



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Educación - Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO ESCOLAR PARA MODIFICAR CREENCIAS RESPECTO AL
TRABAJO COLABORATIVO Y ESTABLECER ESPACIOS DE REFLEXIÓN SOBRE ESTE ENTRE
DIRECTIVOS Y DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO TÉCNICO PROFESIONAL DE LA
COMUNA DE CORONEL

Informe Final para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

LUIS ALEJANDRO FLORES PINTO

CONCEPCIÓN - CHILE

2021

Profesor Guía: Máximo Muñoz Reyes

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación

Universidad de Concepción

ÍNDICE

I.-INTRODUCCIÓN	6
II. RESUMEN EJECUTIVO	8
III. CARACTERIZACIÓN DEL LA UNIDAD EDUCATIVA.....	9
III.1. Aspectos Generales	9
III. 2. Aspectos contextuales del establecimiento.....	11
III. 3. Aspectos académicos del establecimiento	13
a.- Resultados puntajes SIMCE	13
b.- Niveles de aprendizaje	15
c.- Indicadores de desarrollo social y personal	16
IV.-DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	17
IV.1. Pregunta de investigación.....	17
IV.2. Objetivo General	17
IV.3. Objetivos Específicos.....	17
IV.4. Diseño del diagnóstico	17
IV.4. 1.- Enfoque	17
IV.4. 2.-Muestra	18
IV.4.3. Instrumentos.....	19
IV.4. 4.- Técnica de análisis	20
V.-APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA.....	21
V.1. DIMENSIÓN: LIDERAZGO PARA LA COLABORACIÓN.....	21
V.2. DIMENSIÓN: COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES.....	24
V.3. DIMENSIÓN: CONFIANZA EN EL EQUIPO DIRECTIVO.....	28
VI. APLICACIÓN Y ANÁLISIS DEL FOCUS GROUP	33
VI.1. Análisis hermenéutico.....	33
VII.-ÁRBOL DEL PROBLEMAS.....	48
VII.1. ANÁLISIS DEL ÁRBOL DEL PROBLEMA	48
VIII. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	51
IX. FUNDAMENTACIÓN TEORICA	68

IX.1. LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE	68
IX.2. LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO.	72
IX.3. CULTURA ESCOLAR Y LAS CREENCIAS.....	77
IX.4. RESISTENCIA DOCENTE A LOS CAMBIOS.....	78
X. CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS.....	96

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS E IMÁGENES

CUADROS:

Cuadro N° 1. Evolución de la matrícula del establecimiento, período 2011-2020.	12
Cuadro N°2. Panorama general de la estrategia para cambiar las concepciones negativas que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo y generar espacios e instancias de participación e involucramiento de docentes en la toma de decisiones, definición de metas y objetivos institucionales.	51
Cuadro N° 3. Síntesis de la estrategia para dar cumplimiento al objetivo de modificar las creencias respecto al trabajo colaborativo y establecer espacios de reflexión sobre este entre directivos y docentes.	52

GRÁFICOS:

Gráfico N° 1: Evolución matrícula 2011- 2020	13
Gráfico N°2. Puntajes promedio SIMCE Lengua y Literatura II Medio 2014-2018	14
Gráfico N° 3. Puntajes promedio SIMCE Matemática II Medio 2014-2018	14
Gráfico N° 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE - Lengua y literatura: Lectura 2° medio 2014 - 2018.	15
Gráfico N° 5. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE - Matemática 2° medio 2014 – 2018.	15
Gráfico N° 6: promedio dimensión liderazgo para la colaboración .	21
Gráfico N° 7: Liderazgo para la colaboración, porcentajes más descendidos de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo y De acuerdo</i> .	22
Gráfico N° 8: Liderazgo para la colaboración, porcentajes más alto de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo y De acuerdo</i> .	23
Gráfico N°9: promedio dimensión colaboración entre docentes.	24

Gráfico N° 10: Colaboración entre docentes, porcentaje más bajo de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo</i> y <i>De acuerdo</i> .	25
Gráfico N° 11: Colaboración entre docentes, porcentaje más alto de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo</i> y <i>De acuerdo</i> .	27
Gráfico N°12: promedio dimensión confianza en el equipo directivo	28
Gráfico N° 13: Confianza en el equipo directivo, porcentaje más descendido de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo</i> y <i>De acuerdo</i> .	30
Gráfico N° 14: Confianza en el equipo directivo, porcentaje, más alto de la sumatoria del indicador <i>Muy de acuerdo</i> y <i>De acuerdo</i> .	31

IMÁGENES:

Imagen N° 1: Organigrama jerárquico y administrativo	10
Imagen n°2: Árbol de problemas	48

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el sistema educacional chileno ha puesto su foco en implementar mejoras para el fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educacionales, es así como a partir de la Reforma Educacional y la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad se impulsaron programas orientados a garantizar a los niños, niñas y jóvenes del país el derecho a una educación de calidad donde puedan tener iguales oportunidades de desarrollo.

La tarea de mejorar la enseñanza requiere de liderazgos eficaces, por lo que el rol de los directores es fundamental, puesto que deben definir los objetivos y metas institucionales, acompañar a los profesores en los procesos pedagógicos y conducir a los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes.

Dada la relevancia de la función del líder es que se han implementado leyes para potenciar la calidad de los directivos, así también en el 2015 se presenta el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), documento que sistematiza en cinco dimensiones las prácticas directivas más relevantes, además de los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente la conducción de una institución educativa.

Por otra parte, la investigación y la literatura especializada también ha confirmado que el liderazgo es fundamental para la mejora, sin embargo, tener solo buenos líderes no es suficiente, puesto que se requiere que toda la unidad educativa sea capaz de trabajar de forma colaborativa, distribuyendo tareas y responsabilidades entre quienes la componen, de tal forma que el resultado de la tarea sea mucho más que la suma de sus partes.

Es por lo anterior que este informe tiene como objetivo, a partir de un diagnóstico inicial, proponer un plan de mejora en torno al trabajo colaborativo entre docentes y directivos en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Coronel, cuya puesta en marcha pretende elevar los resultados hasta ahora descendidos mediante actividades que fortalezcan la interdependencia, el diálogo, la reflexión, así como también la definición y búsqueda de objetivos y metas comunes.

La organización de la información consta de las siguientes secciones:

- **Resumen ejecutivo:** Apartado en el cual se describe brevemente la metodología y los hallazgos de la investigación, así como la propuesta de mejora y su principal sustento teórico.
- **Antecedentes del contexto:** En esta sección se presentan los antecedentes relevantes de la institución educativa como son: equipo directivo, personal, contexto, resultados e información pertinente asociado al tema del trabajo colaborativo entre los docentes del liceo.
- **Presentación de línea base:** Parte del escrito en el que se describe en profundidad la metodología de la investigación, así como el desglose de los resultados de esta. Se presenta el estado inicial de la situación por medio de la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos para realizar los análisis de cada uno de ellos, luego identificar el problema mediante la descripción de sus causas y efectos mediante la construcción del árbol del problema, apuntando a las causas que busca resolver la propuesta de mejoramiento.
- **Propuesta de mejora:** Aquí se presenta la propuesta de mejora en relación con lo definido en la caracterización del problema, tanto en sus causas como en los indicadores que dan cuenta de su existencia (según los datos e información recogidos en la línea base), lineamientos del proyecto y resultados de actividades.
- **Fundamentación teórica:** Presentación de los principales elementos conceptuales y empíricos sobre el trabajo colaborativo, por medio del respaldo bibliográfico pertinente, generando el sustento teórico para la propuesta de mejora.
- **Conclusiones:** Finalmente se desarrollan las principales conclusiones del trabajo realizado, en torno a los ejes de: la investigación propiamente tal, así como los aprendizajes y proyecciones que surgen de la investigación.

- **Referencias bibliográficas**

II. RESUMEN EJECUTIVO

La unidad de análisis sobre la cual se realizó el diagnóstico de esta propuesta corresponde a 61 docentes pertenecientes a un liceo particular subvencionado, técnico profesional y de corte confesional cristiano, de una fundación educacional vinculada a la Iglesia Metodista de Chile.

El enfoque del estudio fue **mixto**, dado que se utilizó un instrumento cuantitativo y otro cualitativo. El **método** correspondió al **explicativo secuencial** recolectando y analizando en una etapa inicial los datos cuantitativos y posteriormente cualitativos.

Para la primera parte se aplicó -a una muestra de 30 docentes- una encuesta de 20 preguntas organizadas en tres dimensiones: *Liderazgo para la colaboración, colaboración entre docentes y confianza en el equipo directivo*, y posteriormente se seleccionaron los ítems más descendidos. Luego del primer instrumento se organizaron dos focus group, en los cuales participaron 20 docentes, llevado a cabo a partir de una pauta de 15 preguntas de elaboración propia y validada por tres expertos con la que se determinó lo que docentes y directivos entienden por el trabajo colaborativo, determinar sus prácticas colaborativas; y conocer las fortalezas y debilidades de este trabajo según su experiencia en la unidad educativa.

Tanto para la aplicación del primer como segundo instrumento la muestra fue seleccionada de manera casual o incidental acudiendo a aquellos docentes a los cuales se tenía fácil acceso dado el contexto de pandemia, restringiendo la participación en el focus group a quienes no hubieran participado en la encuesta.

De la aplicación de los instrumentos se identificó como problema central un ***bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes: docentes y directivos*** del establecimiento.

La propuesta de mejora elaborada a partir de los hallazgos del diagnóstico consta de 08 actividades en las que participan docentes y directivos, a través de las cuales se espera tener como resultado la modificación de las creencias respecto al trabajo colaborativo y establecer espacios de reflexión sobre este entre directivos y docentes. Todas ellas fundamentadas en la investigación en torno al trabajo colaborativo, además de acudir a recursos cuya validez empírica se encuentra avalada por instituciones educativas gubernamentales como la Agencia de la Calidad y el Ministerio de Educación.

III. CARACTERIZACIÓN DEL LA UNIDAD EDUCATIVA

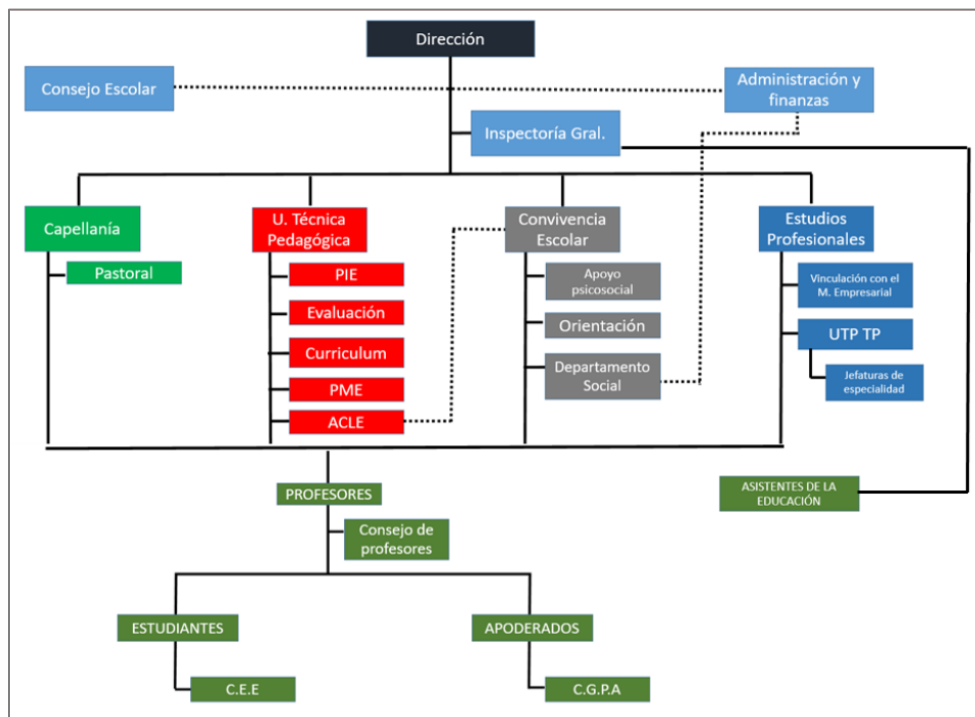
III.1. Aspectos Generales

Esta unidad educativa de carácter confesional es dependiente de la Fundación Educacional Raimundo Valenzuela Arms, que además es su unidad sostenedora. La fundación mencionada está directamente vinculada con una Iglesia cristiana protestante de larga data en el país (Iglesia Metodista de Chile). Es por esta relación, que el establecimiento recibe como deber desde la Iglesia la promoción de la “formación integral” de sus estudiantes en la cual deben desarrollarse valores y principios cristianos al igual que los conocimientos técnicos y científicos incorporados en los planes y programas de estudio.

Actualmente tiene un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual va en su tercer año de implementación y tiene como énfasis la mejora del trabajo en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje, además del fortalecimiento de sus sellos institucionales (confesional cristiano, técnico profesional y deportivo).

El establecimiento en cuestión se encuentra dirigido por un Equipo Directivo el cual está encabezado por su Director quien es el mayor responsable del quehacer académico y administrativo del establecimiento; lo acompañan el Inspector General a cargo de velar por el buen funcionamiento de la organización y de todo lo necesario para el cumplimiento adecuado del Reglamento Interno del establecimiento; la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), responsable de programar, organizar y evaluar el buen avance de las actividades curriculares del colegio; la capellán quién vela está a cargo de velar por la línea confesional del liceo; y por último un representante de la unidad sostenedora que es la Fundación Educacional. De los cargos directivos mencionados anteriormente hay que mencionar que el Director y el Inspector General asumen esta condición en marzo de 2020.

Imagen n°1. Organigrama jerárquico y administrativo



Fuente: Dirección del establecimiento.

El establecimiento cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP) y como todo establecimiento educacional, posee un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que establece las bases del su accionar pedagógico, entre las que destacan la visión y la misión. La Visión que declaran es:

[...] ser una comunidad educativa confesional basado en los valores del evangelio de Jesucristo como modelo de vida, que aspira en formar jóvenes y señoritas con competencias y habilidades en el área técnico profesional y de formación valórica en el área deportiva, con el propósito final de formar personas que se constituyan en agentes de cambio de su calidad de vida y entorno social, capaces de responder a las exigencias de la sociedad globalizada y el mundo laboral. (Proyecto Educativo Institucional, año 2019, p.11).

Por su parte su Misión está enfocada en:

[...] contribuir en entregar en nuestros alumnos y alumnas una formación valórica cristiana según los principios de la Iglesia de Chile, donde se fortalezcan nuestros sellos educativos a través de la promoción de competencias, habilidades, valores y actitudes

necesarios para participar como sujetos activos y críticos sobre las demandas sociales y los requerimientos del mundo laboral. (Proyecto Educativo Institucional, año 2019, p.11).

Sus sellos ponen énfasis en el carácter confesional cristiano, desarrollo deportivo y reconocimiento de una enseñanza técnico profesional de excelencia.

Actualmente posee una matrícula de 899 estudiantes pertenecientes a cursos desde primero a cuarto año medio, los cuales se encuentran divididos en siete cursos en los dos primeros niveles y seis en tercero y cuarto medio. En estos dos últimos cursos, los estudiantes reciben la enseñanza técnico profesional en las siguientes especialidades: mecánica automotriz, electrónica y construcciones metálicas.

En cuanto a la matrícula de cursos de enseñanza regular, el establecimiento cuenta con 227 estudiantes cursando primer año medio y 217 en segundo año medio, llegando a 444 estudiantes estos niveles.

La especialidad de mecánica automotriz cuenta con cuatro cursos, divididos dos cursos en terceros medios y dos en cuarto y se les asignan a estos las letras A y B. La matrícula total de esta especialidad es de 169 y se distribuyen de la siguiente manera:

Por su parte la especialidad de electrónica es la que menor cantidad de estudiantes matriculados tiene y también se distribuyen en dos cursos en tercero y cuarto medio y le son asignados las letras C y D. La suma de estudiantes matriculados en esta especialidad es de 134 y se constituyen tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Por último, la especialidad de Construcciones Metálicas se distribuye de la misma forma que las especialidades anteriormente mencionadas, le son asignadas las letras E y F y tienen como matrícula total 152 estudiantes:

Posee un equipo de profesores compuesto por 102 funcionarios, de los cuales 49 son docentes de educación regular, 11 de especialidades y 42 son asistentes de la educación.

III. 2. Aspectos contextuales del establecimiento.

El Establecimiento educacional, como se ha descrito anteriormente, cuenta con 5 profesionales directivos (Director, Inspector General, jefe UTP, Capellán y representante del sostenedor).

Además, posee una planta docente compuesta por 56 profesores no directivos, lo que sumado a los directivos alcanzan los 61 profesores, de este total 31 son hombres representando el 52% del profesorado, en cambio 29 son mujeres representando solo el 48%, por lo que no hay grandes diferencias de género en la composición de la planta docente.

En tanto los asistentes de la educación ascienden a 42 funcionarios, de los cuales 20 son mujeres y 22 son hombres, existiendo una idéntica proporcionalidad de género que la de los docentes, recientemente descrito en el párrafo anterior.

Los docentes al establecer su relación contractual con el establecimiento deben asumir un compromiso ético (perfil docente) declarado en el PEI. Entre estos se cuenta con: la adopción de un sistema de trabajo dinámico e innovador, poseer un dominio de grupo adecuado, valorar a los estudiantes, actuar con serenidad en situaciones de conflicto, y respetar cada uno de los protocolos que tiene el establecimiento educacional.

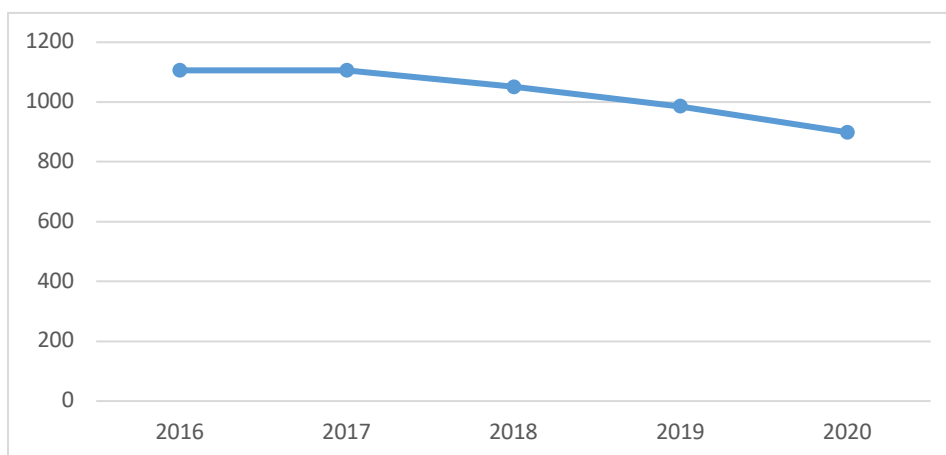
En un rango de 5 años, el establecimiento ha tenido una fuerte baja en su matrícula lo que se refleja en la pérdida de 207 estudiantes en este período de tiempo.

Cuadro N° 1. Evolución de la matrícula del establecimiento, período 2011-2020.

Año	N° Matrícula (estudiantes)
2020	899
2019	985
2018	1.051
2017	1.094
2016	1.106

Fuente: Elaboración Propia

Gráfico N° 1: Evolución matrícula 2011- 2020



Fuente: Elaboración Propia

Tanto el cuadro n°1 y el gráfico n°1 se muestra la evolución de la matrícula del establecimiento en los últimos cinco años, el cual ha tenido un significativo descenso, pues en este período se han perdido 207 estudiantes lo cual demuestra una tendencia a la baja de la matrícula.

