afecta también” (Coordinador 3, grupo focal 2)

Discusión

1. Atribuciones al Trabajo Colaborativo

En las entrevistas realizadas, los docentes atribuyen al trabajo colaborativo un rol fundamental en la mejora escolar, ya que este les permite interactuar entre pares, crecer profesionalmente, valorar y validar al otro profesional en su especialidad. Las últimas iniciativas que parecen tener más éxito en América Latina ven que el objetivo central de la colaboración es promover el aprendizaje docente (Calvo. 2013).

El aprendizaje profesional del docente se comprende como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente, es decir en su espacio común (Vaillant y Marcelo, 2015). En dicho contexto, la interacción con compañeros y expertos puede profundizar y desafiar las reflexiones de los profesores (Borko, 2004).

A medida que los profesores interactúan en sus comunidades, comparten conocimientos, intercambian perspectivas y aprovechan la experiencia de los demás; se generan nuevas experiencias que ofrecen amplias oportunidades de aprendizaje, principalmente porque están estrechamente ligadas a las realidades cotidianas de la enseñanza y lo lleva a



recorrer a sus capacidades para resolver los problemas y desafíos a los que se enfrentan (Putnam y Borko 2000). Los docentes deben tener las habilidades para trabajar, tener apertura hacia los cambios, mirar sus prácticas constantemente y ser capaces de modificarlas. En las opiniones vertidas en las entrevistas los docentes y directivos concuerdan que el trabajo colaborativo además de ser una oportunidad de crecimiento profesional permite lograr el mejor desempeño de los estudiantes, tanto en sus aprendizajes como en sus resultados. No obstante, cabe señalar que no mencionan ni reconocen ninguna instancia o acción donde incluyan a los alumnos como agentes claves en este proceso de aprendizaje, donde puedan alzar su voz expresando sus inquietudes, sus aportes. Donde los escuchen, los hagan partícipes del proceso enseñanza aprendizaje, donde pasen a ser considerados como sujetos de derecho reconocidos y respetados.

Calvo (2013) afirma que las prácticas colaborativas en una institución educativa son efectivas porque tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan no solo por su actuación individual, sino por las de todo el colectivo, para que las realicen bien.

El rol que juega el liderazgo escolar tanto al interior de las escuelas como en el sistema mismo, aparece como fundamental para generar las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la colaboración y el aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento escolar. Por lo tanto, centrar la mirada y hacer partícipes a los estudiantes en este proceso de aprendizaje sin duda va a generar cambios importantes.

2. Significados atribuidos a la colaboración

Se identifican tres significados claves respecto a la colaboración en el Colegio San José: colaboración como oportunidad de aprendizaje de los docentes, como interacción y como práctica para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Uno de los coordinadores entrevistados dice que es una práctica muy enriquecedora, que mejora muchos los procesos de aprendizaje. Un docente opina que genera avances en los estudiantes. Por otro lado, un directivo menciona que es una forma de interactuar entre pares con el fin de



conseguir objetivos que permitan lograr metas convenientes tanto para el establecimiento y para los fines educativos, que normalmente uno pretende para el trabajo con los estudiantes-

En el colegio San José las acciones que se intentan propiciar para abordar la colaboración, aún no velan por un contacto regular y sostenido en el tiempo. Las relaciones entre pares aún no se fortalecen, a fin de construir las confianzas necesarias que permitan solicitar ayuda, compartir conocimientos y experiencias, generando redes de apoyo entre los miembros de la institución. Para Wenger (2000), el aprendizaje es una interacción bidireccional y dinámica entre la experiencia personal y las competencias sociales o “competencias colectivas” (Boreham, 2004), es decir, una relación entre las personas y los sistemas sociales en los que participan.

Si bien en el establecimiento hay algunas instancias que permiten reunirse y compartir algunas experiencias de aprendizaje, estas interacciones están en proceso de, no hay un análisis riguroso, no hay conocimiento de nuevas estrategias para apoyar el trabajo colaborativo, los docentes no se sienten validados frente a sus pares y reclaman por lineamientos institucionales que les permitan seguir avanzando en esta materia.

La "historia y cultura compartida" del grupo (Selznick, 1992) finalmente proporciona la estabilidad y previsibilidad que son cruciales para que ocurra un trabajo colaborativo significativo (Weick, 1995).

Los docentes en sus espacios de conversaciones profesionales deben trabajar en los sentidos de propósito de lo que como comunidad se quiere alcanzar.

De esta manera, se evidencia que el trabajo que se emprende junto a otros genera favorables aprendizajes para las personas involucradas, lo que ha sido identificado en el campo educativo como un referente de escuela eficaz según han indicado Ainscow & Sandill (2010).

3. Rol de los líderes en el proceso de colaboración

Leithwood (2006) define el concepto de liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (p.7). Podemos inferir la importancia de la función que ejercen los líderes dentro de las unidades educativas y la



necesidad de desarrollar competencias que les permitan llevar a cabo, de manera exitosa, esta labor. Tal como lo señala el autor, el liderazgo, es un factor decisivo que influye en el mejoramiento de las unidades educativas y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009; Day et al. 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al., 2014).

En este sentido, el rol de los líderes escolares es central para movilizar la colaboración y hacer de ella algo natural en la cultura escolar. Sin su iniciativa o disposición, los cambios culturales requeridos en la organización serían mucho más difíciles.

La función de liderazgo de los directivos, especialmente del Director y Jefe UTP es clave en todo proceso de mejora. Contribuir a desarrollar profesionalmente a los docentes, es una de las prácticas más relevantes de los directivos (Anderson 2010), y una de las prácticas de liderazgo pedagógico de mayor impacto en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, 2009).

Un líder sin duda influye en la mejora escolar, Elmore (2010) señala que para mejorar los aprendizajes escolares de manera significativa, se requiere poner en el centro de este proceso a los estudiantes y sus necesidades. También es clave centrarse en los elementos que componen el núcleo pedagógico (profesor, contenidos, alumnos). La primera de ellas hace referencia a los conocimientos y habilidades que el docente posee, los cuales dependerán a su vez del perfeccionamiento que ellos reciban. En este sentido y como se plantea “El impacto del perfeccionamiento docente depende de lo que se les pide a los profesores que aprendan, cómo lo aprenden y de si son capaces de lograr que funcionen en sus aulas las prácticas que se les pide que pongan a prueba. El éxito de la mejora escolar se juega, en una buena parte, en la sala de clases. Leithwood (2016) plantea que “el rol del director es desarrollar al grupo, para implementar e impulsar una cultura enfocada en la colaboración.

En esta investigación, ambos directivos entrevistados reconocen ser ellos quienes debieran liderar el proceso de trabajo colaborativo; pero no realizan esta gestión por motivos tales como la falta de organización institucional con los tiempos y la falta de conocimiento y/o capacitación para realizar un trabajo colaborativo efectivo.



Generar las condiciones para que un establecimiento educacional se gesté la cultura de apoyo y colaboración mutua, no es tarea fácil. Se requiere reorganizar la escuela en cuanto al tiempo, espacio, roles que entre los miembros de la comunidad deben desarrollarse para que el aprendizaje colectivo y la colaboración sean el centro.

4. Obstaculizadores del proceso de colaboración

Algunos obstaculizadores que se mencionan en esta investigación son la falta de tiempo y horarios comunes, las directrices poco claras a nivel institucional, los roles y funciones de cada integrante de la comunidad educativa no asumidos en su totalidad y la falta de liderazgo por parte de los directivos. Estos obstaculizadores son similares a los encontrados en otras investigaciones; Ávalos (2013) se refiere a la necesidad de aumentar el tiempo para organizar el trabajo del profesor, dándole especial importancia a generar espacios para trabajar colaborativamente entre docentes a fin de mejorar sus prácticas a través de la ayuda entre pares.

Otro obstaculizador mencionado apunta a las características personales del docente, a su trayectoria de vida y al querer o no trabajar colaborativamente. Tardif (2004) dice que los profesores construyen un saber que se caracteriza por ser social, en consecuencia el saber de los docentes estaría en constante transacción entre lo que son individualmente, es decir, sus emociones, historia, cognición, expectativas y lo que hacen en el trabajo escolar junto a sus pares y estudiantes.

Los obstaculizadores son parte de las dificultades que deben sortear los establecimientos educacionales antes de instaurar una cultura de cambio.

Cuando la enseñanza se organiza en una estructura poco acoplada, que es más resiliente al cambio, en comparación con las unidades fuertemente acopladas, los equipos se vuelven esenciales para asegurar una integración holística del funcionamiento de la escuela.



Diversos investigadores han descrito una serie de factores que los líderes de equipo pueden utilizar para mejorar los procesos de colaboración (Barnett y McCormick, 2012; Berry, 1997; Cameron y Green, 2015; Leithwood et al., 1997; Møller y Eggen, 2005): Estos potenciadores permitirán ir derribando los obstaculizadores con los cuales un equipo se vea enfrentado.

a) Potenciadores estructurales: Las condiciones que proporcionan una estructura de equipo y un procedimiento sólido (es decir, claridad de la misión del equipo, planificación y establecimiento de objetivos), procesos de colaboración, delegación de autoridad y empoderamiento del equipo, y asignación de tiempos adecuados para las reuniones del equipo.

b) Potenciadores cognitivos: Las condiciones que favorecen una comunicación abierta que fomenta la expresión de diferentes puntos de vista, debates y dudas.

c) Potenciadores afectivos: Presentación de una visión compartida clara y persuasiva, reconocimiento respetuoso del conocimiento único de los miembros y énfasis en la moral y la cohesión del equipo.

En las entrevistas realizadas, los docentes mencionan que las condiciones que brinda el colegio no son suficientes, primero porque no hay claridad en los lineamientos que como institución pretende alcanzar, no hay objetivos claros y definidos, no hay una meta común. La asignación del tiempo otorgado es insuficiente y quienes debieran liderar estos procesos de colaboración o delegar funciones a los miembros del equipo no lo hacen.

Los docentes tampoco reconocen su responsabilidad frente a liderar estos procesos, produciéndose una tensión, ya que estos esperan del equipo directivo una mejor gestión y estos a su vez declaran la falta de compromiso, de cohesión por parte del cuerpo docente para involucrarse y asumir nuevos procesos de cambio.

La promoción de una cultura de colaboración entre pares debe ser un proceso facilitado por los equipos directivos del establecimiento. En este sentido, no basta sólo con declarar la necesidad de mejorar el trabajo en equipo, se deben crear espacios reales dentro de la



rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas dentro del establecimiento.

5. La colaboración en el colegio San José

A partir de lo anterior y al referenciar un modelo de colaboración para poder ubicar al establecimiento en una de estas etapas, haré mención al modelo de Duffy & Gallager (2016).

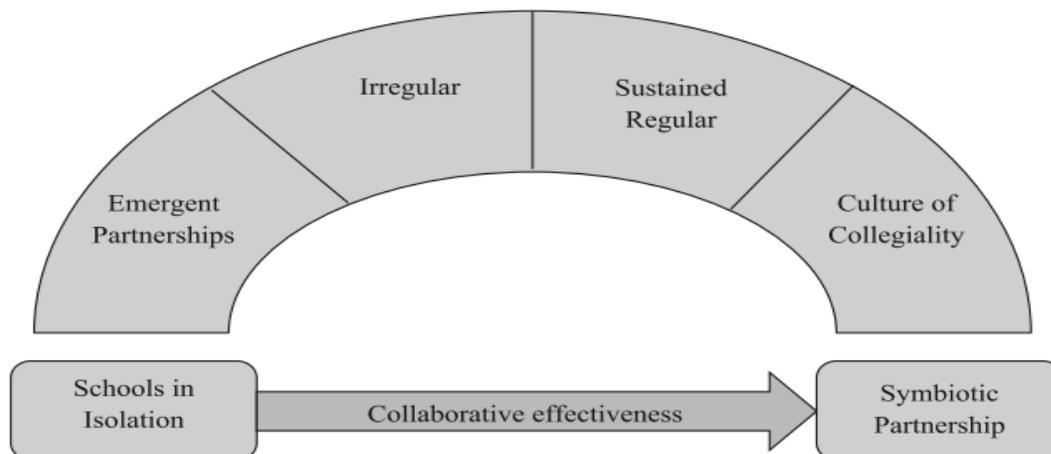


Fig. 1 The sharing continuum

Considerando dos estadios principales y opuestos que señalan el tránsito hacia una colaboración efectiva, a saber, escuela aislada y colaboración simbiótica; el modelo de Duffy y Gallager (2016), identifica al menos cuatro estadios adicionales que caracterizan dicho tránsito.



Escuela Aislada: Aquellas escuelas que tienen muy poca o ninguna colaboración entre sus miembros.

Colaboración Emergente: El contacto entre los miembros es limitado, marca el comienzo de la colaboración.

Colaboración Irregular: Contacto irregular pero cada vez mayor entre los miembros de la escuela; puede haber algún aprendizaje compartido pero la colaboración es limitada en términos de sostenibilidad.

Colaboración Sostenida: La colaboración se va dando de manera cada vez más regular y bien coordinada, con la participación de todos los miembros durante un periodo más largo de tiempo. Las relaciones entre profesionales se fortalecen.

Cultura de Colegialidad: Cuando en las escuelas se están desarrollando fuertes relaciones institucionales ya que se han estado involucrando en actividades de colaboración más sostenidas. Se caracterizan por un alto nivel de aprendizaje curricular compartido entre los estudiantes y un aumento de las actividades de colaboración entre profesores.

Colaboración Simbiótica: Las escuelas desarrollan una especie de simbiosis organizativa donde la colaboración se ha normalizado. Hay una necesidad común, valorada por el personal, que implica un aprendizaje compartido significativo. Las relaciones profesionales y personales son evidentes. La colaboración se ha convertido en un vehículo para impartir la educación de manera más eficaz.

Siguiendo este modelo, podemos ubicar las prácticas de trabajo colaborativo del Colegio San José de Parral en un estadio de colaboración irregular, ya que existen ciertas instancias de tareas y aprendizajes compartidos, pero no son sostenibles en el tiempo. Solo actividades esporádicas, como por ejemplo el trabajo que realiza el equipo de articulación, que si bien tiene un horario definido para reunirse, no es suficiente, ya que es mensual. Además, va trabajando con distintas temáticas en el año, pero más bien se enfoca en programar y organizar actividades emergentes.



Situación similar pasa con el PIE (Programa de integración escolar), que se rige según normativa vigente, que cuenta con horario establecido semanalmente y con una programación más específica, pero no apunta del todo a desarrollar prácticas efectivas de trabajo colaborativo, ya que va dando respuestas al avance, logros y dificultades específicamente de los niños y niñas del programa, si bien se planifica para el curso en general las estrategias se centran en atender a los niños focalizados.

Descripción del Problema:

De acuerdo a los datos construidos una vez analizadas las respuestas de las entrevistas realizadas, los resultados apuntan al bajo despliegue de prácticas efectivas de trabajo colaborativo en el establecimiento.