III. 3. Aspectos académicos del establecimiento

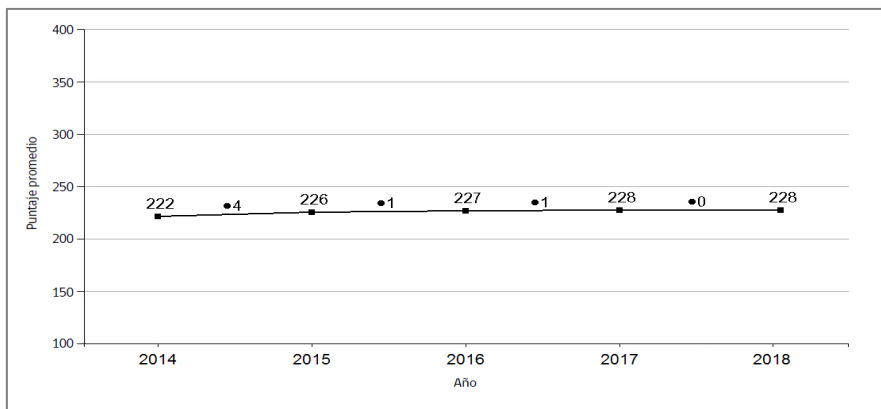
La Agencia de la Calidad de la Educación, dependiente del MINEDUC, categoriza al Liceo Industrial Metodista de Coronel en el nivel de desempeño *Medio bajo*, es decir, lo agrupa con otros establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado, considerando siempre el contexto social de sus estudiantes, situación que se ha mantenido en el periodo 2015-2018. Entre los años 2013 y 2014 se ubicó en la categoría de *Medio*, no obstante, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), estaba en marcha blanca.

a.- Resultados puntajes SIMCE

El reporte de los resultados educativos del SIMCE de la Agencia de la Calidad abarca un período de tiempo que comienza en el año 2014 hasta el año 2018. En lo que respecta a la última rendición (2018) en la prueba de lengua y literatura (gráfico n°2) se promediaron 228 puntos lo que no significó ninguna variación pues en la prueba anterior habían obtenido idéntico puntaje. Si se compara al establecimiento con respecto al resto de colegios con similares características

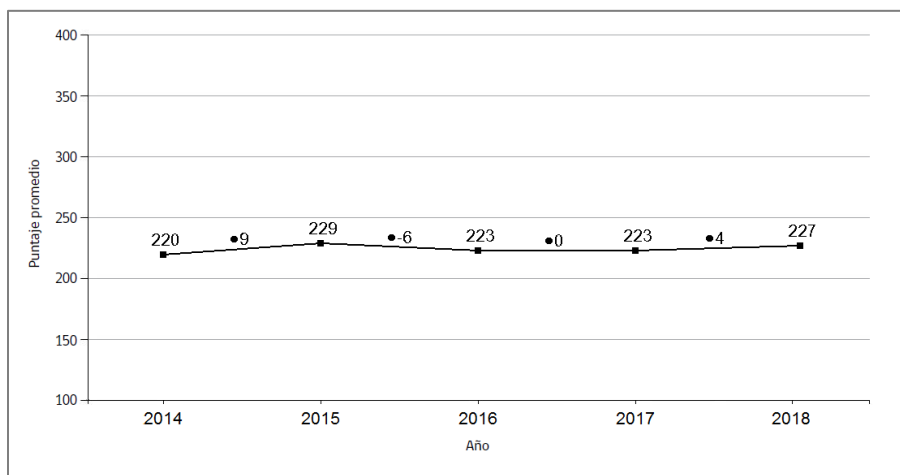
socioeconómicas, tampoco tiene diferencia de puntuación (0 puntos). En matemática (gráfico n°3) el puntaje fue de 227 puntos promedio, obteniendo una leve alza poco significativa de cuatro puntos, y a nivel de grupo socioeconómico se obtuvo un punto menos que el resto.

Gráfico N°2. Puntajes promedio SIMCE Lengua y Literatura II Medio 2014-2018



Fuente: SIMCE.cl

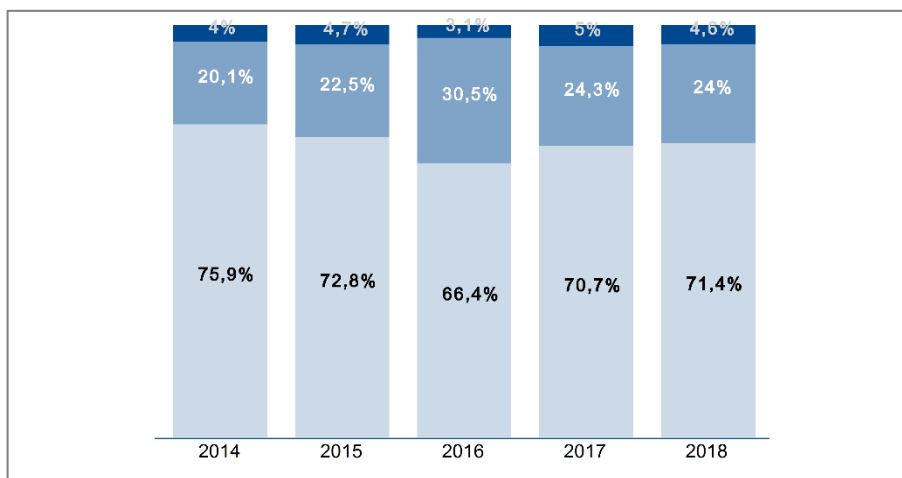
Gráfico N° 3. Puntajes promedio SIMCE Matemática II Medio 2014-2018



Fuente: SIMCE.cl

b.- Niveles de aprendizaje

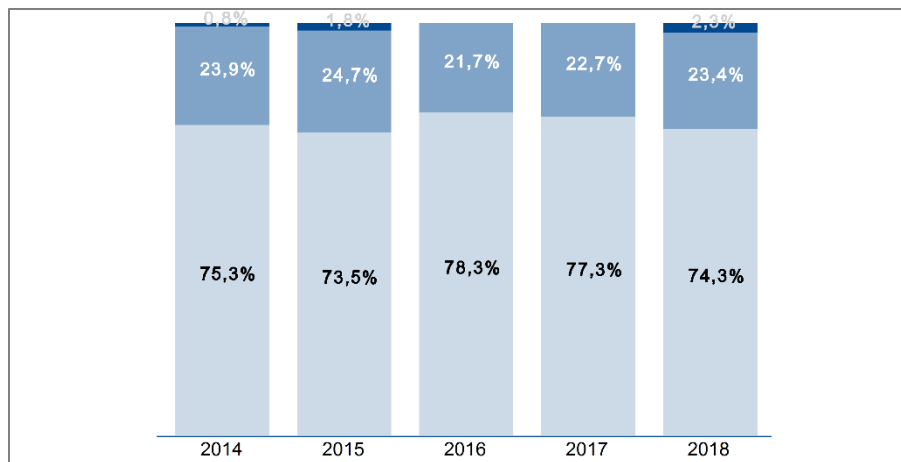
Gráfico N° 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE - Lengua y literatura: Lectura 2° medio 2014 - 2018.



■ Nivel de Aprendizaje Adecuado ■ Nivel de Aprendizaje Elemental ■ Nivel de Aprendizaje Insuficiente

En el gráfico 4 se muestra la distribución de estudiantes por niveles de logro de aprendizaje en la prueba de lengua y literatura en donde la mayor concentración de estudiantes, con excepción del año 2016, sobrepasa el 70% de resultados insuficientes lo que significa que estos no han logrado demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales que se miden en esta evaluación. A esto se le suma que, en este periodo, no se ha podido obtener resultados adecuados y en ningunas de las evaluaciones se pudo superar el 5% en este nivel.

Gráfico N° 5. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE - Matemática 2° medio 2014 - 2018.



■ Nivel de Aprendizaje Adecuado ■ Nivel de Aprendizaje Elemental ■ Nivel de Aprendizaje Insuficiente

La información contenida en el gráfico n°5 es la más preocupante porque demuestra que los resultados de la prueba de matemática no solo son insuficientes, sino que ha habido años con ningún estudiante en nivel de aprendizaje adecuado. En síntesis, el nivel de aprendizaje insuficiente alcanza los 75,7 puntos promedio, mientras que el elemental 23,20, y por último el insuficiente sólo alcanza a obtener 1 punto promedio. Por lo anterior, y a razón de los malos resultados de esta prueba estandarizada (SIMCE) obtenidos por el establecimiento, se entiende que el empleo de una estrategia de fortalecimiento del trabajo colaborativo impactará directa y positivamente en las prácticas docentes, así como también en los resultados académicos de los estudiantes, y con ello se obtendría una mejora de los resultados del SIMCE.

c.- Indicadores de desarrollo social y personal

Autoestima académica y motivación escolar: este indicador no ha experimentado una variación significativa dado que entre la evaluación anterior (73 puntos) y el 2018 (75 puntos) solo hubo un incremento de 2 puntos. En comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico el establecimiento está solo a 1 punto por sobre los resultados nacionales, por lo que estos datos no representan alzas significativas.

Clima de convivencia escolar: si bien es cierto este indicador experimentó una variación de 5 puntos con respecto a la evaluación anterior, esta no deja de ser poca significativa pues en la evaluación del año 2018 obtuvo 77 puntos, lo cual tiene directa relación con el promedio nacional según grupo socioeconómico.

Participación y formación ciudadana: No existe grandes diferencias entre la última evaluación y la inmediatamente anterior. Esta solo se limita a una leve alza de 3 puntos obteniendo un promedio de 78 puntos idéntico al obtenido por su nivel socioeconómico a nivel nacional.

Hábitos de vida saludable: este indicador registra un alza de 2 puntos lo que tampoco es una variación significativa, y solo supera en 1 punto a su grupo socioeconómico a nivel nacional.

IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

IV.1. Pregunta de investigación

- ¿Cómo desarrollan las prácticas de trabajo colaborativo los profesores y directivos del establecimiento?

IV.2. Objetivo General

- Conocer el desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo de los profesores y directivos del establecimiento educacional.

IV.3. Objetivos Específicos

1. Describir lo que los docentes y directivos del liceo entienden por el trabajo colaborativo.
2. Describir las prácticas de trabajo colaborativo de los docentes y directivos.
3. Describir las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo de docentes y directivos del establecimiento.

IV.4. Diseño del diagnóstico

IV.4. 1. Enfoque

El *enfoque* del presente estudio fue *mixto*, dado que es una combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En relación con el *método* utilizado hay que precisar que se ocupó el *explicativo secuencial*, pues este tipo de método comienza con una etapa inicial en la cual se recolectan y analizan los datos cuantitativos, posteriormente se continúa con a la siguiente etapa en la que se recogen los datos cualitativos, subsiguientemente se evalúan a fin de obtener las explicaciones del fenómeno detectado en la etapa inicial (Hernández *et al.*, 2014). El *alcance* fue *descriptivo*, ya que pretendió conocer el desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo y su evaluación por parte de los docentes.

El enfoque cuantitativo, por medio de la aplicación de una encuesta, permitió identificar cuáles fueron las prácticas de trabajo colaborativo desarrolladas en el establecimiento. Para el enfoque cualitativo se utilizó el focus group, herramienta con la cual se profundizó en las causas y

percepciones de los y las docentes en los ítems más descendidos o áreas problemáticas evidenciadas en la encuesta.

Al optar por enfoque (*mixto*), se obtuvieron todos los beneficios una visión más integral y completa del *problema en estudio*, una mayor capacidad de explicación por medio de la recolección y análisis de datos de ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo), además de obtener de este un conjunto de datos más ricos y variados, mayor solidez y rigor, y entregar una perspectiva más amplia y profunda de lo que se está investigando (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

IV.4. 2. Muestra

Respecto del instrumento cuantitativo la unidad de análisis o universo correspondió a 61 personas y la unidad de observación fue de 30 docentes, de estas 5 cumplen funciones directivas y el resto exclusivamente la docencia. En la aplicación del instrumento se omitió al Director e Inspector General, ya que ellos realizaban el diagnóstico institucional.

En relación a la técnica cualitativa, se utilizó un tipo de muestra *no probabilística*, pues en este tipo de muestra la selección de los elementos a ocupar no tiene directa relación con la probabilidad, más bien de causas que se relacionan con los propósitos que tienen los investigadores para realizar su estudio (Johnson, 2014, en Hernández et al., 2014), y en el caso del presente, la muestra fue seleccionada de manera *casual o incidental*, ya que dado el contexto de pandemia el instrumento se aplicó solo a aquellos docentes a los cuales se tenía fácil acceso.

La muestra de docentes directivos estuvo compuesta por 5 profesionales: encargada de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), encargado de la Unidad de Estudios Profesionales (UEP), Capellán, Coordinadoras del Programa de Integración Escolar (PIE) y Orientadora.

Por otro lado, la muestra de docentes de aula estuvo compuesta por 25 profesionales, siendo 21 de educación formación general y 4 de formación Técnico Profesional.

Se realizaron dos grupos focales y participaron 20 personas divididas en dos grupos: uno de 13 y el otro de 7 docentes. El requisito de selección para incluir a los docentes en esta técnica fue haber participado de la encuesta aplicada previamente.

IV.4.3. Instrumentos

Considerando que el enfoque es explicativo secuencial, se comenzará con la aplicación de la encuesta el cual es un instrumento cuantitativo, para luego continuar con los que corresponde a lo cualitativo: focus group y entrevistas; a fin de profundizar y explicar lo cuantitativo.

Encuesta: Se utilizó en un comienzo una encuesta de trabajo colaborativo que fue suministrada por la dirección del programa de Magister en Gestión y Liderazgo educativo. El instrumento considera las interacciones entre estamentos y abarca tres dimensiones de la colaboración docente, esta batería tridimensional está basada en la estadounidense de Gruenert y Valentine (1998) y diseños propios de Fromm, Valenzuela y Vanni (2016). Para la responder la encuesta los docentes usaron los recursos online de Google, específicamente Google Forms. Al ser un instrumento a disposición del programa no se dispone de los detalles del procesamiento de los datos. La encuesta consta de 20 preguntas, en tres sub-dimensiones: Liderazgo para la Colaboración, Colaboración entre Docentes, Confianza en el Equipo Directivo.

Focus group: mediante esta técnica de levantamiento de información propia de la investigación cualitativa se indagó sobre los temas a partir de la interacción entre los participantes en una conversación (Petracci, 2004). Esta técnica nos permite conocer qué piensa la gente, sus prácticas y opiniones, también se puede conocer por qué piensa como piensa (Kitzinger, 1995).

Los grupos focales se desarrollaron con docentes y directivos vía plataforma virtual Zoom, el diálogo es dirigido por un moderador, psicólogo del establecimiento, se utilizó una pauta de preguntas abiertas de elaboración propia, la cual fue validada mediante jueces expertos para así alcanzar así el estándar de rigurosidad que necesita el estudio. Los jueces expertos fueron: Dr. Luis Ajagan Lester, Dr. Mauricio Gamboa Inostroza y el Mg. Luis Muñoz Barriga.

En cuanto las preguntas del grupo focal evaluaron aspectos de interés identificados por los autores del plan de mejora, según los resultados de la encuesta aplicada en una primera instancia, el psicólogo en ambas instancias moderó el uso de la palabra y condujo el tema hacia el punto de interés, posteriormente se transcribió el diálogo para su posterior análisis.

IV.4. 4. Técnica de análisis

Estadística descriptiva: Mediante los datos obtenidos de la aplicación de las *encuestas* se procedió, a partir de las herramientas estadísticas y a la exploración de los datos aplicando herramientas de análisis estadístico porcentual, luego las distribuciones de frecuencia, sobre las prácticas de trabajo colaborativo desarrolladas por docentes del liceo, se sintetizarán con la elaboración gráficos. El procesamiento de los datos estuvo a cargo del programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, esto debido a las políticas internas de confidencialidad de uso de confidencial de la información. Para el análisis se tuvo en cuenta los porcentajes más descendidos y/o críticos de la suma de las respuestas muy de acuerdo, de acuerdo y por otra parte en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Codificación y análisis del grupo focal.: Para las entrevistas a realizar, se utilizó la codificación de lineamiento basado en la teoría fundamentada. Esta tiene como objeto desarrollar teoría tomando como base datos empíricos, y su aplicación en áreas específicas (Hernández *et al.*, 2014). Las entrevistas tendrán este tratamiento porque de esa manera se podrá categorizar los datos obtenidos por medio de una codificación abierta, y luego se procedió a organizar las categorías resultantes.

Aspectos éticos:

Cada instrumento se aplicó en tiempos distintos, cumpliendo también con todos los protocolos necesarios a la hora de aplicarlas, tales como: permisos y autorizaciones de parte del establecimiento para la implementación de los instrumentos seleccionados, consentimientos informados a los docentes, resguardando de las identidades de quienes participan.

V. APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

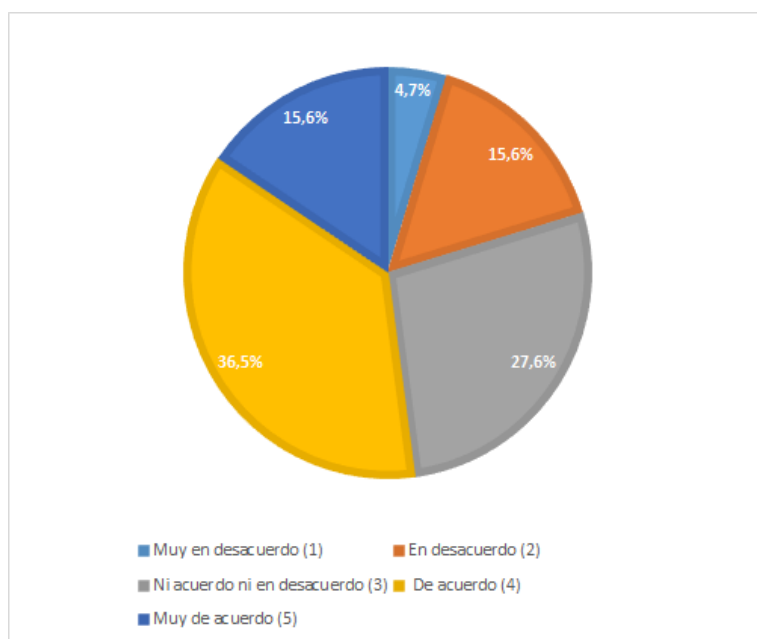
A continuación, se señalan y describen los puntos críticos que se obtuvieron de la selección mencionada en la parte anterior. Estos se presentarán a través de los siguientes aspectos: descripción de los nudos críticos y su posterior análisis.

V.1. DIMENSIÓN: LIDERAZGO PARA LA COLABORACIÓN

La primera dimensión denominada: *Liderazgo para la Colaboración*, busca evidenciar la percepción que tienen los docentes sobre las oportunidades que entrega el equipo directivo en la promoción del trabajo colaborativo entre pares y su participación en decisiones importantes del establecimiento.

a) Revisión general de la dimensión n°1:

Gráfico N° 6: promedio dimensión liderazgo para la colaboración



Fuente: Elaboración propia

Algunos de los resultados más importantes de la aplicación de la encuesta, son las siguientes: un 15,6% de los encuestados aseguran estar *muy de acuerdo* en las distintas preguntas/afirmaciones sobre el despliegue del liderazgo para la colaboración, no obstante, lo anterior un 36,5% aseguran

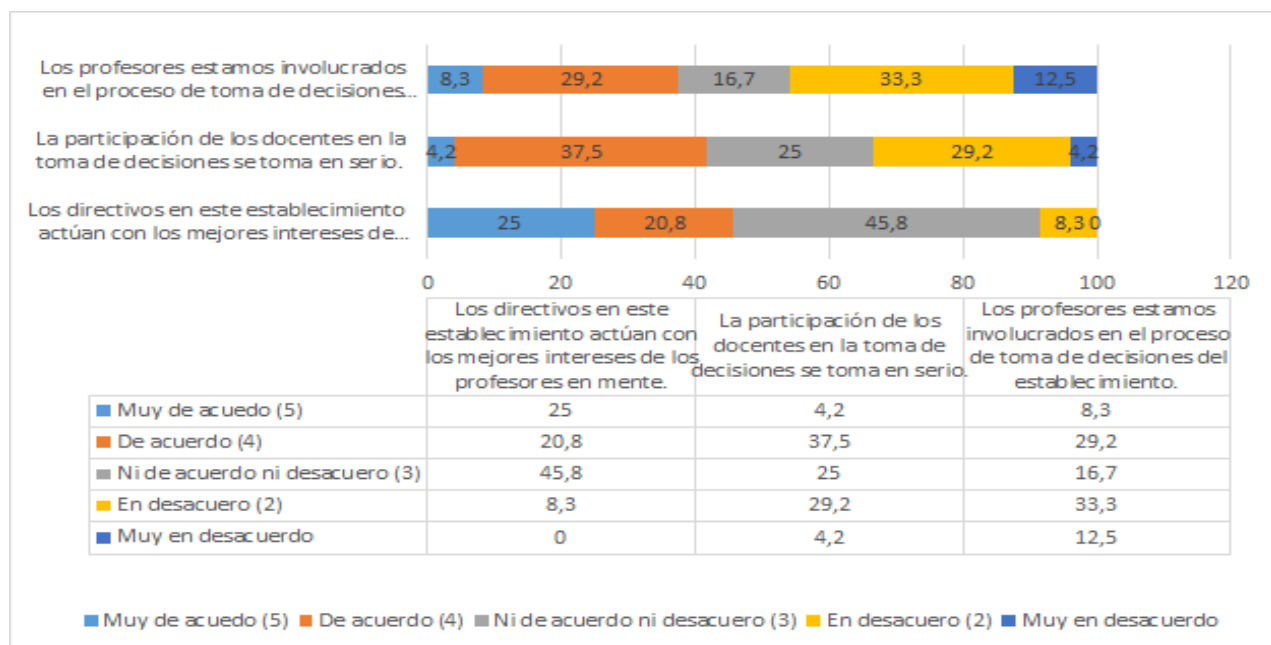
estar *de acuerdo* con las indagatorias realizadas en esta dimensión, por lo que el grado de satisfacción supera a la mitad de los encuestados (52,1%).