Se distinguen 4 causas asociadas al problema detectado:

- Bajo desarrollo de condiciones institucionales para promover el trabajo colaborativo.
- Desconocimiento de estrategias y prácticas efectivas para promover el trabajo colaborativo con foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, por parte del equipo directivo.
- Desconocimiento de estrategias de trabajo colaborativo que mejoren los aprendizajes de los estudiantes por parte de los docentes del establecimiento.
- Ausencia de habilidades personales para trabajar colaborativamente del equipo directivo y docentes.

Los efectos asociados a estas causas corresponden a:

- Nivel de colaboración irregular, en el establecimiento. De acuerdo a la Categorización de Duffy y Gallagher las acciones que atribuyen los sujetos a la colaboración, la sitúa en un nivel de desarrollo irregular.
- Solapamiento y ausencia de liderazgo para el trabajo colaborativo en el establecimiento.



Universidad de Concepción

-Incoherencia entre los significados atribuidos a la colaboración y las acciones de colaboración desplegadas en el establecimiento.

-Invisibilización de los estudiantes y su rol en el desarrollo de una cultura de colaboración en el establecimiento.

Árbol de Problema:

Solapamiento y ausencia de liderazgo del trabajo colaborativo en el establecimiento

Incoherencia entre los significados atribuidos a la colaboración y las acciones de colaboración desplegadas en el establecimiento



Universidad de Concepción

Nivel de Colaboración
irregular en el
establecimiento

Invisibilización
de los estudiantes y su rol en el
desarrollo de una cultura de
colaboración en el establecimiento



Bajo despliegue de prácticas efectivas de
trabajo colaborativo en el establecimiento

Bajo desarrollo de
condiciones institucionales
para promover el trabajo
colaborativo

Ausencia de habilidades
personales para trabajar
colaborativamente del equipo
directivo y docentes

Desconocimiento de estrategias y prácticas
efectivas para promover el trabajo
colaborativo con foco en la mejora de los
aprendizajes de los estudiantes, por parte
del equipo directivo

Desconocimiento de estrategias de trabajo
colaborativo que mejoren los aprendizajes de
los estudiantes por parte de los docentes del
establecimiento

ESTRUCTURA ESTRATEGIA PROYECTO

1. Resumen de la Estrategia



Universidad de Concepción



Instalar en el establecimiento una Comunidad Profesional de Aprendizaje que pueda abordar el despliegue de estrategias efectivas de trabajo colaborativo tanto para los directivos y docentes; favoreciendo el cambio cultural que supone la colaboración profesional eficaz; a través de esta estrategia de acompañamiento se realizarán diferentes sesiones formales de trabajo donde se analizarán distintos documentos, vídeos, entre otros. Se abordará cómo trabajar algunas estrategias que fomenten el trabajo colaborativo en los integrantes de la comunidad con foco en la mejora de aprendizajes de los estudiantes. Serán sesiones quincenales de 3 horas de trabajo por un año.

A través de un plan de acción se organizarán diferentes actividades que permitan alcanzar las metas propuestas. La colaboración eficaz tiene como ventaja mejorar el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el capital profesional de los educadores y líderes. Por medio de diálogos abiertos, la reflexión continua sobre sus propias prácticas profesionales, la transparencia en los resultados, asumiendo sus responsabilidades, generando un buen clima de trabajo se espera que este plan de acción se lleve a cabo.

Este plan de acción contempla una serie de proposiciones relacionadas entre sí que vinculan acciones intencionales con resultados esperados, estas acciones tendrán responsables de llevarlas a cabo y medios de verificación. La finalidad de esta propuesta es mejorar los aprendizajes de los estudiantes por medio de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, este concepto hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas y comparten un compromiso por mejorar su práctica profesional, tanto individual como colectivamente. Comparten visión y objetivos comunes a través de la confianza, respeto y apoyo mutuo.

2.-Objetivos y Metas

- Objetivo General



Universidad de Concepción



- Fortalecer Prácticas Efectivas de Trabajo Colaborativo en el establecimiento en el Equipo Directivo y en los Docentes.
- Metas de Efectividad
 - Nivel de colaboración intermedio en el establecimiento.
 - Fuerte liderazgo de trabajo colaborativo en el establecimiento.
 - Las acciones desplegadas en el establecimiento tienen coherencia con los significados atribuidos a la colaboración.
 - Visibilizar a los estudiantes como agentes de colaboración en el establecimiento.

3. Cuadro de Resultados Esperados

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
Estructura organizacional del establecimiento rediseñada para propiciar el trabajo colaborativo, aprobada y validada-	Al menos un espacio de colaboración docente para el desarrollo de estrategias que promuevan el desarrollo profesional docente.	Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.
	Reformulación de horarios comunes y definidos para el trabajo colaborativo durante el primer mes de inicio del año escolar.	Hoja individual carga horaria docente.
	Dos horas para analizar Reglamento de Convivencia en relación a los roles y funciones en el primer mes de inicio del año escolar.	Pauta de evaluación para recoger las apreciaciones de los participantes.
Protocolo de Desarrollo Profesional Docente validado por los integrantes de la comunidad educativa.	Al menos 2 jornadas para analizar documentos e hitos principales sobre ley de Carrera Docente y Desarrollo Profesional Docente.	Pauta de evaluación para recoger las apreciaciones de los participantes.
	Al menos 1 jornada de 3 horas para aplicar una encuesta que permita identificar necesidades de apoyo de los docentes y priorizar temáticas de interés a abordar.	Encuesta de intereses y necesidades.
	Un protocolo de desarrollo profesional docente validado con el cuerpo docente antes del término del segundo semestre.	Protocolo consensuado.
Equipo directivo, coordinadores de ciclo y 2 docentes de aula reconocidos por sus pares capacitados en Comunidades de	Cuatro horas semanales para el análisis sobre Comunidades de Aprendizaje durante el segundo mes del inicio del año escolar para el equipo directivo,	Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.



Aprendizaje.	coordinadores de ciclo y dos docentes.	
	Cuatro horas de capacitación semanal por 2 semanas para involucrar a los docentes y crear una comunidad de Aprendizaje el tercer mes del año escolar.	Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.
	Al menos una reunión de reflexión entre el equipo directivo, coordinadores de ciclo y docentes reconocidos en torno a los facilitadores y obstaculizadores para implementar una comunidad de aprendizaje durante el segundo semestre del año escolar.	Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.
Propuesta de estrategias de desarrollo profesional docente, analizada y socializada que visibilice a los estudiantes como agentes de colaboración.	Al menos 2 talleres dedicados a abordar estrategia Caminata de Aula y Productos de Aprendizaje que permitan visibilizar a los estudiantes como agentes de colaboración durante el primer semestre.	Propuesta Grupal. Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.
	Al menos una actividad por curso donde los estudiantes hayan sido agentes de colaboración durante el segundo semestre.	Cronograma de Actividades. Fotografías Actividad
	Al menos una reunión de revisión de productos de aprendizajes para analizar la participación de los estudiantes como agentes de colaboración durante el segundo semestre.	Bitácora de Trabajo de los participantes que incluya fecha, actividad realizada, compromisos adquiridos, seguimiento.