El total de las respuestas ni en acuerdo ni en desacuerdo alcanza el 27,6%, lo cual si bien es cierto no es una cifra que marque la tendencia de esta dimensión, es un claro indicio que todavía se pueden realizar acciones para la mejora.

Los que están *en desacuerdo* alcanzan el 15,6% lo cual sumado a los *muy en desacuerdo* (4,7%) alcanza un 20,3%. Todo esto significa que una quinta parte de los encuestados aseguran que el cuerpo directivo no promueve acciones efectivas para la colaboración.

b) Revisión, análisis de nudos críticos y positivos de la dimensión 1:

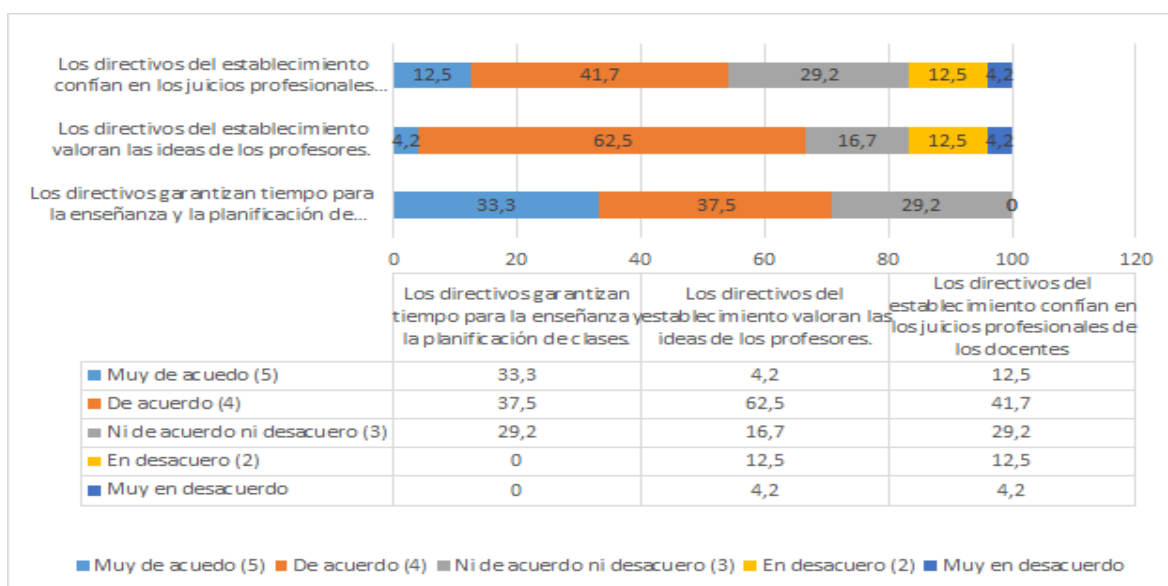
Gráfico N° 7: Liderazgo para la colaboración, porcentajes más descendidos de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



Cuando se les consulta a los docentes sobre si son parte de la toma de decisiones del establecimiento, un 45,8% de estos aseguran que no son considerados. Este porcentaje se obtiene de la suma de los *muy en desacuerdo* (12,5%) y los *en desacuerdo* (33,3%). Lo anterior es preocupante porque solo el 37,5% manifiestan satisfacción en esta consulta, pues un 8,3% respondió estar *muy de acuerdo* y un 29,2% *en acuerdo*.

La pregunta sobre si los docentes son tomados en serio en la toma de decisiones, existe una mínima concentración de respuestas en los *muy en acuerdo* y *muy en desacuerdo* (4,2% en ambas), no obstante no deja de ser preocupantes el grado de insatisfacción sobre esta pregunta porque aquellos que respondieron estar *en desacuerdo* fueron un 29,2%, por lo que entiende que la tercera parte de los encuestados no están convencidos del todo que sus opiniones son tomadas realmente en serio por parte del equipo directivo. Si bien es cierto, no existen respuestas que expresen estar *muy en desacuerdo* cuando son consultados sobre si las decisiones de los directivos son tomadas con los profesores en mente, un 45,8% de los encuestados responden con cierto grado de duda (*ni en acuerdo ni en desacuerdo*).

Gráfico N° 8: Liderazgo para la colaboración, porcentajes más alto de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



Los encuestados al ser consultados sobre si los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes, existe una muy buena valoración de esto pues la sumatoria de los *muy en acuerdo* (12,5%) y los *de acuerdo* (41,7%) alcanza más de la mitad de los encuestados (54,2%). En el otro extremo la valoración negativa de los *muy en desacuerdo* alcanza solo el 4,2%, en tanto los *en desacuerdo* alcanza el 12,5%.

Cuando se les consulta sobre si los directivos valoran las ideas de los profesores, existe porcentaje que asegura estar *de acuerdo* con esta pregunta, por lo que la suma de esta respuesta alcanza el 62,5%, lo que al ser sumado al 4,2% que respondió estar *muy de acuerdo*, se alcanza el 66,7% de satisfacción en este ítem de la encuesta.

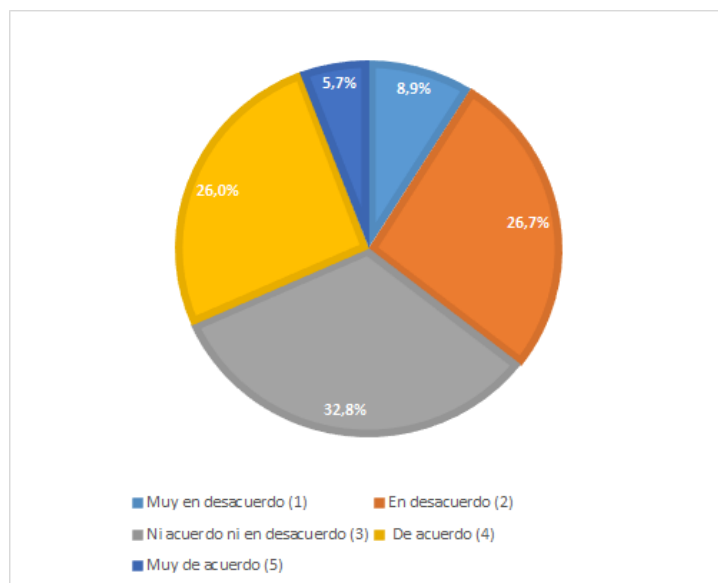
La pregunta que estaba orientada a analizar si los directivos entregan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases, alcanzó un alto grado de satisfacción pues la suma de los que estaban muy de acuerdo y de acuerdo alcanzó el 70,8%, en cambio ninguno/a respondió estar *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo*.

V.2. DIMENSIÓN: COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES

La segunda dimensión denominada: “Colaboración entre docentes”, busca indagar en aquellas instancias en que los profesores tienen para el trabajo colaborativo entre pares, lo cual es fundamental determinar en esta investigación dada la importancia de la confianza entre docentes del establecimiento, la capacidad de trabajar en equipo, tener tiempo para planificar juntos y observar el trabajo compartiendo prácticas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.

a) Revisión general de la dimensión n°2:

Gráfico N°9: promedio dimensión colaboración entre docentes.



Fuente: Elaboración propia

Un 5,7% de los entrevistados declara estar muy de acuerdo con las aseveraciones relativas al trabajo colaborativo entre colegas, en donde *muy de acuerdo* es lo óptimo y *muy en desacuerdo* es lo menos deseable, por lo anterior no hay una inclinación sustantiva sobre este indicador lo que permite identificar un problema en este tema.

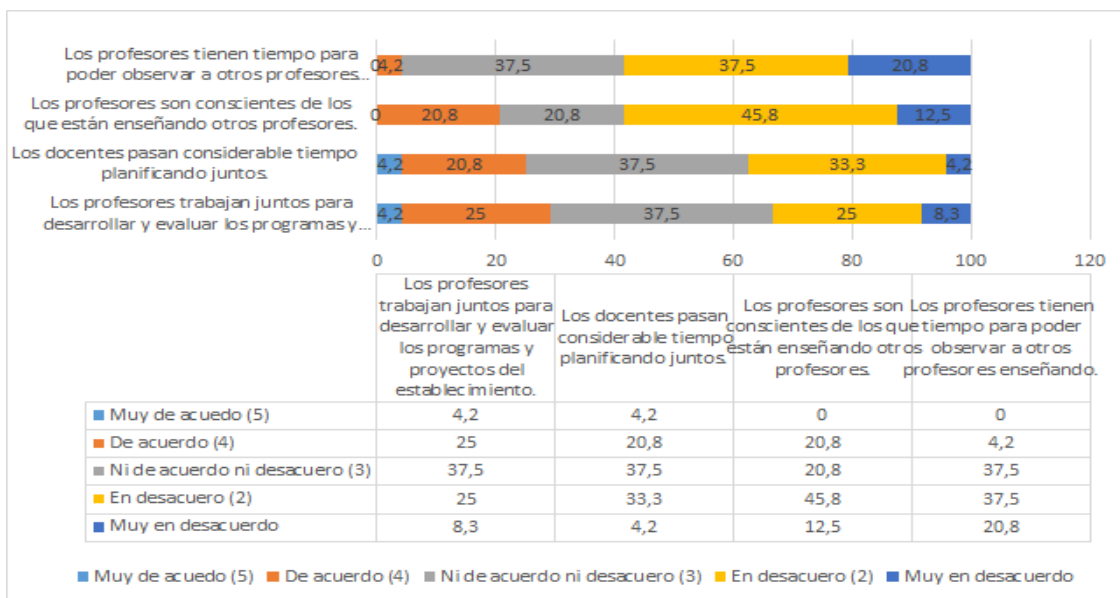
Junto con el indicador anterior, un 26% señala estar de acuerdo con que se trabaja colaborativamente entre docentes lo que en suma alcanza un 31,8% siendo en comparación con los mismos resultados de las otras dos dimensiones el más bajo.

El 32,8% responde ni de acuerdo ni desacuerdo, lo que refleja no haber una tendencia clara respecto de cómo perciben los profesores el trabajo entre ellos, lo cual puede deberse a que los grupos son diversos y no en todos los departamentos trabajan del mismo modo o bien no hay definiciones ni estándares de trabajo que impliquen la realización de tareas en donde todos participen. Hay que considerar además que los docentes en la actualidad poseen distintas responsabilidades, distinguiéndose docentes de aula, sin responsabilidades sobre asuntos del liceo, por otra parte, hay docentes que son jefes de departamento, coordinación del PIE, o cumplen tareas en el área extraescolar, cualquiera sea el caso las formas de trabajo colaborativo es escasa y se encuentra poco desarrollada por el equipo directivo.

Un 26,7% respondió estar en desacuerdo con los enunciados, lo que podría reflejar falta de trabajo entre profesores del establecimiento, si a lo anterior se suma el 8,9% se observa que un 35,6% no cree que se esté trabajando la observación y planificación de las actividades de clases.

b) Revisión, análisis de nudos críticos y positivos de la dimensión 2:

Gráfico N° 10: Colaboración entre docentes, porcentaje más bajo de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



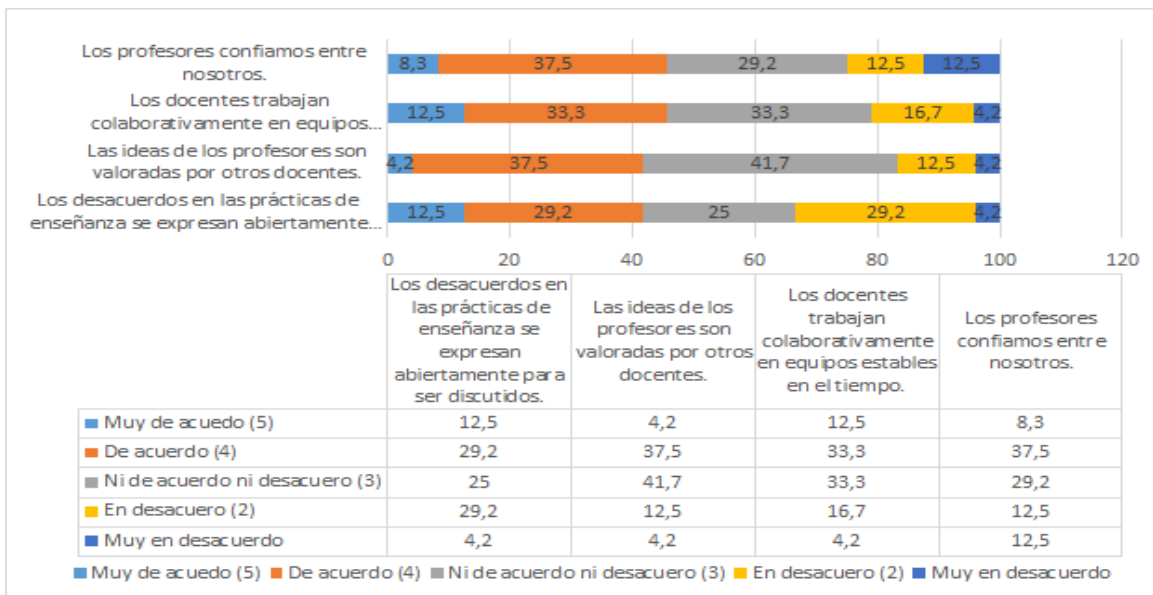
Ningún encuestado (0%) asegura estar *muy de acuerdo* con tener tiempo para observar a otros profesores enseñando y apenas un 4,2% señala estar de acuerdo, por el contrario, el 20,8% señala no tener tiempo para observar el trabajo de sus colegas, idea que se reafirma al considerar el 37,5% de los encuestados en desacuerdo con esta afirmación.

Ningún sujeto señala estar muy de acuerdo cuando se le consulta sobre si conoce lo que sus otros colegas están enseñando, esta situación queda más clara cuando solo un 20,8% de los docentes se manifiesta en desacuerdo sobre si tiene consciencia de los que enseñan sus otros colegas. De los profesores participantes apenas un 20,8% prefiere el indicador ni de acuerdo ni desacuerdo, en tanto, un 45,8% se inclinan por la opción en desacuerdo y un 12,5% por muy en desacuerdo, lo que está arrojando una baja percepción de observación de clases y conocimiento de lo que están aprendiendo sus alumnos.

Si los docentes pasan tiempo considerables planificando juntos, solo un 4,2% aseguran estar *muy de acuerdo* y un 20,8% estar de acuerdo con esta afirmación. Estos dos indicadores suman un 25%, si se compara con la suma *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* 37,5% evidencia una inclinación a pensar que no se trabaja el tiempo suficiente en presencia de los colegas con la finalidad de establecer objetivos y tareas que puedan ser más beneficiosas para el aprendizaje de los estudiantes.

Con relación a si los docentes trabajan juntos desarrollando y evaluando los proyectos y programas el 29,2% señala estar en conjunto *muy de acuerdo* y *de acuerdo* con esta afirmación, en el otro extremo un 33,3% de los docentes responden estar en desacuerdo y muy en desacuerdo cuando se les consulta sobre esta práctica en el establecimiento.

Gráfico N° 11: Colaboración entre docentes, porcentaje más alto de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



Fuente: Elaboración propia

Con relación a si los docentes confían entre ellos un 45,8% arrojó la suma de las respuestas muy de acuerdo (8,3%) y de acuerdo (37,5%). en el otro lado extremo de las opciones el indicador en desacuerdo y muy en desacuerdo obtuvieron un 12,5% lo que en suma significa un 25%. Lo anterior permite visualizar que los profesores confían entre ellos, no obstante, el análisis del gráfico anterior revela que no trabajan en la práctica juntos.

Un 12,5% señala estar muy de acuerdo con que los grupos de trabajo son estables y un 33,3% está de acuerdo con esta pregunta. Un 20,9% suma el indicador en desacuerdo y muy en desacuerdo de este enunciado.

Si las ideas son valoradas por los otros docentes un 41,7% resulta de la suma de los indicadores muy de acuerdo (4,2%) y 37,5% de acuerdo. Un 41,7% responde estar ni en desacuerdo ni en acuerdo lo que constituye el porcentaje más alto de la selección. De la suma del indicador en Desacuerdo (12,5%) y muy en desacuerdo se obtiene un 16,7% de respuestas que rechazan la idea que los profesores valoran las ideas de sus colegas.

En el establecimiento un 41,7% señala estar en desacuerdo que las desavenencias sobre las prácticas de enseñanza se discuten abiertamente, lo que resulta de la suma de un 12,5% muy de

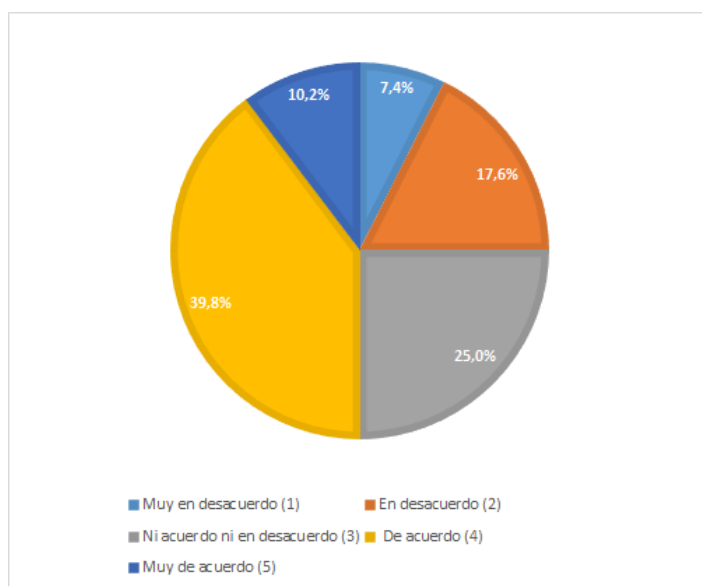
acuerdo y 29,2% de respuestas de acuerdo. Un 33,4% señala estar muy en desacuerdo y en desacuerdo sobre el tema (29,2% de *desacuerdo* y 4,2% en *muy en desacuerdo*).

V.3. DIMENSIÓN: CONFIANZA EN EL EQUIPO DIRECTIVO

La tercera dimensión se denomina: *Confianza en el equipo directivo* y está compuesta por preguntas que indagan la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo. Algunas de las conclusiones resultantes más importantes de la aplicación de la encuesta, son las siguientes:

a.- Revisión general de la dimensión 3:

Gráfico N°12: promedio dimensión confianza en el equipo directivo



Fuente: Elaboración propia

Los resultados que arrojan las respuestas a las preguntas de esta dimensión se refieren a la confianza *en el equipo directivo*, particularmente sobre la disposición y apertura de estos para atender a las propuestas e iniciativas de los docentes; al mismo tiempo dan cuenta del compromiso con el colectivo docente para atender a sus necesidades, velando por el bienestar de ellos dentro del establecimiento.

La totalidad de los enunciados de esta dimensión son preguntas en donde el indicador *muy de acuerdo* es el ideal y *muy en desacuerdo* es lo menos deseable, de este modo el análisis de los promedios permite señalar lo siguiente: En general en este ítem la percepción de los docentes en cuanto a la confianza que tienen en el equipo directivo es baja dado que el indicador ***Muy de acuerdo*** apenas alcanza un 10,2%.