4. Diseño de actividades



Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la actividad (incluye descripción general, responsable y duración)
Estructura organizacional del establecimiento rediseñada para propiciar el trabajo colaborativo, aprobada y validada-	Rediseñando la Organización	El Equipo Directivo se reúne en una jornada de un día para organizar el Plan de Trabajo Anual, junto con los Coordinadores de Ciclo. Calendarizando las actividades mensuales a realizar en el establecimiento. Dentro de la planificación de trabajo de los docentes propiciar espacios agendados para el Trabajo Colaborativo.
	Nuevos Espacios Comunes	Inspectora general y Equipo Directivo distribuyen carga horaria dejando horarios en común a las docentes del Nivel Parvulario y Primer Ciclo como espacio para el trabajo colaborativo durante la primera quincena del primer mes del año escolar.
	Validando roles y funciones de los miembros.	El equipo directivo junto al equipo de Convivencia da a conocer a la comunidad educativa, los roles y funciones de los miembros de la comunidad, para generar las observaciones, opiniones, sugerencias que cada uno quiera aportar o cambiar hasta que sea aprobado por toda la comunidad en el primer mes del año escolar.
Protocolo de Desarrollo Profesional Docente para el establecimiento validado por los integrantes de la	Carrera Docente en Chile	Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica junto a una Educadora de Párvulos encasillada en Tramo Experto 1 realizan 2 jornadas de



comunidad educativa.		trabajos de 6 horas aproximadamente en total para explicar Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
	Identificando los temas de mejora	Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica junto a los Coordinadores de Ciclo preparan y realizan 1 jornada de trabajo para identificar necesidades de apoyo que tienen las educadoras de párvulos y docentes del primer ciclo.
	Protocolo Fortaleciendo Mis Capacidades Docentes.	Equipo Directivo, Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica y Coordinadores de Ciclo, redactan Protocolo Fortaleciendo Mis Capacidades Docentes incluyendo necesidades de apoyo de los docentes, que fueron consultadas al consejo de profesores en un plazo de 1 mes. El protocolo establece condiciones para la organización del trabajo docente, basado en el uso de datos y la promoción del aprendizaje entre pares. Este documento es revisado y validado por todo el cuerpo docente.
Equipo directivo, Coordinadores de Ciclo y 2 docentes de aula reconocidos por sus pares capacitados en	Una Comunidad de Aprendizaje en el Colegio San José	Equipo Directivo, Coordinadores de Ciclo y 2 docentes de aula asisten a 4 capacitaciones durante 1 mes con organismo asesor;



Comunidades de Aprendizaje.		sobre cómo formar Comunidades de Aprendizaje, con la finalidad de adquirir herramientas que les permitan crear una comunidad de aprendizaje en el establecimiento y darle Continuidad en el tiempo.
	Taller Fortaleciendo habilidades para trabajo en Comunidades de Aprendizajes	Docentes que participaron en la capacitación sobre comunidad de Aprendizaje, realizan bajada de lo aprendido a las demás docentes y educadoras de párvulos. A través de videos y presentaciones en jornada de 4 horas por dos semanas. Resaltando habilidades para formar una comunidad de aprendizaje.
	Facilitadores y obstaculizadores de las Comunidades de Aprendizajes	Jefe de Unidad Técnico Pedagógica realiza una reunión de reflexión junto a los coordinadores de ciclo y 2 docentes reconocidas por sus pares para analizar los facilitadores y obstaculizadores con los cuales se encontraron con la finalidad de poder abordarlos y darle así continuidad a la Comunidad de Aprendizaje, para esta experiencia proyectarla al segundo ciclo.

Una propuesta de estrategias de desarrollo profesional docente, que permitan visibilizar a los estudiantes como agentes de	Taller de Estrategias	Coordinadores de Ciclo Preparan Taller de Estrategias Caminata de Aula y Revisión de Productos de Aprendizaje, 2 jornadas para cada estrategias en el último mes del
--	-----------------------	--



colaboración, analizadas y socializadas.		primer semestre, donde analizaran en qué consiste cada estrategia, videos demostrativos y ejemplos prácticos.
	Los niños nos muestran sus aprendizajes	Coordinadores de Ciclo y Profesores Jefes de los terceros y cuartos básicos, previo consenso con sus estudiantes, preparan el primer libro “Memorias desde el Alma” para el segundo semestre donde cada curso tendrá participación, mostrando los cuentos, historias, leyendas recopiladas de relatos de los abuelos. Cada curso tendrá su propio libro, los niños y niñas trabajarán en grupos, unos serán los encargados de entrevistar a estos abuelos, otros de escribir los relatos y los últimos de agregarles una ilustración. El establecimiento será el responsable de la edición de estos libros.
	Revisión Productos de Aprendizajes	Coordinadores de Ciclo, Docentes de Primer Ciclo y Educadoras de Párvulos revisarán este producto de aprendizaje, analizando cómo se llevó a cabo el proceso, dificultades y principalmente participación de los niños y niñas en él.

Marco Teórico

1.- Trabajo Colaborativo



Los procesos de cambios orientados a la mejora escolar ven en el trabajo colaborativo una metodología que permite generar espacios de crecimiento y desarrollo profesional entre los docentes. Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para dar solución a un problema, abordar una tarea teniendo un objetivo común. Velando porque no solo un docente en sí se fortalezca, sino que todo el colectivo. En este proceso cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, esto se debe a la interacción que va generando con los demás integrantes del grupo. La esencia del trabajo colaborativo es que profesores y profesoras “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

Cuando los docentes participan en experiencias de carácter colaborativo, tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

El Marco para la Buena Enseñanza (2008) de cierta manera aborda el trabajo colaborativo ya que menciona que dentro de las responsabilidades profesionales de los docentes está “construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes.

La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos (MBE, 2008, p. 11).

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) en su Criterio D.2 Establece relaciones de colaboración con la comunidad educativa y local, ratificando la



importancia de trabajar colaborativamente con la comunidad para generar un clima institucional profesionalizante y de bienestar. Los educadores deben promover estos espacios, analizar las situaciones recurrentes que requieren ser mejoradas, buscar instancias de formación acorde a esas necesidades y al contexto en el cual se desempeña, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Promover prácticas de trabajo colaborativo entre docentes tiene una serie de ventajas, podemos mencionar algunas:

1. Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula.

Las experiencias de aula con las que a diario se ven enfrentados muchos docentes son complejas y generalmente están marcadas por contingencias que a veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Valliant, 2016).

En el trabajo colaborativo ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas conocidas y validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas.

2. Genera cohesión y sinergia en el equipo docente.

El trabajo colaborativo fomenta que profesoras y profesores opinen, reflexionen, debatan, manifiesten y contrasten sus puntos de vistas de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos. Lo anterior favorece la cohesión y sinergia en el equipo, crea una red de apoyo para la labor profesional, y al mismo tiempo potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes (Mineduc, s.f).

3. Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa.



Al generar redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores de la comunidad educativa, potencia el capital social de una escuela, estableciendo mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales (Hargreaves, 2001). Lo anterior, origina una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes (Hattie, 2015; Mineduc, s.f).

4. Optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Muchos docentes asocian el trabajo colaborativo a una mayor carga laboral. Sin embargo, se ha evidenciado que, a pesar de tomar tiempo que el docente usualmente utilizaría con otro propósito, la colaboración permite compartir la cantidad y la presión de trabajo, y al mismo tiempo, sacar más provecho de los recursos y saberes que existen en la escuela. A medida que el trabajo colaborativo vaya siendo una práctica habitual, los docentes se podrán ir dando cuenta de cómo los va ayudando a optimizar tiempo y recursos y a crecer profesionalmente.

Las ventajas de la colaboración han sido ampliamente destacadas por la literatura (Calvo, 2013). Sin embargo cabe destacar que es necesario garantizar ciertas condiciones que permita desarrollar un trabajo colaborativo profesional. Una de estas condiciones es la necesidad de asignar tiempo para el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel se reúnan, trabajen estrategias de trabajo colaborativo como observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2013).

Además, se deberían garantizar en la institución educativa, condiciones espaciotemporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo (Unesco-Orealc, 2013).



Otra condición importante para un aprendizaje profesional colaborativo es la existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y diseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza. Según lo reporta la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015), buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. La existencia de información y evidencia confiable es fundamental para garantizar aprendizajes colaborativos de calidad.

El trabajo colaborativo hace que los docentes y los equipos directivos trabajen juntos con el fin de lograr prácticas efectivas de enseñanza a partir de lo que acontece realmente en sus propias comunidades y aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje de los alumnos. El trabajo colaborativo se fundamenta en el supuesto que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente. Bajo el supuesto que la innovación curricular proviene de la asesoría de un experto ajeno que aporta recetas externas a la institución educativa, el trabajo colaborativo asoma como metodología eficaz desde las necesidades de las escuelas para transformar los procesos de aprendizajes de sus estudiantes.

2.-Desarrollo Profesional Docente

La formación a maestros y profesores en servicio es una preocupación constante que ha estado presente en los procesos de reformas en educación. En la década de los ochenta y de los noventa hubo duras críticas en América Latina por cómo se estaban realizando estos procesos. Algunas investigaciones mostraron el escaso efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades (Vaillant, 2005). Quizá una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad, ya que en países de América como Brasil o Argentina son muchos los docentes.

Chile al igual que otros países recurrió al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscaba mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los



Universidad de Concepción



maestros mal preparados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las que se diagnosticaron claras deficiencias. Asimismo hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

El formato más clásico conocido como cursos en cascada tuvo importantes limitaciones. Según este modelo, quienes reciben formación en cursos intensivos debían al regresar a sus respectivas instituciones, transmitir los conocimientos adquiridos a otros pares. Esto generalmente no sucedía. Se criticó en esta modalidad, su duración por lo general limitada, el alejamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Ávalos, 2007 y 2013; Ortega, 2013).

La temática del desarrollo profesional de maestros y profesores involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última visión responde a la conceptualización más reciente centrada en el concepto de desarrollo profesional (Avalos, 2002).

Los modelos de formación en servicio impulsados en América Latina en la década de los noventa fueron diversos y se acompañaron a menudo de documentos de apoyo para los docentes con contenidos para cada grado y para cada área, y sugerencias de ejercicios y actividades. La formación se tendió a organizar en dos grupos diferenciados: uno para directores y supervisores generalmente centrado a nivel de gestión y otro para docentes de aula con énfasis en los aspectos pedagógicos y curriculares. Muchos programas de desarrollo profesional docente tuvieron escaso impacto en el mejoramiento del desempeño docente, y buena parte de los cambios impulsados no se reflejaron en las prácticas de maestros y profesores, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos. Esta es la razón por la que muchos autores han concluido que no hay demasiada relación entre la formación continua de maestros y profesores y el aprendizaje de los alumnos. Sin



embargo, estos investigadores suelen no considerar ni la calidad ni el contenido de los programas de formación. En ese sentido, Villegas-Reimers (2003) señalan, que los débiles resultados del desarrollo profesional docente pueden interpretarse como indicativos de que las opciones existentes no fueron buenas y no tuvieron impacto. Esto no significa que la formación en servicio deba ser descartada como opción. A pesar del panorama a veces desalentador, algunas iniciativas muestran que sí existen políticas que van en la dirección correcta y que obtienen resultados

Actualmente en nuestro país, la ley 20.903 promulgada el 04 de Marzo de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente “tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también, ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula.” (Artículo 19 inciso primero del Estatuto). En su artículo 12, plantea que el avance en el desarrollo profesional es resorte de cada docente y su objetivo es mejorar el desempeño de los profesionales a través de estrategias como la actualización de conocimientos, reflexión de las prácticas pedagógicas, haciendo énfasis en el trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación. También en su artículo 18B hace énfasis en la formación de los docentes a través del trabajo colaborativo, preparación individual y grupal del trabajo en sala, la reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas y evaluación y retroalimentación de estas. A su vez en las orientaciones del sistema de desarrollo profesional docente amparada bajo la misma ley, establece 10 principios, dentro de los cuales se encuentra la colaboración señalando que:

Se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. (CPEIP, 2017 p. 29)



Si se busca promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (Vaillant, 2005).

Las políticas educativas deben promover condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza. Hay que aumentar el atractivo hacia la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella. Con la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, se busca dar respuesta a las interrogantes anteriormente planteadas.

Un principio fundamental presente en el Desarrollo Profesional Docente es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. El Aprendizaje profesional colaborativo nace como una estrategia para recuperar los procesos de formación docente, en este trabajo colectivo los docentes interactúan de manera informal, a través del encuentro entre pares, la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas que vendrán.

Las prácticas colaborativas en la institución educativa, tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no sólo su



Universidad de Concepción



actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien. En tal sentido asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

En este mismo sentido, Densimone et. al. (2002, citado por Montecinos, 2003) concluyen a partir de un estudio longitudinal de tres años, en 30 instituciones educativas de los Estados Unidos, que “los programas de desarrollo profesional son más efectivos en cambiar prácticas en aula, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional” (p. 114).

3.-Liderazgo Escolar: cómo promueven la colaboración y el desarrollo profesional los líderes escolares.

El liderazgo es percibido como un elemento clave para generar mejoras en el sistema educacional, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares. Al momento de pensar en cómo una comunidad educativa debe mejorar sus procesos internos los conceptos de mejoramiento y liderazgo son difíciles de separar. El mejoramiento requiere de liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte hacia el cual dirigirse, así como valores y prioridades por los que guiarse. Por ello, una mejora sin liderazgo no podría materializarse, y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas.

Una definición de liderazgo que es fácil de comprender y que encierra hacia donde debe apuntar es la de Marshall Ganz: “Liderazgo es aceptar la responsabilidad de ayudar a otros a alcanzar un propósito común en condiciones de incertidumbre”. Liderazgo entonces es la capacidad de influir en otros y apoyarlos para conseguir un propósito común.

La capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor. En una lógica no-burocrática, el



liderazgo desempeña una posición estratégica por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitraria de cada docente.

Se puede señalar, en términos generales que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013).

La literatura existente habla de ciertas características que deben tener las escuelas o sistemas educativos para la colaboración efectiva en redes, estas características son esenciales:

1.-Enfocarse en resultados ambiciosos de aprendizaje para los estudiantes:

El mejor medio para colaborar efectivamente en las escuelas y entre o a lo largo de sistemas educativos es enfocarse en mejorar considerablemente las prácticas pedagógicas para profundizar en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Un buen líder debe transformar intencionalmente el núcleo pedagógico y motivar a sus docentes a poner corazón, mentes y manos en un objetivo común que es mejorar la calidad de los aprendizajes. Una forma de mejorar es el uso continuo de evidencia sobre el rendimiento de los estudiantes, esto ayuda por una parte a que el grupo vea su progreso, que puedan identificar si lo que están haciendo tiene impacto entre sus estudiantes o su vez puedan identificar zonas claves de mejoras que de otra forma no habrían examinado como bajos rendimientos continuos en algunos estudiantes o estrategias que ya no están dando resultados. Cuando un grupo es consciente de su potencial para mejorar su trabajo, la



apropiación y el compromiso se fortalecen y forman la base para una posterior mejora y sostenibilidad.