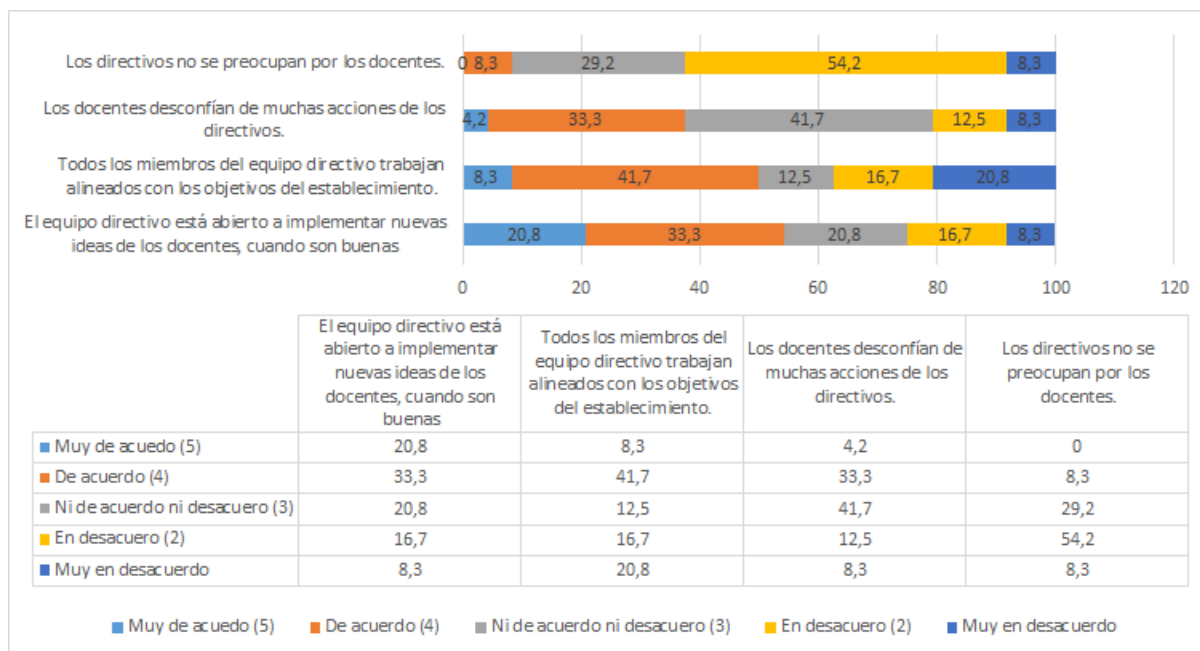
Un 39,8% de los docentes participantes señala estar de acuerdo con los enunciados de esta dimensión siendo el porcentaje más alto de los cinco en análisis, si se considera la suma del resultado anterior y este se obtiene que un 50% de los encuestados, es decir, un 12% de docentes se manifiesta confiado con el equipo directivo, percibiendo de parte de esta apertura a sus ideas, preocupación por ellos y confianza en sus competencias. Pese a lo anterior este porcentaje es bajo y sin resultados categóricos que tiendan a evidenciar una inclinación de los participantes sobre los temas que se les consultan, no superando en ningún ítem el 66,7%.

El 25% se declara *ni de acuerdo ni desacuerdo*, lo cual refleja que los participantes manifiestan una inclinación por los extremos. Respecto a las respuestas *muy en desacuerdo* 7,4% es un porcentaje bajo de manifestaciones en contra de esta aseveración lo que coincide con la idea que en general los docentes tienden a confiar en los directivos.

En desacuerdo se manifiesta un 17,6% de los encuestados, lo que en suma revela que un 24% percibe poca o nula confianza en el equipo que lidera el establecimiento.

b) Revisión, análisis de nudos críticos y positivos de la dimensión 3:

Gráfico N° 13: Confianza en el equipo directivo, porcentaje más descendido de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



Fuente: Elaboración propia

De las preguntas que se generaron orientadas a medir el nivel de confianza en el equipo directivo que trabaja en el establecimiento y considerando el % más *bajo* de respuestas *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, según los datos reflejados en el gráfico n°3.2.1, se puede establecer que ninguno de los docentes encuestados señala estar *muy de acuerdo* cuando se les consultó si los directivos no se preocupan por los profesores, un 8,3% señala estar *de acuerdo*.

Se confirma la percepción de los docentes cuando un 54,2% afirma estar *en desacuerdo* con este enunciado y un 8,3% está muy en desacuerdo, lo que en suma corresponde al 62,5%, esta última cifra es la más alta de la dimensión cuando se comparan las sumatorias de estos indicadores.

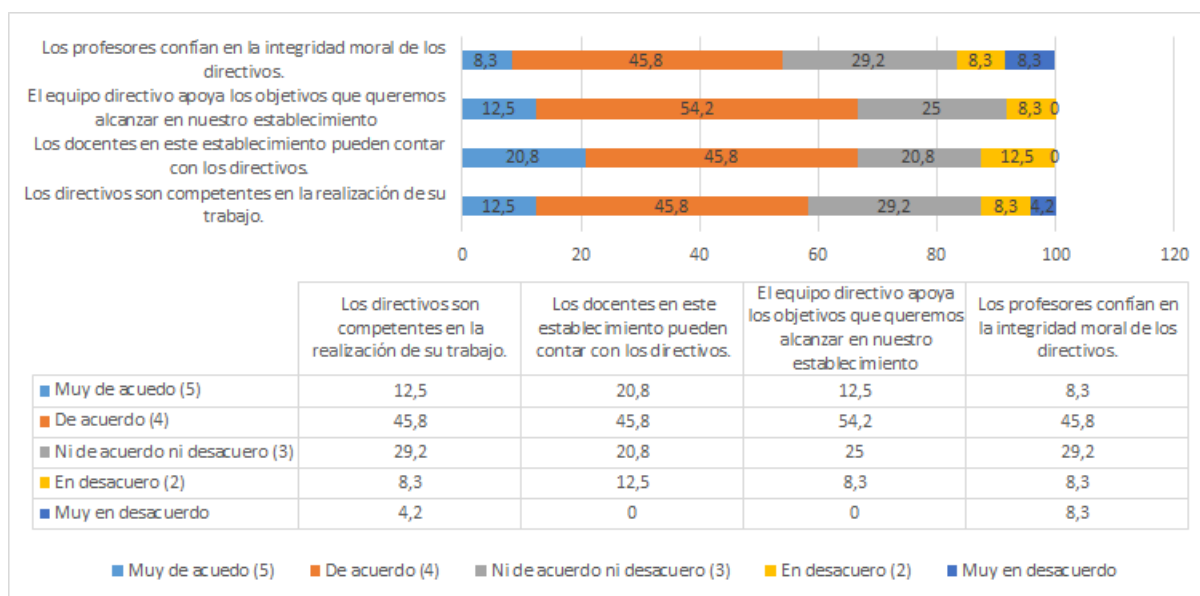
Respecto de si los docentes desconfían de las muchas de las acciones de los directivos, un 8,3% señala estar *muy de acuerdo* y un 12,5% *de acuerdo* lo que en suma alcanza un 20,8% equivalente a 5 encuestados.

A penas 2 de los encuestados un 8,3% declara estar *muy de acuerdo* con ítem “*todos los docentes los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento*”, un 41,7% señaló estar *de acuerdo* con esta pregunta. En suma, ambos indicadores equivalen a un 50%

de los encuestados. Se verifica esta tendencia cuando un 20,8% (5 docentes) señala estar *muy en desacuerdo* y un 16,7% *de acuerdo*, lo cual en suma alcanza un 37,5%.

Los docentes afirman “El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas” el 33,3% de acuerdo y un 20,8% muy de acuerdo que es el porcentaje más alto de la dimensión junto con el 20,8% de los docentes pueden contar con los directivos, todo lo anterior suma en conjunto 54,2%.

Gráfico N° 14: Confianza en el equipo directivo, porcentaje, más alto de la sumatoria del indicador Muy de acuerdo y De acuerdo.



Fuente: Elaboración propia

Cuando se les consulta a los docentes sobre el apoyo que reciben de los directivos para alcanzar los objetivos institucionales, un 66,7% de los encuestados señala estar *muy de acuerdo* (12,5%) y *de acuerdo* (54,2%). Por otra parte, ningún docente señala estar muy en desacuerdo y tan solo un 8,3 está en desacuerdo, lo cual evidencia cierto apoyo de quienes lideran el establecimiento.

Si los docentes pueden contar con los directivos un 20,8% señala estar *muy de acuerdo* y un 45,8% estar *de acuerdo*. En suma, estos dos indicadores alcanzan un 66,7% la otra cifra más alta junto con la afirmación si el equipo directivo está abierto a implementar las ideas de los docentes cuando son buenas.

Al ser consultados por las competencias que visualizan en sus directivos en la realización de sus labores un 12,5% afirma estar *muy de acuerdo* y un 45, 8%, estar *de acuerdo*, lo que en suma corresponde a un 58,3%.

Al momento de ser consultados sobre si confían en la integridad moral de los directivos, apenas un 8,3% de los sujetos encuestados, afirma estar muy de acuerdo con la afirmación y un 45,2% estar *de acuerdo*, lo cual en suma corresponde a un 54,2%, en otras palabras, poco menos de la mitad de los docentes participantes de la investigación no confían en plenitud en la integridad moral de quienes los lideran.

VI. APLICACIÓN Y ANÁLISIS DEL FOCUS GROUP

VI.1. Análisis hermenéutico

Con relación a la malla temática diseñada, se determinó establecer nueve categorías de preguntas las cuales son: (1) Concepciones teóricas de los docentes sobre el trabajo colaborativo, (2) Características del trabajo colaborativo, (3) Prácticas de trabajo colaborativo empleadas entre docentes y directivos, (4) Prácticas de trabajo colaborativo entre equipos de trabajo del establecimiento, (5) Fortalezas trabajo colaborativo, y por último (6) Debilidades que dificultan el trabajo colaborativo.

A continuación, se realiza un análisis hermenéutico de estas categorías plateadas:

VI.1.1. Categoría n°1: “Concepciones teóricas de los docentes sobre el trabajo colaborativo”

En la primera categoría “Concepciones teóricas de los docentes sobre el trabajo colaborativo”, se establecen dos subcategorías, que hacen referencia a: definiciones sobre la conceptualización teórica de trabajo colaborativo, y la importancia de desarrollar el trabajo colaborativo.

La primera subcategoría tiene relación con la definición que los docentes realizan sobre el trabajo colaborativo, y en este intento algunos coinciden en el hecho de que este tipo de trabajo contribuye o se relaciona con la mejora de los procesos internos.

“(…) trabajo colaborativo es lo que hacen entre los profesores, entre los profesores y los directivos. Es un trabajo que, que pretende entre otras cosas mejorar los procesos educativos de una institución, en función de lo que los docentes pueden conversar sobre sus prácticas educativas, en la función de ir mejorando estas prácticas educativas (...)” (Docente1)

Existen otros que al definir este tipo de trabajo irremediablemente lo relacionan con el trabajo en equipo, y en como la contribución de todos genera lograr el objetivo.

“(…) El trabajo colaborativo es como dijeron los colegas, un trabajo en equipo, un trabajo con objetivos transversales, y con sus objetivos hacia abajo... es bien complicado de trabajar (...)” (Docente5).

En este proceso también hay un intento por definirlo o conceptualizarlo como un medio de colaboración entre colegas y de cómo las fortalezas de algunos pueden contribuir al trabajo de los que menos experiencia tienen. Además, se enfatiza en el logro de objetivos por medio de este tipo de trabajo.

“(…) es el objetivo que se cumple bajo ciertas circunstancias de cada uno, por ejemplo, las fortalezas de cada uno, o la experticia de cada uno, entregarla para un objetivo, pero respetando al otro en todo lo que es el aspecto de las conclusiones finales u objetivos finales a los que se puedan llegar en base a nuestras fortalezas y respetando las debilidades del otro, eso es colaborar, o sea, donde está la debilidad del otro tratar de fortalecer (...)” (Docente4).

De la información obtenida en la segunda subcategoría: “importancia de desarrollar el trabajo colaborativo”, se puede evidenciar claramente cómo algunos de los docentes participantes en grupo focal atribuyen gran relevancia a esta forma de trabajo con la consecución de metas de equipo.

“(…) meta en común, cuando tú tienes clara una meta, un objetivo en común como establecimiento, cómo nos vemos en cuatro años, qué es lo que quieres lograr... en educación las metas no son de un mes, de aquí al mes que viene o al otro año (...)” (Docente6)

Muy parecido a lo anterior, se entiende al trabajo colaborativo como un medio para el logro de objetivos comunes y se entrega relevancia a las reuniones de equipo.

“(…) remáramos todos para el mismo lado, entonces teniendo claros los objetivos, teniendo ahí estas instancias de conversación, de debate, estas

mismas reuniones que tenemos, donde podemos contarnos nuestras ideas, como nos sentimos, qué es lo que hacemos cuando nos encontramos con algún problema, entonces eso nos ayuda a decir, o a pensar, analizar, para dónde va la micro po, para pensar para donde trabajamos, qué es lo que hacemos, cuál es nuestro objetivo, o qué alumnos tenemos (...) (Docente2).

VI.1.2. Categoría n°2: “Características del trabajo colaborativo”

En esta segunda categoría se establecieron cinco subcategorías, las cuales guardan relación con características que según los participantes establecen como particularidades del trabajo colaborativo.

La primera subcategoría trata sobre la visión común del profesorado para el logro del trabajo colaborativo, y en esto algunos aseguran que el éxito de esto se basa en el establecimiento de acuerdos.

“(…) como les decía los profesores anteriormente todos tenemos distintas visiones, pero cuando yo dejo de lado mi visión y mi interés para llegar a un común acuerdo yo creo que se produce algo distinto po... y ahí podemos llegar a un acuerdo y trabajar por un fin común, no por un fin personal (...)” (Docente8)

En tanto también se entiende que, para el logro de este objetivo, es necesario que el liceo como cualquier institución, debe promover el trabajo colaborativo entre sus miembros e involucrar a todos los estamentos en este tipo de trabajo.

“(…) toda institución tiene que promover el trabajo colaborativo entre los docentes, y entre toda la comunidad escolar, partiendo de las directivas, docentes, etc. En son de una misma meta en común, entonces cuando tú promueves el trabajo colaborativo entre los docentes, en base a metas comunes, también haces que nosotros como docentes nos hagamos responsables de nuestros objetivos, cuando tú te sientes que eres parte de, que

eres un ente para lograr esa meta, y que has trabajado, y que estás trabajando para lograr esa meta... te haces responsable de tu trabajo para lograr un objetivo común (...)" (Docente6)

En este mismo sentido, también hay otros que identifican como un problema para el buen desarrollo del trabajo colaborativo cuando una institución no es capaz de establecer una visión compartida entre sus miembros.

"(...) lo más terrible es cuando no hay una visión común, o las metas no son comunes, como que las metas no son comunes... como que las metas mías son más importantes que la otra... y se transforma en cada uno en su parcela, y cada uno se cuida, y no tú no te puedes meter en lo mío, y yo tampoco en lo tuyo... y al final se quiebra todo (...)" (Docente9)

La segunda subcategoría de esta parte tiene relación con el logro de objetivos comunes en base del trabajo colaborativo. De este modo, se identifica la consecución de este tipo de trabajo por medio de las fortalezas de los miembros de una institución, las cuales van a llevar al éxito de esta, además de la colaboración entre ellos.

"(...) el objetivo que se cumple bajo ciertas circunstancias de cada uno, por ejemplo, las fortalezas de cada uno, o la experticia de cada uno, entregarla para un objetivo, pero respetando al otro en todo lo que es el aspecto de las conclusiones u objetivos finales a los que se puedan llegar en base a nuestras fortalezas y respetando las debilidades del otro, eso es colaborar (...)" (Docente4)

No obstante, lo anterior, algunos especifican que el trabajo colaborativo no es solo el resultado de la suma del trabajo de sus miembros, sino más bien del cómo ellos trabajan en conjunto por el logro de los objetivos comunes.

“(...) para mí el trabajo colaborativo va más allá de la suma de las partes, cuando uno entiende el todo, de que yo hago mi parte, después juntamos todo y pegamos, y tratamos de ver si sale algo, entonces va más allá de eso... de hecho ya se ha dicho que para trabajar colaborativamente hay que tener una meta en común (...)” (Docente12)

Como complemento de lo descrito, se establece como un elemento importante para la consecución de los objetivos del trabajo colaborativo el despliegue del líder para el logro de ellos.

“(...) el gerente va a decir que tenemos que cumplir con una cierta producción en cierto tiempo, es así y todos van a colaborar, todos los trabajadores, para que se logre ese objetivo” (...) (Docente13)

La tercera subcategoría trata de la interdependencia en el trabajo colaborativo entre el colectivo docente, y en este sentido los participantes en el foro coinciden en la importancia de la colaboración para el desarrollo adecuado y óptimo de este tipo de trabajo.

“(...) en el fondo yo creo que es eso, o sea el colaborativo va a trabajar a la par con nuestros pares, logrando un objetivo (...)” (Docente10)

La siguiente subcategoría se basa en la iniciativa y en la disposición hacia el trabajo colaborativo, en donde las opiniones emanadas por los participantes coinciden en la importancia de esta “buena disposición” como medio que beneficia este tipo de trabajo.

“(...) tenemos que tener disposición, más que nada porque podemos divagar en varias cosas, pero si no tenemos disposición en trabajar todos juntos yo creo que, aunque tengamos el mejor lineamiento, pero si algunas personas no lo quieren hacer es complejo que (...)” (Docente15)

También se insiste en la importancia de la iniciativa personal como un factor de gran importancia para el desarrollo del trabajo colaborativo, dejando de lado las disposiciones emanadas desde el liderazgo y colocando en valor lo comunitario.

“(...) colaborar, significa ayudar, significa tender una mano, significa que, si yo puedo tender una mano y ayudar a otro que a lo mejor necesita ayuda, no esperar a que me pidan ayuda, sino que uno ayudar, uno tiene que estar ahí atento a colaborar (...)” (Docente11)

Es muy importante para algunos de los participantes, la idea que el trabajo colaborativo se debe considerar como una habilidad o un elemento innato de cada uno de los miembros de una institución, en este sentido la habilidad vista por algunos es la confianza y la reacción para otros.

“(...) el tender la mano antes de... colaborar como una reacción, como un reflejo, en ese nivel de colaboración, pero además el concepto de confianza es clave, porque tiene que existir el otro que esté dispuesto a recibir esa ayuda, y confiar en que esa ayuda es positiva (...)” (Docente3)

Finalmente, la última subcategoría de este apartado desarrolla la idea del trabajo colaborativo como medio facilitador en el logro de los resultados, y en este sentido existe la visión de que, al desarrollar este tipo de trabajo o metodología, cada uno de los miembros favorece el desempeño de sus compañeros de labores.

“(...) y yo creo que un trabajo colaborativo permite facilitarle el trabajo al otro, y lograr tal como decían los colegas, lograr esta meta, una meta en común que la tenemos que socializar y tener claro, y tener claro eso (...)” (Docente15)

VI.1.3. Categoría n°3: “Prácticas de trabajo colaborativo empleadas.”

Al igual que la categoría antecesora, esta también contiene una sola subcategoría, la cual guarda relación con la apertura del equipo directivo al desarrollo del trabajo colaborativo en el establecimiento educacional de la cual son parte los miembros del grupo focal.

Relacionado a esto, se considera que en el último tiempo se ha dispuesto de una apertura a la participación y en la consideración de las ideas de los funcionarios. Se establece que existe un espacio para poder establecer diálogo y comunicación viable lo cual es vital para un buen trabajo colaborativo.

“(…) Sí, estos últimos años Felipe, se ha visto una confianza más profunda en los profesionales del establecimiento; y yo siempre lo he dicho en todo caso, hay más oportunidades para entregar más ideas a ciertos proyectos, u objetivos transversales que se puedan hacer... si yo creo que ahora se ha abierto más el espacio hacia el profesional, y hablo de todos ah, no solamente al docente, sino de todos los que integran nuestro establecimiento (…)” (Docente4)

Se considera además la realización del grupo focal como un medio que permite establecer mejoras en el trabajo colaborativo y un intento por instalar estas prácticas en la unidad educativa.

“(…) Yo pienso que ya este focus group refleja una fortaleza que está la intención, están las ganas, está el ánimo de querer trabajar colaborativamente, representa una fortaleza y a la vez una oportunidad, por lo menos yo lo veo así, pero yo pienso que una cosa es generar las instancias para trabajar colaborativamente (…)” (Docente12)

La segunda subcategoría propone la necesidad de trazar lineamientos informados y comunicados a los miembros de la organización y utilizar estos como un elemento base en la toma de decisiones, además de ver el liderazgo como un factor importante en el trabajo colaborativo como un elemento que lo incentiva y promueve.

“(…) Falta socializar los objetivos, hay que conocerlos, hay que socializar, hay que interiorizarlos, y hay que tomar decisiones (…)” (Docente12)

Es importante señalar además que se entiende el trabajo colaborativo como un medio para lograr el resultado y conceder responsabilidades entre los miembros.

“(…) el trabajo colaborativo va más allá que el trabajo en equipo, porque en el trabajo colaborativo tus entregas colaborativo entregas directrices, y entrega responsabilidades a las personas, yo me entiendo más en el aspecto del trabajo colaborativo que tú tienes tu responsabilidad (…)” (Docente4)

VI.1.4. Categoría n°4: “Prácticas de trabajo colaborativo entre equipos del establecimiento”

En esta categoría se establecieron seis subcategorías las cuales relatan, describen o reflejan aquellas acciones empleadas por las distintas unidades y equipos del establecimiento en cuestión en torno al desarrollo del trabajo colaborativo.

La primera subcategoría tiene relación con el desarrollo del trabajo colaborativo entre los departamentos y/o especialidades del área técnico profesional del establecimiento. En este sentido, los docentes participantes y que son parte de esta área, comentan que el trabajo colaborativo ha estado presente de manera natural en sus labores desde hace un tiempo considerable.

“(…) los profesores del departamento de construcciones metálicas, como decía Jorge, ellos en forma natural se congregan, entonces ellos en forma natural empiezan a conversar de qué formas pueden ir arreglando los procesos para lograr estos aprendizajes deseados, entonces siempre esto, siempre este fenómeno de trabajo colaborativo se tiene que realizar a nivel de pequeños grupos (…)” (Docente1)

Confirmando lo anterior, docentes de otras disciplinas diferentes al área técnico profesional comentan que han visto como efectivo el trabajo colaborativo desarrollado por esa área.

“(…) el lenguaje colaborativo debiese ser transversal en todas las asignaturas, por ejemplo, yo tengo entendido que algunos colegas de especialidades se juntan, y ellos igual hacen trabajo colaborativo, si bien nosotros estamos insertos en las clases de lenguaje y de matemáticas, el trabajo colaborativo, encuentro yo, que no es transversal a todas las asignaturas (…)” (Docente14)

Para algunos, es bueno conectar diversas áreas de la institución - entre ellos el técnico profesional - para lograr objetivos y logros comunes.

“(…) solamente el perfil de egreso de las especialidades, los otros profesores quedan fuera po, los profesores del área en general, de la formación general, pero si nos englobamos entre todos en un perfil general, independiente de la especialidad, entonces eso hay que socializarlo, hay que conversarlo (…)” (Docente12)

En el área que corresponde al Programa de Integración Escolar (PIE), existe total convicción en la importancia entre la vinculación entre su trabajo con el de los profesores de las asignaturas y módulos del establecimiento, de esa forma existe un trabajo colaborativo debidamente planeado y organizado.

“(…) y los PIE no trabajábamos solo con los profes de lenguaje y de matemáticas, trabajábamos con todos, teníamos una hora para trabajar con profes, después teníamos a los profes entre sí trabajaban... los de lenguaje con los de historia, y empezó a moverse todo, pero fue un cambio muy grande, porque de primera no sabíamos trabajar (…)” (Docente5)

La tercera subcategoría detalla el trabajo colaborativo empleado en los consejos de profesores y asambleas entre departamentos, en donde los participantes concluyen que los consejos de

profesores deberían ser más provechosos y técnicos, entendiendo que este tipo de reuniones pueden generar mayor impacto en el desarrollo de las distintas tareas a desarrollar en la institución.

(...) Porque por ejemplo tenemos todos los jueves consejo, pero eso es como una tradición más que algo provechoso... es como algo inmaculado, es como que tiene que ser, y todos tenemos que estar, aunque no nos interese el tema... es como que vamos a hablar de los egresados de cuarto medio, y están todos (...)(Docente3)

La cuarta subcategoría da importancia al intercambio de experiencias entre colegas y del cómo esta acción contribuye al desarrollo de un óptimo trabajo colaborativo. Todo esto basado en el respeto hacia los demás y en la valoración del trabajo de los otros miembros.

“(...) Poder compartir nuestras experiencias, poder dialogar y tener encuentros, entre nuestros pares o con otros colegas de otras asignaturas. Es como difícil creo, por el tiempo... pero creo que es, que poder lograr esta relación, esta relación que a veces no se da por el horario, por el espacio, pero creo que es dialogar también, dialogar y compartir más que nada de nuestras experiencias como docentes (...)” (Docente18)

Además de la experiencia, se propone como importante el planteamiento de la valoración en el trabajo realizado, entendiendo esta valoración como institucional y entre colegas.

“(...) o sea de cómo trabajo yo colaborativamente cuando yo me siento valorado en mi trabajo, aquí hay que tomar una valoración de parte de los pares y como de la institución, o sea una mezcla de profesores que tienen una amplia experiencia, y que ha sabido adaptarse a una serie de cambios y a nuevas situaciones, la llegada de profesores nuevos (...)” (Docente23)

La subcategoría que la sucede tiene relación con la evaluación de los resultados de las prácticas colaborativas, y en este sentido existe una idea no menos importante en que muchos declaran

realizar un efectivo trabajo colaborativo, no obstante, eso no se ve reflejado en los resultados obtenidos de esos procesos.

“(…) porque muchos podemos decir que nosotros hacemos un regio trabajo colaborativo, ¿y dónde están los resultados?, porque en la empresa van a decir que colaboramos todos, ¿se logró la producción?, no colaboraron todos, porque no se logró la producción; los resultados de nuestros alumnos, las mediciones... ¿se logran los objetivos? Ahí hay que hacer cada uno, y visualizar, ¿se logran los objetivos con nuestros alumnos? ¿Nuestros alumnos hacen una buena práctica en el caso de las especialidades? ¿Ingresan bien a la universidad? ¿Dan buen SIMCE? Esas son nuestras mediciones, y eso nos dicen a nosotros si estamos haciendo un buen trabajo o no colaborativo (…)” (Docente13)

Existen otros que, al realizar la evaluación, concluyen que no existe un trabajo colaborativo efectivo y que se trabaja de manera individual.

“(…) trabajando como islas, no vamos a llegar a ninguna parte. Trabajando solitos vamos a creer que lo estamos haciendo bien, hasta que nos sometemos al juicio de los demás, y chuta teníamos varias pifias entre medio de lo que estábamos haciendo y no estábamos logrando los objetivos (…)” (Docente13)

Es claramente identificable la postura de algunos sobre la importancia que debería tener el trabajo colaborativo en la planificación estratégica del establecimiento.

“(…) Yo tengo clarito el perfil de egreso de mi especialidad, pero haciendo mea culpa, ¿hacemos énfasis en los sellos del liceo? ¿Hacemos énfasis en los objetivos generales de nuestro liceo? Ahí yo creo que nos falta (…)” (Docente13)

V.1.5. Categoría n°5: “Fortalezas del trabajo colaborativo”

En esta categoría se identificaron dos subcategorías las cuales se refieren a las condiciones organizacionales que facilitan el trabajo colaborativo tanto entre los docentes, docentes y directivos y en el trabajo entre directivos. Por otra parte, se describe la buena **disposición** para trabajar en equipo y para el logro de objetivos institucionales comunes entre los docentes del establecimiento.

Entre las condiciones que facilitan el trabajo colaborativo se evidencia por parte de los participantes una intencionalidad por generar las condiciones institucionales que permitan que los docentes sean capaces de escucharse, compartir experiencias y evaluar junto a sus pares.

“(…) Yo pienso que ya este focus group refleja una fortaleza que está la intención, están las ganas, está el ánimo de querer trabajar colaborativamente, representa una fortaleza y a la vez una oportunidad, por lo menos yo lo veo así, pero yo pienso que una cosa es generar las instancias para trabajar colaborativamente (…)” (Docente12)

Los participantes reconocen que la organización ha abierto las oportunidades a los docentes para que estos puedan proponer proyectos que contribuyan al desarrollo de habilidades transversales que respondan al logro de los objetivos departamentales.

“(…) Sí, estos últimos años Felipe, se ha visto una confianza más profunda en los profesionales del establecimiento; y yo siempre lo he dicho en todo caso, hay más oportunidades para entregar más ideas a ciertos proyectos, u objetivos transversales que se puedan hacer... si yo creo que ahora se ha abierto más el espacio hacia el profesional, y hablo de todos ah, no solamente al docente, sino de todos los que integran nuestro establecimiento (…)” (Docente4)

La búsqueda de respuestas creativas e innovadoras de parte de los directivos se reconoce por los docentes, a pesar de las circunstancias adversas producto de la pandemia han minimizado el impacto de estas acciones las que también han dificultado su implementación.

“(…) Sí, justo cuando dijiste la palabra clave, la idea es que estas cosas se sigan haciendo. Primero que en los tiempos que abordamos, recordemos, que todos lo han dicho aquí, que estamos en tiempos de pandemia. Lamentablemente se han tratado de hacer muchas cosas, innovadoras, que no digo que sea malo innovar, pero en las circunstancias en la que nos encontramos este año, digamos que era muy arriesgado aventurar ciertos cambios en la forma en la que trabajamos, y lograr que se trabaje de forma colaborativa este año, bueno, también era bastante complicado (…)” (Docente13)

Los participantes observan que hay una buena disposición de parte de la administración por escuchar sus propuestas y trabajar en la búsqueda de metas comunes generando instancias de participación en donde los docentes manifiesten sus inquietudes y le incentive al trabajo colaborativo.

“(…) Yo pienso que ya este focus group refleja una fortaleza que está la intención, están las ganas, está el ánimo de querer trabajar colaborativamente, representa una fortaleza y a la vez una oportunidad, por lo menos yo lo veo así, pero yo pienso que una cosa es generar las instancias para trabajar colaborativamente (…)” (Docente12)

Por otra parte, los docentes manifiestan que están disponibles y dispuestos para contribuir con los directivos señalando que esto es una cualidad que deber ser valorada por la jefatura y ser considerada como un aspecto positivo a la hora de proyectar el trabajo de la nueva dirección en un ambiente con debilidades para el trabajo en conjunto.

“(…) todos los profesores que están en este momento tienen, digamos, esa disposición, entonces igual hay que valorar que es un punto súper importante... lo difícil sería no encontrar esa disposición, yo creo que eso sería lo complejo... yo creo que esto es lo que hay que valorar, la disposición a trabajar con esta... con esta voluntad y yo creo que teniendo esto en cuenta se ve bastante positivo el panorama. (Docente15)

VI.1.6. Categoría n°6: “Debilidades que dificultan el trabajo colaborativo”

En esta categoría se observa que varias áreas o características del trabajo colaborativo se encuentran muy debilitadas, lo cual dificulta que los departamentos al interior del establecimiento puedan desarrollar las tareas de forma efectiva. Entre las subcategorías que se identifican está la falta de fiato entre directivos.

Se reconoce que el equipo que lidera establecimiento está recién formándose y que hay una jefatura compuesta por directivo nóveles que aún no se ha afiatado. Que constituyan un modelo de trabajo sólido, es para los docentes fundamental para que los estamentos intermedios puedan trabajar junto a otros colaborándose mutuamente.

“(…) el problema está en que nuestra administración cambió completamente, por lo tanto, ahí hay un problema po, o sea, cuando se logra afianzar las cosas, cuando tenemos un equipo sólido, establecido, con trayectoria. De partida nuestro equipo es cosa nueva para todos, nuestra dirección es nueva, nuestra UTP es nueva, nuestra inspectoría es nueva... o sea, si no logramos que ese equipo al menos no trabaje fortalecido, de ahí pa abajo partimos desarmados (...)” (Docente 13)

También se habla que en la actualidad se está experimentado una transición entre las administraciones pasadas, el interinato de un año y la nueva gestión de la dirección vigente.

“(…) hay una transición que se hace, en un equipo de gestión cuando se cambia algo, lo más básico es que haya una transición, y qué significa eso, en donde conviven el equipo antiguo con el equipo nuevo, para preparar a los nuevos en lo que se viene, entonces aquí no se da, entonces (...)” (Docente 13).

Por otra parte, los docentes participantes señalan que los docentes no son capaces de trabajar en conjunto y que entre ellos hay desavenencias evidentes que desacreditan el llamado de los directivos a mejorar el trabajo interdepartamental

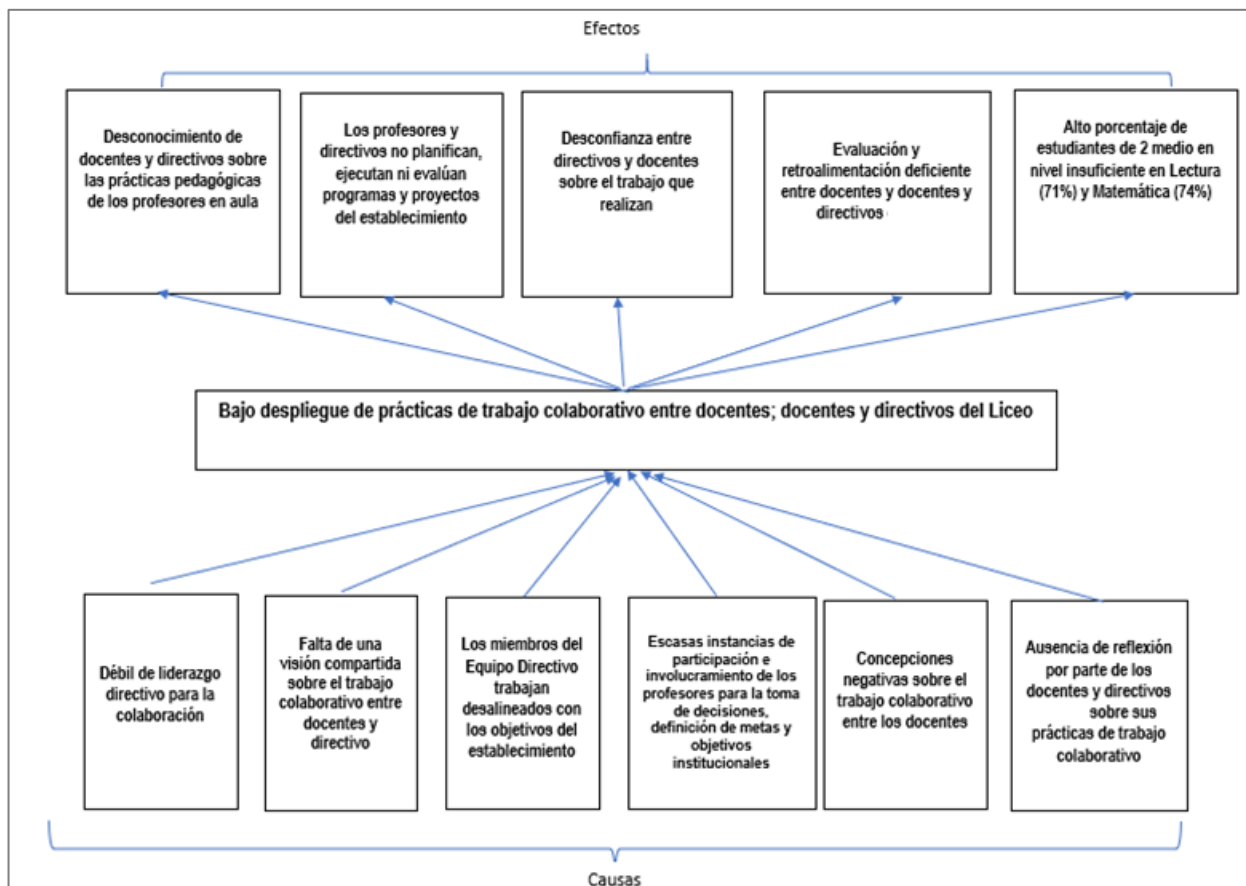
“(...) tiene que ser algo sistemático, una política, una política de la institución, porque si uno pide que trabajen colaborativamente, creo que la jefa de UTP se pelea con el Inspector General, que andan todos peleados entre todos, y que el único que no pelea con los demás es el encargado de convivencia escolar porque no lo tiene permitido... entonces todos los demás, ¿qué quieren los demás?... entonces, primero conversar como equipo, llevar, compartir responsabilidades, así uno no ve que esto suceda en un liceo, no se ve (...)” (Docente 19).

Se reconoce la presencia de varios profesionales que durante los últimos años se han incorporado al liceo y que han manifestado una falta de acompañamiento e inducción en el ejercicio de la actividad docente, en este mismo aspecto los profesores que tienen algunos años observan que para que se produzca un trabajo colaborativo eficaz es necesario involucrar a estos nuevos profesionales e indicarles cual es el funcionamiento de la institución.

“(...) Y la verdad es que me genera un poco de frustración y creo que fallamos en ciertas cosas. O por ejemplo cuando recibimos a un profesor nuevo, como que se tiene que integrar y aprender en el camino, no hay una preocupación porque el profesor sepa los objetivos del liceo, o donde están los profesionales, los jefes, donde encontrarlos por si necesita algo... por lo tanto cuando una persona permanece muchos años en un establecimiento, en un trabajo, en cierta parte se va olvidando de que va llegando gente nueva, y piensa que la persona que va llegando se tiene que ir integrando y tiene que saber todo ya, saber todo (...)” (Docente 2)

VII. ÁRBOL DEL PROBLEMAS

Imagen n°2. Árbol de problemas



VII.1. ANÁLISIS DEL ÁRBOL DEL PROBLEMA

A partir del análisis de los resultados de los instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados a los docentes del establecimiento se identificó un **"Bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes; docentes y directivos del establecimiento"**, esta situación problemática se debe a la incidencia de una serie de factores que en su conjunto generan causas que afectan al establecimiento, especialmente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, cuestión determinante en la naturaleza y fin último de una organización de carácter educativo.

Ente las causas del bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y directivos, se identifican las siguientes:

Débil liderazgo directivo para la colaboración, los resultados obtenidos dan cuenta que los directivos adolecen de los recursos conceptuales, del conocimiento y habilidades que permiten ejecutar prácticas colaborativas entre ellos, los directivos tienen dificultades como arrojó el análisis de esta dimensión a la hora de resolver diferencias y comunicar sus objetivos por unidades.

Falta de una visión compartida sobre el trabajo colaborativo entre docentes y directivo, la falta de una visión compartida y la ausencia de procesos de construcción conjunta de ella trae efectos adversos cuando los docentes no conocen los objetivos, los que a su vez se asocian a los sentidos de propósito y valores institucionales.

En relación con lo anterior los miembros del Equipo Directivo trabajan desalineados con los objetivos del establecimiento, en muchos casos desconocen que es lo que hace y debe hacer otra unidad del liceo, si bien es cierto que cada unidad tiene objetivos, metas, atribuciones y tareas específicas el que no sean capaces de trabajar en función de estas debilita significativamente a la institución, y determina menos porcentajes de éxito en el logro de los desafíos institucionales.

Escasas instancias de participación e involucramiento de los profesores para la toma de decisiones, definición de metas y objetivos institucionales. Lo que han arrojado las aplicaciones de los instrumentos, dan cuenta que los docentes señalan que no cuentan con instancias de participación en donde se les involucre en la toma de decisiones del establecimiento, por otra parte, los directivos reconocen que estas instancias son escasas e intermitentes.

Concepciones negativas sobre el trabajo colaborativo entre los docentes, los docentes manifestaron o describen sus concepciones negativas o las de sus colegas sobre el trabajar junto a otros, estas concepciones negativas se relacionan directamente con las creencias que los docentes del liceo tienen sobre el trabajo colaborativo y limitan las oportunidades de construir redes de apoyo interpersonal mutuo.

Vinculado a lo anterior la ausencia de reflexión por parte de los docentes y directivos del establecimiento sobre sus prácticas de trabajo colaborativo se constituye una de las causas determinantes para la falta de este estilo de trabajo entre los docentes, así como entre estos y los directivos.

Del anterior análisis se seleccionaron dos causas las que se darán a conocer a continuación con la respectiva explicación del por qué, es oportuno atenderlas, a través de una propuesta de mejora educativa

- a) Concepciones negativas sobre el trabajo colaborativo entre docentes.
- b) Escasas instancias de participación e involucramiento de los profesores para la toma de decisiones, definición de metas y objetivos institucionales.

Es conocido, así lo dice la literatura especializada, que el trabajo colaborativo tiene un sinnúmero de beneficios en su aplicación, por lo que poner en práctica acciones y/o actividades de este tipo permite a los docentes generar reflexión, pesquisar necesidades y tomar decisiones en conjunto que a la postre beneficia el aprendizaje de los estudiantes, no obstante lo anterior, en opinión de los docentes, en el liceo en cuestión y en base a la experiencia de períodos anteriores, esto no ha sido beneficioso y solo les ha generado pérdida de tiempo.

Cambiar esta concepción no es solo un gusto ni capricho, sino más bien una necesidad imperiosa en establecer un mecanismo que busque mejorar los resultados académicos que no han sido de lo más alentadores en las últimas mediciones/evaluaciones estandarizadas realizadas por el Ministerio de Educación en el establecimiento. Además, y no está demás decirlo, realizar este tipo de forma de trabajo permite también a toda institución a mejorar los vínculos y relaciones interpersonales entre funcionarios.

Respecto de las escasas instancias de participación e involucramiento de los profesores para la toma de decisiones, definición de metas y objetivos institucionales, atender esta causa permitirá desarrollar un trabajo que logre que los docentes se sientan partícipes de las decisiones importantes del establecimiento y con ello, involucrarlos aún más en los desafíos y metas que la institución mantiene, e incrementar a la vez el sentido de pertenencia de estos con la institución.

VIII. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

A partir del análisis del árbol del problema se han seleccionado dos de las causas que intervienen en el bajo despliegue de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y directivos. A continuación, una síntesis de la estrategia.