2.-Establecer relaciones sólidas de confianza y responsabilidad interna:

La confianza aparece reiteradamente como un elemento clave para fortalecer el trabajo del equipo directivo, y de este con los docentes, al estar colectivamente involucrados en un proyecto compartido. La esencia de la mejora florece en ambientes de alta confianza, los cuales forman la base para una dinámica que les permita al grupo ir avanzando en su trabajo. La confianza es vital para poder entablar conversaciones incómodas como abordar rendimientos pobres o inadecuados o como cuando los acuerdos compartidos se rompen. Sobre todo la confianza es fundamental para que los integrantes de la comunidad se atrevan a reconocer lo que no saben y para aprender en conjunto, esto representa un cambio radical y cultural; ya que es particularmente difícil para los educadores, en su mayoría crecieron creyendo que no saber es algo que debe ser sancionado o motivo de vergüenza. La alta confianza es fundamental para que los docentes estén abiertos a aprender.

La responsabilidad interna se genera cuando los miembros de un grupo se hacen responsables de sus resultados y de cómo pueden mejorar. (Elmore et al., 2004). Generar confianza y responsabilidad interna toma su tiempo, esto lo deben tener muy presente los líderes escolares. Nada es automático, nada es de un día para otro. Requiere procesos.

3.- Mejorar la Práctica y los Sistemas mediante ciclos de Indagación Colaborativa:

La colaboración efectiva casi siempre involucra a los participantes en ciclos continuos de indagación colaborativa:

- a) Utilizar evidencia fiable: datos de logros de los estudiantes, trabajos producidos por los estudiantes, observaciones de clases, etc. Para identificar un problema, para preguntarse qué es lo que estamos haciendo o dejando de hacer.
- b) Diseñar y poner a prueba los cambios en la práctica que apuntan a resolver el problema identificado.



- c) Acumular evidencia del impacto, incorporar los cambios que mejoraron la eficacia de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. Descartar ideas de cambio en base a su ineficiencia.
- d) Identificar el próximo problema de práctica.

La indagación colaborativa ayuda a que los grupos se concentren en la acción más que en la conversación o el intercambio de información. Los participantes se involucran en acciones de desarrollo, es decir, en tareas que cambian sus formas de aprender y actuar mientras las realizan. Los docentes aprenden mientras buscan hacer las cosas de manera distinta, aprenden de sus fracasos y mejoran con el tiempo. El objetivo de la colaboración efectiva es alcanzar resultados nunca antes logrados.

4.-Formar nuevas alianzas entre estudiantes, profesores, familias y comunidades:

El nuevo aprendizaje fomenta el desarrollo de alianzas sólidas entre los actores principales, algunas comunidades escolares han cultivado la transformación radical de los roles de los estudiantes, profesores y familias. Los estudiantes tanto individualmente como en grupos se hacen cargo de su propio aprendizaje y generan un aprendizaje más profundo bajo la orientación proactiva de sus profesores. Los profesores forman grupos y cultivan u apoyan experiencias potentes de aprendizaje de sus estudiantes. Los padres y familias se convierten en socios para el futuro aprendizaje de sus estudiantes. Estas alianzas son vitales especialmente dentro de culturas diversas donde muchos estudiantes se encuentran en posiciones de relativa desventaja (Annan, 2015).

Cada vez es más evidente que para lograr la excelencia y equidad en la educación es necesario incidir simultáneamente en las circunstancias de los estudiantes dentro y fuera de las escuelas (Ainscow, 2014).

Los mejores líderes entienden que todos aprendemos de todos, cuando el directivo moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no, convirtiéndose en lo que Rincón-Gallardo y Fullan (2016), denominan el “líder aprendiz”. Este líder a su vez debe crear coherencia, claridad compartida y profunda de la dirección de la organización.



Los líderes tienen un impacto significativo en la posibilidad de que existan entornos apoyadores y desafiantes para los docentes, cambiar la cultura de las relaciones entre los adultos, tanto profesionales como miembros de la comunidad, puede cambiar la forma en que los docentes reflexionan sobre sus responsabilidades en la sala de clases. De esta forma, los líderes escolares pueden:

- Incidir en las relaciones de trabajo e, indirectamente, en los resultados escolares (liderazgo pedagógico).
- Promover relaciones de trabajo más fuertes con los docentes cuando la influencia es compartida con los docentes (liderazgo compartido o distribuido).
- Crear una cultura de apoyo para los docentes que se traduce en apoyo al trabajo académico de los estudiantes (cuidado).

La literatura de referencia (Leithwood y Louis, 2011), sostiene que existe una conexión estrecha entre liderazgo, mejora de aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo de las directoras y directores puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o, de manera indirecta, al crear las condiciones adecuadas para propiciar buenos aprendizajes. El liderazgo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo referido al aprendizaje de los alumnos.

4.-Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Es ampliamente reconocido que los profesores son el factor más importante en el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo de los profesores no sólo se remite a lo que hacen dentro del aula, lo que hacen en otros espacios de la escuela es igualmente relevante. La incorporación de horas no lectivas como resultado de la Ley Nº 20.903, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, presenta una gran oportunidad para propiciar instancias de colaboración y desarrollo profesional que potencien los aprendizajes de los estudiantes.



La evidencia muestra que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). De ahí que, como una manera de contrarrestar el aislamiento y favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje profesional representan un modo de desarrollo profesional estructurado, donde los docentes trabajan en colaboración en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos. Así, en encuentros formales, se produce una interpretación colectiva de preocupaciones referidas al alumno, quien es el centro de situaciones- problema. Son docentes que colaboran e investigan para encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora de aprendizajes de sus alumnos. Es en ese contexto, que el liderazgo del equipo directivo es esencial para el éxito de una Comunidad profesional de Aprendizaje.

El concepto de comunidad profesional de aprendizaje hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas y comparten un compromiso por mejorar su práctica profesional, tanto individual como colectivamente (Bolívar, 2012; Westheimer, 2008; Bucheli y Romo, 2005). Entre los rasgos distintivos de las comunidades profesionales de aprendizaje eficaces (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Earl y Katz, 2005; Hord, 2004), pueden identificarse:

a) Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una comunidad profesional de aprendizaje se debe cuidar que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora.

b) Visión y objetivos comunes: toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en



beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”.

c) Responsabilidad compartida: uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una comunidad profesional de aprendizaje asumen una responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de todos los estudiantes (Lieberman, 2000; Hord, 2004). Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

d) Aprendizaje Colaborativo: En toda comunidad de aprendizaje profesional, el aprendizaje colectivo se debe desarrollar de acuerdo a las necesidades de la comunidad. Las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado. El aprendizaje es un fenómeno misterioso y complejo; pero fácil de lograr cuando se dan las condiciones adecuadas.

e) Liderazgo distribuido: deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea

(Vaillant, 2015) focaliza su contribución en las comunidades de aprendizaje profesional, como la piedra angular del desarrollo profesional de los profesores y, por añadidura, de las posibilidades de mejoramiento de una escuela. Si bien existen ciertos aprendizajes profesionales de los docentes que se dan de manera autónoma y personal, la búsqueda de construir capacidades para el conjunto del cuerpo docente en un centro educativo lleva a potenciar la dimensión colectiva del aprendizaje, propia de las comunidades de aprendizaje profesional. Adicionalmente, la labor de los docentes se da en un contexto social, cultural y organizativo particular, que incide en el tipo de competencias y saberes que debieran desarrollarse específicamente para la escuela.