Cuadro N°2. Panorama general de la estrategia para cambiar las concepciones negativas que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo y generar espacios e instancias de participación e involucramiento de docentes en la toma de decisiones, definición de metas y objetivos institucionales.

Objetivo:	Modificar las creencias respecto al trabajo colaborativo y establecer espacios de reflexión sobre este entre directivos y docentes	
Líneas de trabajo	Puesta en valor del trabajo colaborativo.	Diseño y establecimiento de espacios e instancias de participación e involucramiento de docentes.
Sesiones	1. ¿Por qué resistimos a los cambios? (directivos)	5. Generando espacios para el trabajo colaborativo.
	2. ¿Por qué resistimos a los cambios? (docentes)	6. Comunidades de aprendizaje profesional y sus beneficios para el trabajo colaborativo.
	3. Poner en valor el trabajo colaborativo	7. Comunidad de Aprendizaje Profesional: “más que una reunión de trabajo”.
	4. Puesta en marcha del trabajo colaborativo: ¿Cómo mejorar los indicadores LIM actuales?	8. Trabajo colaborativo para la mejora de nuestras prácticas docentes.
		9. La caminata de aula, un medio de acompañamiento docente.

Cuadro N° 3. Síntesis de la estrategia para dar cumplimiento al objetivo de modificar las creencias respecto al trabajo colaborativo y establecer espacios de reflexión sobre este entre directivos y docentes.

Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Resistencia al trabajo colaborativo en el equipo directivo disminuida.	1	¿Por qué resistimos a los cambios? (directivos).	<p>PRIMERA SESIÓN:</p> <p>El director manifiesta los propósitos que tendrá la sesión a los directivos participantes.</p> <p>Seguido a esto, proyectará en la pizarra la siguiente frase: <i>¿Por qué nos resistimos a los cambios y al trabajo colaborativo?"</i></p> <p>A través de una lluvia de ideas guiada, se preguntará a los asistentes a la sesión, cuáles son las principales resistencias al trabajo colaborativo desplegado en el establecimiento y en base a esto se entregará a cada uno de los asistentes cuatro "post it" en los cuales se les solicitará responder a las siguientes preguntas (tomando como referencia la frase expuesta en la pizarra):</p> <p>1.- En el primer pósito deberán responder ¿Qué ocurrió? ¿Qué vimos, escuchamos, hicimos?</p> <p>2.- En el segundo pósito deberán responder ¿Cómo te sientes respecto a eso?</p> <p>3.- En el tercer pósito responderán ¿Qué descubrí de la experiencia? ¿Qué estoy viendo ahora que antes no había</p>	100% de los directivos participan de la sesión.	Lista de asistencia.	Director/ 1 sesión de 02.00 horas cronológicas.

			<p>visto?</p> <p>4.- ¿Cómo puedo usar lo aprendido? ¿Qué haría distinto una próxima vez?</p> <p>Una vez terminado el ejercicio anterior, se describirá la técnica que se utilizará para analizar las preguntas anteriormente respondidas, la cual lleva por nombre: técnica de revisión activa. Esta técnica tiene como propósito ofrecer la oportunidad de <i>volver a mirar algo para así tomar conciencia y aprender</i>. Se proyecta el ciclo de revisión activa, el cual consiste en un esquema que está formado por los cuatro elementos del naipe inglés, los cuales cada uno representa cada una de las respuestas respondidas en la actividad anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El diamante está relacionado con los hechos: pertenecen aquí las preguntas y respuestas del primer pósito. ✓ El corazón está relacionado con las emociones: corresponden aquí las preguntas y respuestas del segundo pósito. ✓ La pica (también llamada pala) se relaciona con los descubrimientos: las preguntas y respuestas del tercer pósito corresponden aquí. ✓ El trébol se relaciona con los descubrimientos: correspondientes a las preguntas y respuestas del 			
--	--	--	--	--	--	--

		<p>cuarto p�sıt.</p> <p>Se explica que los elementos del naıpe inglés son utilizados porque: el diamante es duro y sólido y representa los hechos, los datos duros; el corazón representa tanto las emociones como las sensaciones intuitivas; las palas o picas se usan para excavar y para investigar; y por último el trébol representa el crecimiento futuro y las posibilidades.</p> <p>Teniendo las preguntas respondidas y conociendo la estructura de la técnica utilizada, se invita a los directivos a pasar a pegar sus cuatro “post it” en los lugares que corresponden, formando así un panel con muchas sensaciones, opiniones y comentarios respecto a lo consultado. El director establece un plenario a partir de las lecturas a las respuestas entregadas (sin identificar los nombres de los autores) y divide las preguntas en dos grupos: las rojas y las negras.</p> <p>Se da comienzo al plenario de la zona roja la cual es de vital importancia porque esta permite mejorar el proceso reflexivo de aprendizaje, ayudando a las personas a desarrollar escucha atenta, empatía y compresión mutua. Se promueve el debate y la reflexión en cada respuesta leída y se analiza conjuntamente como se ha desarrollado el trabajo colaborativo en el establecimiento, todo a partir de los hechos y emociones. Se comparten las sensaciones generadas al ser informados sobre la implementación de estas estrategias concediendo, las</p>			
--	--	--	--	--	--

			<p>dudas y las emociones de la nueva noticia.</p> <p>Se realiza el plenario de la zona negra en el cual los beneficios de la reflexión se visibilizan y son más evidentes al expresarse en resultados tangibles. Al igual que en el plenario anterior, se leen algunos pósit y se genera una conversación que busca establecer criterios comunes. Finalmente, a través de la revisión de las respuestas del trébol, podemos identificar los desafíos a futuro para el trabajo colaborativo, permitiendo así fortalecer lo bueno y corregir aquello que debe ser ajustado.</p> <p>Al terminar, director agradece la disposición y la participación. Señala que el éxito del trabajo colaborativo depende de todos los integrantes de la comunidad escolar, haciendo sentir que todos son responsables de los cambios y mejora.</p>			
N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo	
2	¿Por qué resistimos a los cambios? (docentes)	<p>SEGUNDA SESIÓN:</p> <p>Se replicará la sesión anterior, ahora con el conjunto de profesores y asistentes que se involucran en el trabajo de aula. Para ello se distribuirán entre los miembros del equipo directivo las labores de facilitador.</p>	80% de los docentes participan de la sesión.	Lista de asistencia.	Equipo directivo/ 1 sesión de 02.00 horas cronológicas.	

Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Puesta en valor de los beneficios del trabajo colaborativo para el establecimiento.	3	“Poner en valor el trabajo colaborativo”	<p>TERCERA SESIÓN:</p> <p>La jefa de UTP, quien está ejerciendo la labor de facilitadora de la sesión, distribuirá entre los profesores presentes una serie de trabajos realizados por los estudiantes en: Aprendizaje Basado en proyectos en dos asignaturas en conjunto y trabajos realizados generados a partir del trabajo colaborativo entre docentes de asignatura y educadora del programa PIE. Estos trabajos no son solamente aquellos que cumplen con parámetros para obtener una calificación máxima, sino que también se presentan aquellos que no cumplieron todos los requisitos solicitados. Luego realiza una división de los participantes en tres grupos, cada uno de los cuales deben dialogar en torno a la siguiente interrogante: ¿qué ven en estos trabajos? Las opiniones las dejan escritas en una hoja de trabajo dispuesta para ello. Luego un representante por grupo comenta estas ideas fuerzas.</p> <p>Se realiza una presentación teórica y conceptual de la estrategia que se está implementando (análisis de productos de aprendizaje), además de socializar protocolos de aplicación y enfatizar en la importancia que tiene la implementación de una estrategia como esta. Todo esto se hace con la finalidad de entregar sentido a esta actividad, considerando que es una necesidad enfocarnos en los aprendizajes que adquieren los estudiantes, y comprender que en una revisión de productos de aprendizaje se pueden plasmar los objetivos</p>	80% de los docentes participan de la sesión.	Listas de asistencia.	Jefa de UTP/1 sesión de 03.00 horas cronológicas.

		<p>y las habilidades que quieren enseñar y potenciar en nuestros estudiantes.</p> <p>Nuevamente se entrega una hoja de trabajo con las siguientes preguntas que deben responder en grupos: ¿Qué preguntas les surgen al observar estos trabajos? ¿Qué aprendizaje(s) están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos trabajos? Después de responder, realizan el mismo procedimiento anterior.</p> <p>Cuando ya se han descrito y examinado los productos de aprendizaje, recién en ese momento se invita a los docentes encargados (presentadores) de los trabajos a exponer. Esta presentación debe partir con la descripción de la actividad, las instrucciones entregadas a los estudiantes, la rúbrica u otra pauta de evaluación desarrollada y con una breve descripción de los inconvenientes y fortalezas presentadas en el desarrollo de estas.</p> <p>Finalmente comenta sus reflexiones que surgen a partir de las conversaciones y aportes entregados por los otros profesores presentes. La facilitadora agradece la dedicación del presentador, e invita a adaptar estos productos en otras asignaturas, preguntando al presentador si quedaron con alguna interrogante, buscando con esto una mejora en la colaboración y no quedarnos en la cooperación.</p> <p>Al finalizar se debe enfatizar en los beneficios que tiene el trabajar colaborativamente y cómo se han expuestos</p>			
--	--	---	--	--	--

			ejemplos exitosos del propio liceo en vez de otros establecimientos que quizás no responden al mismo contexto.			
Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Trabajo colaborativo validada como un mecanismo para la mejora escolar.	4	Puesta en marcha del trabajo colaborativo: ¿Cómo mejorar los indicadores LIM actuales?	<p>CUARTA SESIÓN:</p> <p>A través de un trabajo liderado por el director, se realiza una sesión de trabajo en donde los profesores y asistentes que participan del trabajo de aula podrán consensuar ideas acerca del cómo mejorar los indicadores de evaluaciones externas de nuestro liceo, para ello en primer lugar el inspector general expondrá los datos de matrícula de los últimos diez años, el índice de titulación de los últimos diez años y en jefa de UTP expondrá los resultados de las últimas cuatro evaluaciones SIMCE de segundos años medios, además de los indicadores de desarrollo personal y social obtenidos en el mismo período de tiempo.</p> <p>El director es quién lidera esta parte de la sesión y para continuar divide a los asistentes en grupos, y en una hoja de trabajo les presenta 2 preguntas que deben debatir consensuar una respuesta común, estas preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué razón el establecimiento ha podido establecer un proceso de mejora tal como lo muestran los datos expuestos? 	80% de los docentes participan de la sesión.	<p>Informes de las conclusiones de los paneles de retroalimentación de cada grupo.</p> <p>Listas de asistencia.</p>	Equipo directivo/1 sesión de 03.00 horas cronológicas.

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se pueden mejorar nuestros resultados académicos? <p>Los participantes conversan y establecen acuerdos. El director les comenta que después deben exponer sus conclusiones ante los demás participantes y para ello le entrega una cartulina para que registren las respuestas en consenso.</p> <p>El director entrega la oportunidad a los grupos a exponer sus resultados e ideas y se entrega un espacio para que los otros colegas puedan realizar preguntas clarificadoras. Finalmente, el director realiza una síntesis de lo expuesto por los grupos buscando establecer respuestas generales a las preguntas.</p> <p>El director describe la necesidad de buscar mejoras a las prácticas empleadas, y por ello que se realizará una actividad que tiene como finalidad reflexionar y establecer mecanismos de mejora a través de un panel de retroalimentación. Esta es una herramienta de carácter gráfico que consiste crear un panel con dos preguntas y dos conceptos los cuales ayudarán a analizar la caminata de aula.</p> <p>El panel está dividido en cuatro partes iguales en donde en la parte superior izquierda se registra “lo mejor” de lo realizado, en la parte superior derecha se anota “lo mejorable”, en la parte inferior izquierda aquellas “preguntas” que se quieran realizar a los encargados y por último en la parte inferior derecha las “ideas” que surgen</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>para aplicaciones posteriores.</p> <p>Se distribuyen cuatro “post it” entre los asistentes para responder con ello a las cuatro partes del panel y luego de realizar sus anotaciones se les pide pasar adelante y pegarlos en el cuadrado correspondiente. Se leen algunos de estas anotaciones y solicita comentarios voluntarios sobre lo leído. Para terminar el director termina la sesión agradeciendo la participación y volviendo a recordar que la actividad realizada contribuirá en gran medida a los procesos de mejora que se están implementando.</p> <p>Se enfatiza en la necesidad de trabajar de manera mancomunada en la mejora, y no ser islas o parcelas dentro del establecimiento.</p>			
Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/Plazo
Calendario de espacios protegidos para el trabajo colaborativo definido.	5	Generando espacios para el trabajo colaborativo.	<p>QUINTA SESIÓN:</p> <p>El director genera un calendario consensuado con el equipo directivo y se expone al profesorado con la finalidad de dar a conocer las distintas instancias que tendrán los profesionales para desarrollar trabajo colaborativo en el período en cuestión.</p> <p>Las instancias tradicionales que se realizarán con un nuevo enfoque en el trabajo colaborativo se encuentran las siguientes:</p>	80% de los profesores informados sobre la programación del trabajo colaborativo.	Calendario de actividades de trabajo colaborativo.	Director/1 sesión de 01.00 horas cronológicas.

			<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de equipo directivo. • Consejos de profesores • Jornadas de trabajo por departamentos las cuales se pondrán en marcha bajo la modalidad de “comunidades de aprendizaje”. • Trabajo colaborativo entre docentes y educadores PIE • Acompañamiento docente. • Otros. 			
Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Comunidades de aprendizajes profesional establecidas al interior del establecimiento.	6	Comunidades de aprendizaje profesional y sus beneficios para el trabajo colaborativo.	<p>SEXTA SESIÓN:</p> <p>El director realiza taller al equipo directivo sobre las Comunidades de Aprendizaje y cómo esa estrategia de Desarrollo Profesional Docente podría beneficiar al establecimiento, al fortalecimiento del trabajo colaborativo y a las prácticas docentes.</p> <p>Para iniciar, el director consulta: ¿qué práctica docente pueden destacar de uno de los o las profesores del establecimiento? La respuesta la escribirán en un pósit y la pegarán en el pizarrón. Luego de eso se leerán algunas de esas respuestas al azar, para que el luego el director, quien realiza acciones de facilitador, pueda invitar a todos a reflexionar en torno a: ¿por qué dejar esa práctica exitosa en libro de los recuerdos y no sacarla a la luz para ser replicada por otros?</p> <p>El director, apoyado por una presentación explica lo que el establecimiento necesita para la implementación de</p>	100% de los directivos participan de la sesión.	Lista de asistencia.	Director/ 1 sesión de 02.00 horas cronológicas.

			<p>una Comunidad de Aprendizaje Profesional en el establecimiento. Estos son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Apoyo Institucional: se refiere a la creación de las condiciones necesarias para el buen funcionamiento e implementación de las comunidades de aprendizaje. 2.- Condiciones materiales y espacios temporales: buscando desarrollar las Comunidades de Aprendizajes en las horas no lectivas, además de buscar los espacios adecuados y entregando los materiales necesarios para el buen desarrollo de la sesión. 3.- Conformación de grupos de trabajo: relacionado con los temas a tratar y la cantidad de miembros por grupo, además de establecer facilitadores de las sesiones. 4.- Construir confianzas: generando para ello ambientes propicios para el trabajo colaborativo, invitando a la participación y al desarrollo de un buen clima de trabajo. <p>Finalmente, el director explica que todas las reuniones de trabajo con los docentes serán a partir de esta estrategia y que se trabajarán en torno a: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), trabajo Departamental Técnico Pedagógico, reuniones de Consejo de profesores, y todas las reuniones similares.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
	7	Comunidad de Aprendizaje Profesional: "más que una reunión de trabajo".	<p>SÉPTIMA SESIÓN:</p> <p>Se replicará la sesión anterior, ahora con el conjunto de profesores y asistentes que se involucran en el trabajo de aula. Para ello se distribuirán entre los miembros del equipo directivo las labores de facilitador.</p> <p>Cada departamento y especialidad asume la responsabilidad de trabajar colaborativamente y establecerse como una comunidad de aprendizaje profesional. Además, se establece un calendario de reuniones de las comunidades de aprendizaje y se establece el tomar nota da cada reunión realizada</p>	80% de los docentes participan de la sesión.	Lista de asistencia.	Equipo directivo/ 1 sesión de 03.00 horas cronológicas.
Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Sistema de acompañamiento al aula implementado.	8	Trabajo colaborativo para la mejora de nuestras prácticas docentes.	<p>OCTAVA SESIÓN:</p> <p>La sesión tiene como propósito indagar sobre las creencias de los profesores y sobre sus prácticas, además de socializar una nueva alternativa de acompañamiento que se implementará en el colegio (en sustitución de la visita aula tradicionalmente realizada). Se hace una pregunta abierta: ¿qué opinión tienen de la visita o acompañamiento al aula? ¿Creen en su efectividad? ¿Harían otra cosa en vez de aquello? Se escuchan</p>	80% de los docentes participan de la sesión.	<p>Informes de las conclusiones del trabajo realizado.</p> <p>Listas de asistencia.</p>	Equipo directivo/1 sesión de 02.00 horas cronológicas.

		<p>opiniones y se compone una general en la pizarra.</p> <p>Se presenta un video breve en donde a partir de unas preguntas, se indaga sobre los supuestos y creencias que tienen los participantes en relación con el foco de atención al momento de hacer la observación al aula. El video hace alusión a una práctica docente directiva, en donde todos los estudiantes con un orden estricto escuchan muy atentos la clase. No hay participación de los estudiantes a través de consultas o aclaración de dudas, pues el docente no da oportunidad para ello. Después de ello se realizan las indicaciones:</p> <p>1.- Describe la clase que viste. 2.- ¿Qué haría usted para que esta clase sea mejor?</p> <p>Después que lo escriben en una hoja dispuesto para ello, se les pide que compartan lo que registraron. Se estima que la mayoría enfocará sus respuestas al rol del profesor, y por ende se debe enfatizar en que esta visión debería ser cambiada por una orientada a los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Luego hay una exposición de la estrategia “Caminata de Aula” para dar a conocer su definición, características y protocolo de acción. Se observan videos y posteriormente se analizan.</p> <p>Se realiza un panel comparativo de los beneficios, la que consiste en colocar en dos columnas, solo los beneficios que se obtienen de dos estrategias de acompañamiento al</p>			
--	--	--	--	--	--

			<p>aula. En el lado izquierdo se colocan aquellos beneficios del acompañamiento al aula tradicional, y en el derecho se sitúan aquellos que se derivan de la caminata de aula, estos se escriben en pólitos previamente dispuestos para la actividad. Se presume, en el caso que la presentación haya sido presentada de buena manera, que la mayor cantidad de pólitos se ubicará en el lado derecho, donde están los beneficios de la caminata de aula. Se leen cinco comentarios y se establece una conclusión general derivada de estas observaciones.</p>			
Resultado Esperado	N°	Nombre de actividad	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Responsable/ Plazo
Instalación de un sistema de acompañamiento docente	9	La caminata de aula, un medio de acompañamiento docente.	<p>NOVENA SESIÓN:</p> <p>Se presenta en la pizarra la siguiente interrogante: ¿por qué razón el profesorado manifiesta rechazo al acompañamiento u observación al aula que los directivos generalmente realizan a sus clases? Se divide al curso en tres grupos cada uno de los cuales tendrá 5 minutos para compartir sus opiniones. Luego de eso designan a un representante quién tendrá que socializar una respuesta común ante el plenario. El director tendrá la labor de anotar en la pizarra cada una de las ideas fuerzas expresadas. Posteriormente se realiza una nueva pregunta ¿cómo debería ser una estrategia de acompañamiento que no posea los elementos negativos señalados anteriormente? Luego se hace la misma rutina realizada con la pregunta anterior. Tendrán entonces como resultado una pizarra con elementos de rechazo al acompañamiento y elementos que favorecerían un buen</p>	80% de los docentes participan de la sesión.	Calendario de acompañamientos al aula	Equipo directivo/1 sesión de 02.00 horas cronológicas.