Las comunidades de aprendizaje profesional buscan generar experiencias eficaces para el desarrollo profesional, inscribiéndose en las actividades cotidianas de los docentes, promueven su trabajo colaborativo, teniendo como foco prioritario el aprendizaje de los alumnos. Es relevante que los docentes que participan de ellas dejan de preocuparse exclusivamente de sus estudiantes, visualizando al conjunto del alumnado de la escuela como propio.

A diferencia de las prácticas tradicionales de desarrollo profesional que relacionan poco la formación con las prácticas de aula, las tendencias actuales se orientan hacia actividades reflexivas en torno al accionar cotidiano del docente. Una comunidad de aprendizaje profesional requiere de datos que permitan validar los efectos de las intervenciones pedagógicas efectuadas. Los docentes basan sus decisiones pedagógicas en hechos y pruebas que permitan evaluar el progreso en los aprendizajes de sus alumnos. El uso de la información (bases de datos, estadísticas escolares, registros e indicadores de los estudiantes) y la capacidad de utilizar la investigación son dos variables que producen un co-efecto positivo para la mejora de los aprendizajes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Al mismo tiempo esas variables son la base para la generación de una Comunidad de aprendizaje profesional.

La literatura (Wenger, 1998 y Cowan, 2012) sostiene que se requieren varias condiciones para el buen funcionamiento de las comunidades de aprendizaje en las cuales los miembros deben: -Trabajar en grupos en busca de soluciones a problemas reales nacidos de su práctica profesional.

- Compartir los fines que hay que alcanzar, su involucramiento en la comunidad se orienta a objetivos comunes.

-Asumir diversas responsabilidades.

-Verbalizar sus conocimientos sobre una determinada disciplina.

-Producir nuevos saberes a partir del intercambio entre ellos y de especialistas que intervienen como mediadores.



Universidad de Concepción



Algunas experiencias efectivas de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant y Calvo (2013), quienes identifican ejemplos de experiencias docentes efectivas como: los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas, pasantías, residencias, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, reflexión sobre la práctica, maestros de apoyo, mentores, talleres, asesoría a las instituciones educativas, proyectos, uso cooperativo/colaborativo de TIC.

A continuación se presentaran algunas estrategias que favorecen el Desarrollo profesional Docente en las Comunidades de Aprendizaje Profesional:

Caminatas de Aula: Consiste según Sharratt (2016) en realizar caminatas y conversaciones de aprendizaje, permite a directivos o maestros-líderes reconocer si se presenta comprensión e implementación profunda de la evaluación "para" y "como" aprendizaje. Plantea que estas caminatas se disponen para realizar cinco preguntas que dan cuenta del proceso: “¿qué estás aprendiendo? ¿Cómo estás aprendiendo? ¿Cómo sabes que estás aprendiendo? ¿Cómo puedes mejorar? ¿A dónde vas en busca de ayuda?” (Sharrat, 2016, p.2). este procedimiento permite obtener información sobre el rendimiento académico que los estudiantes tienen, a la vez de los niveles de empoderamiento que presentan sobre sus condiciones de mejora y los niveles metacognitivos alcanzados.

Un segundo momento de esta estrategia apunta a la retroalimentación a los docentes a través de conversaciones con el propósito de indagar el porqué de las decisiones pedagógicas que los docentes definen. En este sentido Ulloa y Gajardo (2016) señalan que la conversación es uno de los vehículos a través de los cuales las organizaciones mejoran al integrar a los individuos de una organización en una unidad particular. En el caso específico de la retroalimentación ésta debe ser analizada y comprendida, de otro modo pierde su efecto. Para esta tarea los autores presentan una tipología de retroalimentación en la que toman el protagonismo la retroalimentación de logros, caracterizada por destacar aspectos satisfactorios y lo que hay que mejorar; y la retroalimentación para mejorar, que apunta a generar metacognición y reflexión sobre los procesos, en donde la



ponderación del auto-aprendizaje traza la ruta de la mejora a partir de la evaluación del propio desempeño (p.10).

Para Sharratt (2016) “Conocer “qué” ocurre, “por qué” ocurre, y “cuán bien” ocurre es el núcleo de nuestra profesión” (p.5). El proceso de caminar y conversar sobre el aprendizaje implica promover el crecimiento y la colaboración, poniendo foco en cómo los estudiantes están pensando a través de su rendimiento en tareas relevantes.

Club de Video: Esta metodología busca desarrollar la visión profesional de los docentes a través del análisis colectivo de videos de sus clases (Van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007). El trabajo se realiza en grupos de aprendizaje compuestos por alrededor de ocho profesoras y profesores con uno o dos mediadores. Los grupos se reúnen regularmente a analizar episodios de clases que los distintos participantes presentan. El mediador conduce la discusión, promoviendo el diálogo, sin hacer valoraciones de lo observado. Con el tiempo la participación del mediador tiende a disminuir y los docentes toman mayor protagonismo.

El club de video ha demostrado tener un efecto en la forma en que los docentes observan interacciones de aula, pues inicialmente realizan observaciones genéricas y con juicios, y luego hacen observaciones más detalladas y basadas en evidencia. Otro cambio es que inicialmente se centran en el profesor y su metodología y después en el aprendizaje de los estudiantes.

Cambios en la Observación de Clases

Inicio	Cierre
¿Qué observan? Profesor y metodología	¿Qué observan? Estudiantes y Aprendizajes
¿Cómo observan? Juicio, descripciones genéricas	¿Cómo observan? Descripciones detalladas basadas en evidencia



Universidad de Concepción



Respecto a las prácticas de aula, los participantes de los clubs de videos han mostrado una mayor flexibilización y un aumento en el repertorio de prácticas de enseñanza centradas en los alumnos (van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007).

Estrategia Mentoría Entre Pares: El objetivo de este protocolo es apoyar a profesores que intentan nuevas estrategias y/ o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de sus equipos de docentes. Permite examinar colectiva y críticamente qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias. Tiene 3 etapas: reunión pre observación, observación, reunión posterior. Cada etapa tiene su propio procedimiento.

Hay 2 roles claves en esta estrategia.

Profesor/a: lidera el proceso de mentoría, definiendo qué aspectos se observarán y focalizando en esos aspectos.

Mentor/a: observa, escucha y realiza preguntas para identificar soluciones en conjunto con el profesor observado. Apoya en la definición de los aspectos que serán foco de la observación y colabora en la reflexión crítica que se realiza con posterioridad. Es decir, es un recurso, un facilitador, un colaborador, un aprendiz, un asesor y un oyente en quién el profesor observado puede confiar.

En esta estrategia el mentor tiene que tener la capacidad de generar buenas preguntas, desafiantes, que permitan la metacognición, el mentor debe manejar contenido disciplinar, no debe emitir juicios sino incentivar la reflexión constante y mirada crítica de crecimiento del docente mentoreado.

Para determinar que se realizó un buen proceso de mentoría se pueden utilizar los siguientes indicadores que se refieren a aspectos como:

- Se facilitó la exploración de las necesidades, motivaciones, habilidades y procesos del pensamiento del docente.

- Se ofreció un espacio para entregar y recibir ayuda.

- Se fortaleció el compromiso con la innovación a través del apoyo constante y la autoevaluación.

- Se propició que el profesor observado liderara el proceso y mejorara sus capacidades de manera que no se volviera dependiente del mentor.



Universidad de Concepción



-Se contribuyó a que el docente refinara sus prácticas de enseñanza y pensara nuevas alternativas.