		<p>acompañamiento. Esto se hace para sacar a relucir las creencias que tienen los profesores.</p> <p>Se pregunta a los presentes, en alusión a la estrategia de desarrollo profesional revisada en la sesión anterior, qué es una caminata de aula y por qué es necesario realizarla. Luego de escuchar algunas opiniones, el director comenta posibles respuestas a estas preguntas y enfatiza en la importancia que tiene la actividad. Pone especial énfasis que para la “Agencia de la calidad” la observación de clases es una herramienta para la mejora porque los docentes no se desarrollan solos y además las escuelas tienen el deber de generar instancias de intercambio de experiencias docentes.</p> <p>Se presentan los indicadores de una colaboración efectiva (planteadas por Duffy 2014) en donde se refuerza la idea de un trabajo colaborativo basado en las relaciones interpersonales, la creación de nuevos conocimientos y la creación de una identidad colectiva, ayudará a mejora de los aprendizajes que es el fin de esta propuesta de trabajo.</p> <p>Se presenta las cinco preguntas de la caminata de aula, las cuales son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estas aprendiendo? • ¿Cómo estás aprendiendo? • ¿Cómo sabes que estás aprendiendo? • ¿Cómo puedes mejorar? 			
--	--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿A dónde vas en busca de ayuda? <p>La jefa de UTP realiza la siguiente pregunta: ¿cómo debería ser un protocolo de caminata de aula? Entrega oportunidad de responder a algunos docentes, y va registrando en la pizarra las principales ideas fuerzas.</p> <p>Luego expone el protocolo de caminata de aula, el cual es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Líderes (caminantes) observan y escuchan ✓ No interrumpen ni hacen registros en el aula. ✓ Cada caminata dura entre 3 a 5 minutos. ✓ Las preguntas son individuales. <p>Se presenta la calendarización de las caminatas de aula que se desarrollarán. Cada equipo de caminata de aula estará compuesto por dos directivos y dos profesores.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

IX. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

IX.1. LIDERAZGO DIRECTIVO Y TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE

Liderazgo educativo

Miguel Ángel Santos Guerra en el prólogo del libro: "Liderazgo escolar y desarrollo profesional docente, aportes para la mejora escolar" (Ulloa y Rodríguez, 2014) inicia sus ideas citando a Connie Willis, quien respecto al liderazgo directivo propone la siguiente relación: "un perro puede acosar, guiar y mantener las ovejas a raya, pero no puede hacer que le sigan". Al parecer, lo que Santos Guerra busca es intencionar y relacionar el ejemplo dado con el rol del liderazgo directivo que deben desplegar en las escuelas los directores, concediendo gran importancia a uno **basado en la autoridad en desmedro de uno basado en el poder**, de ahí el ejemplo del perro ovejero, pues las ovejas se mueven por el miedo que ejerce el perro sobre de ellas, no obstante todo líder directivo debe saber movilizar a sus equipos por medio de la autoridad ejercida la cual se debe basar en la valoración que sus pares tienen sobre él.

Desde hace un tiempo la concepción del rol del liderazgo directivo ha tenido una importante transformación, dejando atrás la idea de un director administrador que se encarga de las labores de administración y gerencia, orientándose hacia un director dedicado en dirigir los procesos técnicos pedagógicos de su escuela. En este sentido, Fullan (2007) planteaba que: "el cambio principal para el director es que debe dejar de ser solo el gerente, solo el administrador del colegio y pasar a liderar este tipo de cambio cultural en las vidas de los colegios". Por lo anterior, se entiende que el director tiene que generar un cambio cultural en las creencias y en los supuestos que tienen los docentes en alguna área de su trabajo, particularmente en el trabajo colaborativo, dejando de lado de individualidad y la competencia entre profesores para llegar a ser un establecimiento más colaborativo.

Para Bush y Gover (2003), el liderazgo y su conceptualización está relacionado con cuatro conceptos claves, los cuales son: influencia, valores, visión y gestión, concediendo gran importancia al rol desempeñado por el director como el encargado de influir dentro de la organización escolar y motivar hacia una visión compartida entre equipo directivo y docentes. Esto se asemeja a lo

planteado por Seashore, Leithwood, Walstrom y Anderson (2010), quienes plantean que el liderazgo se basa en el despliegue de dos funciones: proporcionar dirección y ejercer influencia.

Para Anderson (2010), el liderazgo ejercido por el director también debe llevarse a cabo por medio de la influencia, pues el liderazgo directivo se vincula de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes al momento de intervenir en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, los cuales son los que finalmente influyen en los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, esto puede ser visto como una cadena de influencias, en donde el director influye en los estudiantes por medio de los docentes. No por nada se afirma con mucha certeza que después del rol ejercido por los docentes, el director es el segundo factor de influencia en los resultados escolares de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006).

Ciertamente y como se ha revisado, existen diversas definiciones y conceptualización del término liderazgo directivo las cuales tienen distintas orientaciones y visiones sobre el rol que debería desempeñar un director, no obstante y como lo dice Leithwood (2009) todas las definiciones que se realizan sobre liderazgo directivo tienen algunos ejes comunes, entre las cuales están: (1) el liderazgo es un fenómeno eminentemente social, (2) el liderazgo implica un propósito y una dirección, (3) el liderazgo es un proceso de influencia, (4) el liderazgo es una función, y por último, (5) el liderazgo es un contingente y contextual.

Para hablar de trabajo colaborativo entre docentes y que este sea efectivo, cobra especial valor e importancia el liderazgo directivo puesto que, este último es el que debe entregar las condiciones y tiempos necesarios para desarrollar tal tarea, por lo tanto “es necesario que los líderes generen las condiciones y apoyos para que los miembros de la comunidad puedan aprender y desarrollarse individual y colectivamente (Montecinos, Dorpen y Rosende, 2019).

Si queremos que el liderazgo impacte verdaderamente en los aprendizajes de los estudiantes, según la presente perspectiva, todo líder educativo debe comprender la importancia que tiene el trabajo con los docentes de manera colaborativa, enfocándose en todo tiempo en lo que ocurre dentro del aula de clases. Un líder dentro de la escuela no puede enajenarse de lo ocurrido en las clases de la institución que dirige, puesto que es en ese lugar en donde se desarrolla el propósito de la educación: el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, y “dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas” (Mineduc, 2019).

Trabajo colaborativo entre docentes

El trabajo colaborativo es muchas veces comparado con el trabajo en equipo, y no en pocas ocasiones se realizan esfuerzos por establecer similitudes y/o diferencias entre ambos conceptos. Buscando una definición clara sobre el trabajo en equipo, nos encontramos con la definición conceptual declarada en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), la cual establece esta estrategia como “la “capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes.” (Mineduc, 2015, p.32).

Si dejamos de lado las metas comunes, la última definición hace entender que el trabajo en equipo es una virtud del liderazgo y cómo este es capaz de coordinar a sus docentes (en el contexto educacional) en búsqueda del logro de un trabajo conjunto, y quizás esto hace la diferencia con las conceptualizaciones existentes del trabajo colaborativo, puesto que se entiende este como un medio de aprendizaje por el cual los docentes trabajan “en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca” (Clavo, 2014).

Es por lo anterior, que también se concibe el trabajo colaborativo como una metodología por la cual los docentes: “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2019, en MINEDUC, 2019), por lo tanto, es un medio de mejora de lo que se está haciendo y un mecanismo de fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes.

Entonces, la idea de que la colaboración entre los miembros de una organización debe limitarse a cuando varias personas trabajan juntas para lograr una cosa o un fin, así como la suma de sus

partes, es una premisa que ha quedado en el pasado y se ha transformado en una visión anacrónica de la colaboración, y es por esto que las organizaciones están orientando y motivando a un trabajo colaborativo, puesto que además de lograr cumplir con las metas comunes planteadas por el trabajo en equipo, permite beneficiarse del desarrollo de otros elementos institucionales, entre los cuales encontramos los siguientes:

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

Considerando que las experiencias en la sala de clases son a veces complejas y contingentes, y que muchas veces los docentes buscan darle solución de manera individual, se deja de lado que cuando estas soluciones se abordan de manera colectiva, se incrementa las posibilidades de encontrar soluciones que favorecen los aprendizajes de los estudiantes (Valliant, 2016, en Mineduc, 2019). De esta manera, cuando un profesor o profesora pone en acción las soluciones que se encontraron en conjunto ante alguna situación compleja o emergente, sentirá una mayor seguridad de emplearla puesto que se encuentra validada por sus colegas, por lo que permitirá además perder el miedo o temor a la innovación de sus prácticas pedagógicas.

(2) Genera Cohesión y sinergia en el equipo docente.

Al momento de reflexionar, debatir puntos de vistas, buscar soluciones y/o establecer estrategias de mejora, los docentes comienzan a unificar criterios de tipo pedagógico, por lo que se va desarrollando un sentido de cohesión, pertinencia o unión de grupo y de sinergia en donde todos van entendiendo que su trabajo ayuda al otro y viceversa. Todo esto genera la creación de una red de apoyo para el trabajo profesional y potencia el liderazgo pedagógico de todos los docentes.

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

Así como lo dice Hargreaves, (2001) el establecimiento de redes de colaboración potencia el capital social de la escuela, generando mayores niveles de reciprocidad entre sus profesionales. Es por esto, que los docentes se convencen de que están trabajando para la mejora de sus prácticas y por ende de los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo entonces mayores expectativas a las que tenían cuando no se trabajaba de manera colaborativa.

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

Hasta hoy en día existe la creencia, en algunos docentes, que trabajar de manera colaborativa aumenta la carga laboral, no obstante, hay evidencia que demuestra que si bien es cierto trabajar bajo esta metodología va a necesitar ocupar un tiempo extra (no siempre ocurre así), en su implementación hay una notable disminución de la presión del trabajo, obteniéndose mayores beneficios de los saberes y de las experiencias existente en toda institución educativa.

Conseguir el desarrollo en un establecimiento educacional de estas ventajas y/o beneficios del trabajo colaborativo, es sin lugar a duda un elemento positivo en la mejora institucional, además de ser para la presente propuesta esperable alcanzar por medio de la estrategia diseñada.

A razón de lo anterior, se espera que el trabajo colaborativo implementado, promueva a mejorar las prácticas docentes, y a la vez permita enfrentar los desafíos que el aula de clases presenta día a día a los profesores y profesoras. Además, que por medio de la implementación de acciones y/o actividades (por ejemplo: comunidades de aprendizaje) se espera fortalecer las relaciones interpersonales entre los docentes, además de beneficiarse del ahorro del tiempo a través de la optimización de este, el cual sin lugar a duda es muypreciado por los docentes del sistema educativo. (Mineduc, 2019)

IX.2. LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO.

La *Mejora y liderazgo educativo* se encuentran íntimamente relacionados, incluso se podría entender como una relación dependiente, y donde una es consecuencia de la otra, y en una espiral constante solamente interrumpida por prácticas que no se orientan al mejoramiento escolar y por acciones de liderazgo poco efectivo.

En Chile como en el mundo las instituciones educativas tienen el desafío de implementar procesos de mejoramiento escolar y el despliegue de liderazgos eficaces en búsqueda de que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, definir con certeza qué es la mejora y cuál el liderazgo que necesitan las escuelas es de suma importancia para educación.

Hablar de liderazgo educativo nos transporta inmediatamente a la imagen de un señor de traje y corbata sentado en un escritorio, bajo el cargo de “director”, no obstante, dicho paradigma ha ido

cambiando significativamente a través de diversas investigaciones y estudios, los cuales guían actualmente nuestro Marco para la Buena Dirección y diversas políticas públicas orientadas hacia la mejora educativa. En la actualidad el liderazgo implica, la actividad de movilizar e influir a otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar, por la escuela (Firestone y Riehl, 2005). La que tiene una gran repercusión en los resultados de la escuela reconociéndose como la segunda variable escolar más influyente en el logro académico, después del desempeño de los docentes en la sala de clases (Leithwood *et al.*, 2006)

Según Normand (2010), dicha influencia no se ejerce por casualidad, sino es intencionada para causar el efecto deseado dentro de una organización. Es relevante también realizar la diferenciación entre liderar y gestionar, ya que como lo plantean Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), “gestionar tiene que ver con mantener ciertas operaciones y rutinas al interior de la organización, mientras que liderar va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de introducir cambios que promuevan la mejora”.

Para poder influir positivamente, el líder debe tener ciertas características que le permitan ser reconocido como tal, no solo por el nombramiento de su cargo. Con respecto a este punto Horn y Marfán (2010), plantean tres pilares fundamentales del liderazgo:

- 1) Pilar técnico, que se relaciona con la experticia pedagógica del director, su conocimiento, lo cual lo valida frente a los docentes, especialmente a la hora de evaluar sus prácticas, planificar los procesos educativos y monitorear los aprendizajes.
- 2) Pilar de manejo emocional y situacional, que implica ser capaz de conducir la relación que se establece con los docentes. Elementos relacionados son la capacidad para motivar, trabajar en equipo, velar por un buen clima escolar, demostrar altas expectativas en alumnos y docentes, escuchar y abrir espacios de participación.
- 3) Pilar organizacional, siendo propio de un buen líder la capacidad para estructurar una organización escolar eficiente, esto es, facilitar las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo.

Para que el liderazgo implique mejora se debe, según Fullan (2002), invertir permanentemente en la mejora de la calidad y capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo, y en la destreza de elaborar visiones comunes y conceptos compartidos que favorezcan la coexistencia, en una interacción dinámica, entre las organizaciones y personas que componen la institución o sistema.

De lo anterior se puede determinar que las escuelas no mejoran por sí solas, pues son el resultado de la gestión y mejora de sus directivos, así como de sus docentes, por otra parte, las instituciones educativas transitan desde una mejora puntual a una mejora incipiente, luego a una en vías de institucionalización, para finalmente llegar a una mejora institucionalizada (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Este es el camino que, desde la perspectiva del presente trabajo, debiesen recorrer nuestras escuelas y liceos, asegurando la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de todos nuestros estudiantes.

Sin duda que estamos frente a un proceso lento, que requiere ser liderado por profesionales de la educación proactivos, capaces de llevar prácticas que orientan hacia la mejora escolar, junto a sus equipos de trabajo, en beneficio de sus estudiantes y de la comunidad escolar en general, en relación a lo anterior se han desarrollado sendos trabajos de síntesis de investigaciones anteriores que permiten concluir que existen dimensiones del ejercicio del liderazgo que orientan el quehacer de la escuela hacia la mejora, estas son:

1. Establecer dirección, metas y expectativas.
2. Promover y participar en el desarrollo del personal.
3. Rediseñar la organización, obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
4. Gestionar los programas de aprendizaje, gestionar el currículum, supervisa y evalúa la instrucción, monitorea el progreso de los estudiantes. (Leithwood, Day, Sammons y Hopkins, 2006).

La cultura organizacional que se genera dentro del establecimiento, se relaciona estrechamente con la relación líder-seguidor la cual es fundamental para el cambio y mejoramiento de las prácticas educativas, las que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes, introduciendo una visión de liderazgo distribuido, es decir, un liderazgo que involucra a los seguidores y miembros de la comunidad, líderes formales e informales a empoderarse y participar del proceso con un rol de mayor protagonismo en la institución educativa.

Adoptar un enfoque distribuido de la práctica del liderazgo implica que tanto el director como el personal docente (un especialista en currículo escolar o profesores líderes, por ejemplo) y otros grupos de interés (padres, madres y apoderados, estudiantes, miembros de la comunidad), pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o la situación (Leithwood et al., 2007; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Spillane y Diamond, 2007; Harris, 2005).

En los establecimientos educativos se pueden encontrar líderes informales tales como profesores líderes, que a través de su experiencia, formación, habilidades o conocimientos ejercen “influencia” sobre otros, en otras palabras, ese conocimiento “los válida” frente a sus pares y son reconocidos casi inconscientemente como líderes. Ahora bien, es relevante que el director sepa detectar y conectar con dichos líderes informales, para que sean parte de sus seguidores y puedan contagiar a otros.

Para lograr una efectiva distribución del liderazgo y comprometer a los docentes con el proceso de cambio es necesario que se construya una relación de confianza y respeto que permita formar una “visión compartida” que motive a los docentes. Surge entonces el concepto de liderazgo transformacional, según lo planteado por Sun y Leithwood (2012) Los efectos generales del liderazgo escolar transformacional en los resultados docentes son grandes, significativos y positivos, los líderes influyen en forma efectiva en los estados anímicos de los docentes cuando modelan buenas prácticas, brindan apoyo y estimulación intelectual individual y establecen metas escolares compartidas.

Otra visión relevante del liderazgo es aquella que nos plantea Robinson: La esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables (Weinstein José (ed); et al. Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas, 2016, pp 45), es decir, todas las decisiones y estrategias que se generan en el establecimiento, están en permanente conflicto con el impacto que estas tendrán en el aprendizaje de los estudiantes.

Robinson plantea 5 dimensiones que deben estar presentes en un establecimiento que tiene su foco en los estudiantes: (1) Establecimiento de metas y expectativas, a través de del compromiso y capacidad de generar aprendizajes realizando un trabajo eficaz; (2) Obtención y asignación de recursos en forma estratégica: a través de la adecuada selección de recursos, que priorizan el aprendizaje y aportan un beneficio real al establecimiento; (3) Planificación, Coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo: foco en la calidad de la enseñanza, las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, a través del monitoreo, acompañamiento y retroalimentación, además del intercambio de materiales y recursos entre docentes de diferentes niveles; (4) Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo Docente: El líder promueve oportunidades formales e informales para el aprendizaje y mejora de sus profesores y participa con ellos y (5) Asegurar un entorno ordenado y de apoyo: Protección de los momentos de aprendizaje,

evitando interrupciones. Iniciando las clases en el horario que corresponde, estableciendo reglas y normas de convivencia dentro y fuera del aula

Según lo planteado por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (Eds.). (2014) El buen despliegue de prácticas de liderazgo efectivas, incidirá significativamente en el proceso de cambio y mejora sostenida e institucionalizada en los establecimientos, siendo el éste una variable fundamental en dicho proceso. Un liderazgo que es capaz de mover a su equipo en torno a una visión compartida de cambio y mejora podrá sin lugar a duda alcanzar los objetivos propuestos, según Fullan (2002)

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar como del modo de hacerlo... Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración (...).

Cuando tenemos un liderazgo efectivo, podemos decir que son posibles las “mejoras educativas” y podemos evidenciar los 3 procesos descrito por Elmore y City (2007):

- 1) Aumento de conocimiento y habilidades por parte de los profesores y directivos,
- 2) La enseñanza se mueve desde lo individual a lo colectivo y
- 3) La escuela alinea sus recursos en torno al mejoramiento de la pedagogía

Nuestros establecimientos requieren líderes capaces de motivar y contagiar a los docentes, incentivando la mejora constante. Anderson (2010), plantea que no existe evidencia documentada de establecimientos que hayan logrado implementar procesos de cambio y mejora exitosos en los aprendizajes de los estudiantes sin la presencia de un liderazgo eficaz, una prueba más del valor e importancia de un buen ejercicio de liderazgo. El liderazgo del director y equipo es el factor movilizador de la mejora escolar (Gajardo y Ulloa. 2016)

Según Bolívar (2009), la importancia del liderazgo se torna aún más significativa en contextos de alta vulnerabilidad, ya que sus efectos se evidencian en aquellos contextos con mayor necesidad. Podemos decir entonces que las prácticas de liderazgo influyen significativamente en la motivación, el clima organizacional y laboral de los docentes, lo que se refleja en los resultados de los estudiantes.

IX.3. CULTURA ESCOLAR Y LAS CREENCIAS

Tener una idea común sobre cualquier tema en particular no es tarea fácil, es así como a lo largo de la historia y en el desarrollo de nuestra sociedad siempre hemos tenido diferentes miradas sobre temas políticos, religiosos, deportivos o incluso de gustos y preferencias, lo cual es en parte, una esencia particular del ser humano. En educación hay muchos consensos, pero también muchas diferencias, no obstante, hay (o debería haber) una mirada común sobre uno de los objetivos primordiales del proceso educativo: *generar buenos aprendizajes en los estudiantes*. Para esto, es necesario trazar en toda comunidad educativa lineamientos comunes para buscar en todo momento mejorar lo que se está realizando, y es aquí en donde la labor directiva juega un rol fundamental al guiar a todos los miembros a la adquisición de una idea común llamada por la bibliografía como: construcción de una visión compartida.

Pretender que todos los miembros de una institución escolar desarrollen una visión compartida solo por el hecho de tener estrategias, metas u objetivos institucionales definidos, no es ver el tema en su dimensión real, puesto que cada uno de estos tienen experiencias personales que los hacen construir un significado distinto a las cosas. Todos los seres humanos tenemos un sistema de creencias que marcan nuestras decisiones del día a día, y eso se va construyendo a medida que avanza nuestra existencia (Hofer y Pintrich, 1997). Es entonces nuestra toma de decisiones influenciada directamente por las creencias que hemos construido y consolidado a lo largo de nuestras vidas.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la creación de una visión compartida debe considerar la mirada, postura o visión que tienen los profesores respecto a cómo aprenden los estudiantes y cómo esto influye directamente en la manera que le enseñan (Fullan y Stiegelbauer, 1997), por lo que proponer nuevas formas de aprendizaje (metodologías, ABP, estrategias didácticas nuevas, herramientas virtuales remotas, entre otras) va a necesitar el desarrollo de un trabajo previo en con las creencias de los docentes.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) se describen una serie de prácticas necesarias para liderar y gestionar los establecimientos educacionales del país. En este documento orientador se agrupan estas prácticas en 5 dimensiones, en donde la primera se denomina: “Construyendo e implementando una visión estratégica compartida”, en la cual se deja

establecido que son los directivos los responsables de liderar la actualización de esta visión estratégica y además fija su propósito en: “mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad” (MBDyLE, 2015).