La dinámica de la mentoría entre pares señala que en una primera instancia es el docente observado quien señala el foco deseado para el proceso, definiendo para qué quiere ser observado, sobre qué específicamente recibirá la retroalimentación, entre otros aspectos. De este modo, la figura del mentor se erige como la de un colega con mayor experiencia o que posee otros conocimientos y técnicas para colaborar con los docentes en la reflexión y el cambio de su práctica, pero que además según Montecinos (2001) es un profesional en quien se puede confiar.

Análisis de los Productos de Aprendizaje de los Estudiantes: Esta estrategia está basada en los principios de aprendizaje entre pares, sustentada en la colaboración permanente y situada en sus experiencias de trabajo en contexto.

Cuando se genera un espacio de conversación profesional, es adecuado trabajar sentidos de propósitos de la actividad con los docentes. Es particularmente relevante trabajar la necesidad de establecer comunidad de intereses en torno al aprendizaje de los estudiantes. (Ulloa, J, y Rodríguez, (S. Eds.)(2014)

Se debe definir o tener claridad sobre ¿Qué es un buen producto de aprendizaje de los estudiantes? Se puede decir que tiene los siguientes atributos:

-Es una actividad o tarea relevante que evidencia el desempeño de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje que trabaja el docente en una determinada unidad de contenidos. Podríamos decir que refleja la relación docente-estudiante-contenido (Elmore, 2010).

-Evidencia el resultado de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente.

Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlos público, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de los docentes (Montecinos, 2003).

Tienen el potencial de revelar no solo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo, sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus



Universidad de Concepción



intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros. También tienen el potencial de gatillar conversaciones acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente (Newmann y Wehlage, 1995, Lieberman, 1995^a).

Realizar este protocolo toma un tiempo aproximado entre 60 a 70 minutos, tiene tres momentos bien definidos, hay un rol como presentador y otro como facilitador. En el primer momento está la etapa de inicio donde se entrega las copias de los trabajos, luego se describe el trabajo, se formulan preguntas sobre el trabajo y se examinan alternativas.

En el segundo momento el presentador comenta el trabajo y las reflexiones que surgen al escuchar las conversaciones de los colegas. Luego el grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto de formas de apoyar a los estudiantes que presentaron sus trabajos, así como de su propia enseñanza. La conversación debe centrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el tercer momento el grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de este protocolo y/o como fortalece esta instancia de desarrollo profesional entre pares.

Las estrategias antes mencionadas son algunas de las que podemos encontrar en la literatura, sabemos que las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013).

En un centro educativo, se deberían garantizar además condiciones espaciotemporales adecuadas para el trabajo colectivo. En esta dirección, se deben proveer recursos tales como especialistas y expertos, materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda 'encontrarse' para desarrollar el aprendizaje colectivo (UNESCOOREALC, 2013).

Una Comunidad de aprendizaje profesional no nace por generación espontánea, sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. Y fundamentalmente necesita de liderazgo



Universidad de Concepción



pedagógico y de la facultad de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los alumnos. Y estos procesos no son innatos sino que están asociados a las capacidades de los equipos directivos a ser desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2015).

Conclusión

La flexibilidad para adaptarse a los cambios, la disposición para seguir aprendiendo cada día, la capacidad de cuestionar cómo está llevando a cabo sus prácticas pedagógicas, la voluntad de hacerse cargo son características que debiéramos encontrar en cada docente.



En este trabajo realizado los entrevistados reconocen la importancia de trabajar junto al otro, de seguir aprendiendo junto a su par y ven en el trabajo colaborativo una oportunidad de mejora. Si necesitan reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

¿Quiénes deben generar estos espacios? Es de suma importancia que los equipos directivos comprendan que los docentes no se forman solos, que necesitan apoyo y acompañamiento en su labor pedagógica, los espacios para poner en práctica y compartir los conocimientos que han adquirido en toda su experiencia personal. Es aquí donde el liderazgo de los directivos juega un rol clave en el manejo de estrategias para favorecer el trabajo colaborativo en su institución. Los docentes de esta comunidad educativa sienten que quienes deben liderar este proceso necesitan mayores herramientas.

La ley 20.903 en su artículo 11 señala “Que los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas”, además agrega que los equipos directivos tendrán como una de sus labores prioritarias “el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad”, por lo tanto para desarrollar profesionalmente a los docentes, una práctica efectiva para un sistema de acompañamiento docente consolidado es el desarrollo de un trabajo colaborativo.

Las prácticas colaborativas en la institución educativa, tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no sólo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien.

El mayor aprendizaje ocurre en la convivencia, el trabajo colaborativo asoma como metodología eficaz desde las necesidades de las escuelas para transformar los procesos de aprendizajes de sus estudiantes. Equipo Directivo, docentes deben trabajar en conjunto, Compartir visión y objetivos comunes a través de la confianza, respeto y apoyo mutuo.

Realizar este trabajo significó nuevos aprendizajes personales, no basta solo con tener los tiempos y espacios, también es necesario el manejo de nuevas herramientas, la cohesión en los equipos de



Universidad de Concepción



trabajo, la voluntad para ser siempre un aprendiz, el buen liderazgo sigue jugando un papel preponderante, la empatía para ponerse en el lugar del otro, la capacidad de liderar con el ejemplo. Muchos desafíos a lograr pero la certeza que siempre es posible y que finalmente todos estos esfuerzos se traducirán en mejores entornos de buenos aprendizajes para nuestros estudiantes.

Referencias

-Ávalos, B. (2013). *La Formación Inicial Docente*. En Unesco-Orealc, Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (pp. 37-56). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.



Universidad de Concepción



- Calvo (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual (pp. 112-152). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Calvo. (s.f.). Trabajo Colaborativo y Nuevos Escenarios para el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Política Educativa* (60). Obtenido de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevosescenarios-denise-vaillant.pdf>
- CPEIP. (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Chile: Maval.
- CPEIP. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones, Investigaciones Pedagógicas. Obtenido https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Duffy, G. (2014). *Evaluating collaborative effectiveness in schools: A working paper*. Belfast.
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2014) 'Collaborative evolution: the context surrounding the formation and the effectiveness of a school partnership in a divided community in Northern Ireland'. Documentos de Investigación en Educación, DOI:10.1080/02671522.2014.880731
- Duffy, G., y Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107–134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos impresores.
- Fullan, M. (2002). El Significado del Cambio Educativo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (6).
- Head, G. (2003). *Effective collaboration: deep collaboration as an essential element of the learning process*, 4(2), 245–247.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 55-83



Universidad de Concepción



-Leithwood, K. y Azah, V. N. (2016). *Characteristics of effective leadership networks*. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433

-Ley 20905. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

-Lu, J., y Hallinger, P. (2017). A Mirroring Process: From School Management Team Cooperation to Teacher Collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, 0(0), 1–26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1278242>

-Marco para la Buena Enseñanza obtenido de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

-Mineduc, (2015) *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.ed.1°.Ministerio de Educación de la República de Chile.

-Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, 105-128.

-Montecinos, C., y Cortes, M. (2015). Experiencias de Desarrollo y Aprendizaje Profesional entre Pares en Chile: Implicaciones para el Diseño de una Política de Desarrollo Docente. *Revista Docencia* (55).

-Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22

-Rincón Gallardo, Santiago, y Villagra, Carolina, y Mellado, María Elena, y Aravena, Omar (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(1), 241-272.[fecha de Consulta 10 de Mayo de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155014>

-Sampieri, R. H., Fernández, C., & Batista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F., México: MacGraw-Hill/Interamericana.

-Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Arauco, Fundación Educacional. Chile.

-Ulloa, j., y Rodríguez, S. (Eds.).(2014). *Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional de Docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.



Universidad de Concepción



-Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

-Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.