La misión principal de los directivos es por lo tanto definir o revisar un proyecto educativo y curricular compartido, considerando para ello la participación de todos los estamentos de la unidad educativa, además de las necesidades institucionales, y de los desafíos y oportunidades de mejora.

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.
- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

IX.4. RESISTENCIA DOCENTE A LOS CAMBIOS

Para la mayoría de las personas, el solo hecho de hablar o pensar en un cambio, les genera preocupación, es más, en el ámbito profesional eso se puede llevar más allá y generar altos niveles de ansiedad (Lane, 2007 como se cita en Córlica, 2020).

Los cambios pensados en el ámbito de la educación y la docencia muchas veces amenazan “cierta estabilidad” que algunas unidades educativas llevan trazado por un buen tiempo. En no pocas oportunidades, esta estabilidad no es más que la mantención de un *status quo* el cual es beneficioso para los funcionarios porque les genera tranquilidad laboral y familiar, no obstante, en varios casos, los cambios se generan a partir del surgimiento de una necesidad de mejora la cual para ser cubierta va a amenazar necesariamente aquello que para algunos “se encuentra bien” por el solo hecho que eso le ha sido beneficioso personalmente. Convencer a todos que esa mejora y su respectivo cambio es beneficioso para la comunidad educativa no va a ser fácil cuando la mayoría se va a sentir perjudicado con las decisiones que se adopten a partir de ese momento.

Es por lo anterior, y tal como lo plantean Caruth y Caruth (2013) que la resistencia al cambio se genera además porque los docentes asumen que los cambios se realizan porque aquellos que lo quieren implementar piensan que su labor pedagógica es mala y deficiente, olvidando o dejando de lado que la educación y el sistema educativo en general es dinámico y cambiante y que, por lo tanto, existe el deber en toda institución educacional de estar preparada y adaptada a esa realidad voluble. Para Hargreaves (1996), la resistencia al cambio en ocasiones se genera debido a que los planificadores de este no consideran en nada la opinión o los deseos de los docentes, por lo que a veces estos cambios obedecen a un lineamiento político y/o administrativo que no atiende a aquellas necesidades de cambio que los profesores, agentes involucrados en el problema consideran necesarios de abordar. En este sentido, además agrega que estos cambios se han producido colocando como eje principal a los profesores, quienes para no aparecer como resistentes han tenido que asumir las acciones generando para ellos, sobrecarga de trabajo. En simples palabras, aparecen o se muestran como partidarios de los cambios cuando en realidad no están de acuerdo con ellos.

Una buena síntesis de lo descrito es lo planteado por Fullan y Stiegelbauer (1997), quienes proponen que las resistencias en educación se deben enfrentar con una visión estratégica, señalando que los cambios en esta área siempre deben ser implementados de manera paulatina, considerando que estos exigen mucho a los docentes quienes a su vez cuentan con poco tiempo, lo que a la postre condiciona la resistencia y un deterioro en la calidad de las vidas de los profesionales de la educación.

X. CONCLUSIONES

A partir de la lectura, análisis y realización de la presente propuesta, se pueden establecer las siguientes conclusiones y proyecciones:

- Indagar sobre las concepciones que los docentes tienen sobre su propio trabajo colaborativo que desarrollan y cómo ven a los líderes, es un insumo de gran impacto para los directores y directivos que buscan instalar mecanismos de mejora escolar, pero que no siempre cuentan con la retroalimentación adecuada de sus docentes, quienes muchas veces por temor al rechazo o a la marginación, no son capaces de plantear sus propias ideas acerca del cómo mejorar. Saber escuchar a quienes se encuentran diariamente en el aula, debería ser una práctica cotidiana para los directivos.
- El trabajo colaborativo es una herramienta poderosa para realizar mejoras educativas y transformar la cultura escolar, involucrando en su implementación a toda la comunidad, la cual convencida que todos son parte de algo mayor, buscan alcanzar el mejoramiento y la consolidación de un proyecto educativo.
- El trabajo colaborativo debe ser promovido por los líderes educativos de todas las instituciones educativas del país que tengan como objetivo la mejora de sus procesos y prácticas, puesto que no pueden esperar que esta se produzca de manera espontánea porque esto podría tardar mucho las intenciones de mejorar.
- Crear o disponer de tiempos y espacios para llevar a cabo el trabajo colaborativo contribuye notablemente a la instalación de un trabajo colaborativo efectivo, no obstante este debe ser dirigido y planificado en el tiempo, para que de esta forma no sean solamente “reuniones aisladas de toma de decisión”, sino que más que eso, los establecimientos educacionales puedan transitar desde una *escuela con colegas* hacia una verdadera *comunidad de aprendizaje* en donde todos y todas estén comprometidos con los avances alcanzando en el tiempo, un mejoramiento institucionalizado.
- Al poner en marcha una propuesta como la presentada, se debe tener en consideración lo fundamental que es trabajar con las resistencias docentes a los cambios y buscar la manera

efectiva de modificar creencias preconcebidas que tienen estos sobre el trabajo colaborativo, que en muchas ocasiones fue mal implementado y generó en algunos profesores un rechazo a este tipo de práctica.

- Poner en valor o revalorizar el trabajo colaborativo en una comunidad educativa en donde esta práctica está abandonada o se han tenido malas experiencias con su implementación, es y será un desafío que todos los líderes escolares deben enfrentar y para ello deben buscar medios, formas y estrategias adecuadas para su efectiva implementación.
- La tarea no es fácil, en especial en una comunidad educativa como la presentada en este informe, sin embargo, desarrollando esta propuesta de mejora se trabajará desde las resistencias y las creencias preconcebidas buscando transformarlas; buscando además resignificar (poner en valor) esta práctica colaborativa para terminar con establecer las estrategias, sesiones y actividades para su adecuada implementación.
- Se espera en el largo plazo, que, por medio de la implementación de la estrategia presentada, se mejoren las prácticas de trabajo colaborativo y las prácticas de los docentes, lo cual debería impactar directamente en la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas, entre ellas el SIMCE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Calidad_educativa_percepcion_actores_clave_del_sistema.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estrategias de colaboración para responder a las necesidades educativas de los estudiantes*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_estrategia_de_colaboracion.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de resultados educativos, Docentes y directivos, Educación media. Liceo Industrial de Coronel*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad Resultados Categoría de Desempeño: Informe docentes media Liceo Industrial de Coronel*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f). *Mapa de actores*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Mapa_de_Actores.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f). *Trabajo colaborativo en la escuela: ¿Cómo facilitarlo?* Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Trabajocolaborativo_escuela.pdf
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V., y Valenzuela, J.P (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una Comuna Rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII (2), 262 -273.
- Ainscow, M. y Howes, A. (septiembre de 2001). *LEAs y la mejora de la escuela: ¿qué es lo que marca la diferencia?* Conferencia Anual de la Asociación Británica de Investigación en Educación. Universidad de Leeds, Inglaterra. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001891.htm>

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas, Volumen 9 (2)*, 34- 52.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, Volumen 27(1)*, 10-20.
- Barber, M. y Mona, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos?* Santiago: PREAL y Cinde.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/libros_y_cap/politicadocentesespanol27082013.pdf
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2° Ed.). (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi---en-la-escuela.pdf
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Líderes: Las estrategias para hacerse cargo*. New York, Estados Unidos: Harper y Row.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de investigación en Educación, Volumen 3(5)*, 79-106.
- Boreham, N. (septiembre de 2000). *Competencia colectiva en el departamento de emergencias de un hospital*. Conferencia Anual de la Asociación Británica de Investigación en Educación (BERA), Universidad de Cardiff, Inglaterra.
- Bruner J. (1996). *La cultura de la educación*. Boston, Estados Unidos: Harvard University Press.

- Bush T., y Moloj, K. (2008). Race and racism in leadership development. En J. Lumby, G. Crow, y P. Pashiadris (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leadership* (pp. 104-118). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham, Inglaterra: National College for School Leadership.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Caruth, G., y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 14(2), 12-21.
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Investigación*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- CEDLE. (2018). *RASCI*. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/RASCI.pdf>
- Chou, C. (2011). Teacher's professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Volumen 20(3), 412-437.
- De Jong, L., Meirink, J. y Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*. Volumen 86, Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18315579?via%3Dihub>
- De la Parra, J. y Gutierrez, M. (noviembre 2007). El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje. En M. Ibarrola (Presidencia). *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Mérida, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177566342.pdf>

- Duncan, J. (2001). Cooperative Learning and Inclusion. Recuperado de https://www.academia.edu/936323/Cooperative_learning_and_inclusion
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Salesianos Impresiones.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile. Recuperado de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it. Harvard Education Letter. Volumen 23(3). Recuperado de: https://www.hepg.org/hel-home/issues/23_3/helarticle/the-road-to-school-improvement_229
- Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. (1999). *Perspectivas sobre la teoría de la actividad*. Nueva York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Finnigan, K. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Firestone, W. y Riehl, C. (Eds.) (2005). *A new agenda: Direction for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Fuentes, E. (2011). *Corona y Carmen: dos perspectivas de trabajo diferentes en Educación Infantil*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Fuentes, E; Muñoz, P; Veiga, E y Abal, N. (2013). Dificultades y condiciones para el cambio y la mejora del practicum en las titulaciones de maestro. En Muñoz, P; Raposo, M; González, M; Martínez M; Zabalza, M y Pérez, A. *Un practicum para la formación integral de los estudiantes*, (pp. 747-766) Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282110181_Un_practicum_para_la_formacion_integral_de_los_estudiantes/link/5602d6cb08ae08d4f1713429/download
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo "Un cuarto de siglo de Aprendizaje"*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo. Volumen 41 (2), 293-314*. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/428/public/428-956-1-PB.pdf>
- Gairín, J. y Castro-Ceacero, D. (2011). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas*. Santiago, Chile: Fidecap. Recuperado de: https://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- Gajardo, J., Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García, M. (1993). "El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Glinz Férrez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación, 36(7)*, 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3672927>
- González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albalay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez, J., y Santana Valenzuela, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2)*, 75-85.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, (pp. 653-696). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Guitert, M. y Siménez, F. (2000). Aprender a colaborar. En A. Campiglio y R. Rizzi, R. (Eds). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Madrid, España: Publicaciones del MCEP.
- Hallinger, P. (2003), Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education. Volumen 33(3)*, 329-350.

- Hargraves, A. y O'connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Estados Unidos: Corwin Impact Leadership Series.
- Hargreaves A (1992) Culturas de la enseñanza: un enfoque para el cambio. En A Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. Londres, Inglaterra: Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco: Revista de Educación, Volumen 19 (1), 181-195*.
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: research, theory, and practice. En. A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). New York, Estados Unidos: Routledge Farmer.
- Hattie, J. (2015). Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa. Always Learning. Pearson. Recuperado de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofCollaborativeExpertiseSpanish.pdf>
- Head, G. (2003). Colaboración eficaz: la colaboración profunda como elemento esencial del proceso de aprendizaje. *Journal of Educational Enquiry, Volumen 4 (2)*, Universidad de Glasgow, Escocia, Reino Unido. Recuperado de: Effective collaboration: deep collaboration as an essential element of the learning process | The Journal of Educational Enquiry (unisa.edu.au)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Jantsch, E. (1967). *Technological forecasting in perspective*. Paris: OECD.
- Johnson D., y Johnson, R. (1994). An overview of cooperative learning. En J. Thousand, A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 1-21). Baltimore, Estados Unidos: Brookes Press. Recuperado de: <https://www.ioe->

rdnetwork.com/uploads/2/1/6/3/21631832/johnson_and_johnson_an_overview_of_cooperative_learning.pdf

- Johnson, D., Johnson, R y Holubec, E. (1995). *Los nuevos Círculos de Aprendizaje*. Estados Unidos: ASCD.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- José Luis Córca, Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia, FLEAD, Argentina Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23, núm. 2, pp. 255-272, 2020 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc. Recuperado de: <http://downgalicia.org/wp-content/uploads/2017/02/Libro-Grupos-Cooperativos.pdf>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311. 299-302.
- Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. Universidad de Ámsterdam, Países Bajos. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, Volumen 22(8), 1020-1041.
- Kotter, J. (2002). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review*. Volumen 83(11), 132-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1708877>
- Kotter, J. (s.f). *The 8-Step Process for Leading Change*. Recuperado de: <https://www.kotterinc.com/8-steps-process-for-leading-change/>

- Krichesky, G. J., y 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.
- Lane, I. F. (2007). Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance. *Journal of Veterinary Medical Education*, 34(2), 85-92.
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1986). *The Principal Profile*. Toronto, Canadá: OISE Press.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota. Recuperado de: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools. Volumen 6 (1)*, 36-67.
- Liceo Industrial de Coronel. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Coronel, Chile: fundación Reimundo Valenzuela Arms.
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo y el aprendizaje colaborativos. *Revista Iberoamericana De Educación. Volumen 33(1)*, 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

- McKinsey y Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. OCDE. Recuperado de: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P. y Verloop, N. (2010). Aprendizaje de maestros y colaboración en equipos innovadores. *Cambridge Journal of Education*, Volumen (40) 161-181. Recuperado de: <https://www.scopus.com/home.uri>
- Michels, S. (1995). *Look and Feel!* Masters Thesis, Tilburg University.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/07/Esta%CC%81ndares-Indicativos-de-Desempen%CC%83o-para-los-Establecimientos-Educativos-y-sus-Sostenedores.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- MINEDUC. (2016). *Trabajo colaborativo: una alternativa para construir aprendizajes significativos*. Recuperado de:

http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Trabajo_colaborativo_alternativa_para_construir_aprendizajes_significativos.pdf

- MINEDUC. (2018). *Construyendo una visión compartida del aprendizaje. Dimensión: Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H8-Vision-de-aprendizaje.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Guía de Herramientas para el Desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA4_final.pdf
- MINEDUC. (2019). *Mapa de empatía*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/34_Mapadeempatia.pdf?platform=hootsuite
- MINEDUC. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela, CPEIP*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- MINEDUC. (2020). *Árbol de los compromisos*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Arbol_de_Compromisos.pdf
- MINEDUC. (s.f). *Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo*. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- MINEDUC-CPEIP. (2018). *Textos para el apoyo pedagógico*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14608>
- MINEDUC-CPEIP. (s,f). *Club de Video. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/09/Club-de-video.pdf>
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectiva, Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso. Volumen 2, 105 – 128.*

- Montecinos, C. y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo 21, un Enfoque Sistémico*. Recuperado de: www.lidereseducativos.cl
- Morillas, M. (noviembre de 2012). Tejer redes de colaboración en educación. *Revista crítica. Volumen 7(982)*. Recuperado de: http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b2c14ab7cdf256af2d2b4982c0844572-982-Hacia-d--nde-va-la-educaci--n---noviembre-diciembre-2012.pdf
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change, Volumen 7 (3), 141-160*.
- Muñoz, P; Veiga, E. y Fuentes, E. (2011). La competencia digital en la formación inicial de maestros: descripción de una experiencia audiovisual basada en un enfoque de proyectos. Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional GalegoPortugués de Psicopedagogía.
- O'Neill, J. (2000) 'So that I can more or less get them to do things they really don't want to'. Capturing the 'Situated Complexities' of the Secondary School Head of Department. *Journal of Educational Enquiry. Volumen 1(1)*. Massey University, Palmerston North, New Zealand. Recuperado el 17 de diciembre de 2020 en <http://www.unisa.edu.au> "So that I can more or less get them to do things they really don't want to". Capturing the "Situated Complexities" of the Secondary School Head of Department | The Journal of Educational Enquiry (unisa.edu.au)
- OECD. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD, Paris. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Osalde, M. (2019). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. Recuperado de: <https://webdelmaestrocmaf.com/portal/aprendizaje-colaborativo-aprendizaje-cooperativo-ambito-educativo/>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Pardo, L. (2013). Gestión social del talento humano. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales. Volumen 4(1), 60-71*. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/4-1-4%20\(60-71\)%20Pardo%20Luz%20Patricia%20rcieg%20agosto%2013_articulo_id107.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/4-1-4%20(60-71)%20Pardo%20Luz%20Patricia%20rcieg%20agosto%2013_articulo_id107.pdf)

- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal, Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. Pp: 75-89. En A. Kornblit, (Ed.), Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos: Buenos Aires. Recuperado de: http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/PETRACCI_La-agenda-de-la-opinion-publica.pdf
- Porter, L. (2000). *Behaviour in schools: theory and practice for teachers*. Buckingham, Inglaterra: OUP.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de <https://unesDocenteunesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science. Volumen 28(1), 4 - 13*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback/link/59fa08ceaca272026f6ed416/download
- Rivero, E. Zoro, B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica N° 6. Líderes Educativos, Centro de liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT6_Construyendo-una-visio%CC%81n-compartida-para-la-educacio%CC%81n-del-territorio_19-11-18-1-1.pdf
- Robinson, J. (2003). Future subjunctive: Backcasting as social learning, *Futures, Volumen 35(1), 839-856*.
- Robinson, J. (2003). Future subjunctive: Backcasting as social learning, *Futures, Volumen 35(1), 839-856*.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Winmalee*. New South Wales, Australian: Council of Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership (First Edit)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.
- Ronferldt, M., Farmer, S., McQueenn, K. y Grissom, J. (2005). Colaboración de maestros en equipos de instrucción y rendimiento estudiantil. *Revista estadounidense de investigación educativa*, Volumen 52(3), 475-514. Recuperado de: www.learningforward.org
- Sapon-Shevin, M. (enero 2001). Schools Fit for All. *Educational Leadership*. Volumen 58(4), 34-39. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec00/vol58/num04/Schools-Fit-for-All.aspx>
- Schnellert, L., Butler, D. y Higginson, S. (2008). Co-constructors of data, coconstructors of meaning: teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*. Volumen 24(3), 725-750.
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona, España: Editorial Gránica.
- Sherin, M. G., y Dyer, E. B. (2017). Teacher self-captured video: Learning to see. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 49-54.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid, España: Paraninfo.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*. Volumen 69(2), 143-150. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Thea, T., Peetsma, T., Femke, P. y Geijsel, P. (2011), "How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices". *Educational Administration Quarterly*, Volumen 47 (3), 496-536.
- Tudge, O. (1974). Vigotsky, la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula. Nueva York: Universidad de Cambridge.
- Turban, E. (1993). *Decision Support and Expert Systems*. Macmillan Publishing Company.

- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educar, Volumen 50(1)* 55-66. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Santiago de Chile Año XXI. *Docencia. N° 60*, 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Van Es, E., y Sherin, M. (2008). Mathematics teachers “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*, 244–276
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, España: Grijalbo.
- Wack, P. (1985). Scenarios, shooting the rapids. *Harvard Business Review. Volumen 5(1)*, 131- 142.
- Weinstein, J. (Ed.). (2016). Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas. Santiago, Chile: Ediciones Diego Portales. Recuperado de: https://issuu.com/cedlechile/docs/liderazgo_educativo_en_la_escuela._
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación. N°51, 12-2019*, 10-14. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-10.pdf>
- West-Burnham, J. (1997), “Leadership for learning: Re-engineering ‘mind sets’”, *School Leadership and Management. Volumen 17 (2)*, 231-243.
- Zepeda, S. (2012). *Professional Development. What Works*. Larchmont, New York, Estados Unidos: Eye on Education

ANEXOS

Categoría	Sub -categoría	Citas
<p>1.- Concepciones teóricas de los docentes sobre el trabajo colaborativo.</p>	<p>1.a. - Definiciones sobre la conceptualización teórica de trabajo colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) trabajo colaborativo es lo que hacen entre los profesores, entre los profesores y los directivos. Es un trabajo que, que pretende entre otras cosas mejorar los procesos educativos de una institución, en función de lo que los docentes pueden conversar sobre sus prácticas educativas, en la función de ir mejorando estas prácticas educativas (...)” (Docente1) • “(...) compartir las experiencias para poder mejorar, debatir cierto, estas prácticas, cómo trabajamos... para mejorar en este caso el aprendizaje, lograr resultados y unificarnos como profesionales (...)” (Docente2) • “(...) Un trabajo en conjunto, un trabajo de apoyo, mutuo, entre todas las partes. (Docente3) • “(...) es el objetivo que se cumple bajo ciertas circunstancias de cada uno, por ejemplo, las fortalezas de cada uno, o la experticia de cada uno, entregarla para un objetivo, pero

		<p>respetando al otro en todo lo que es el aspecto de las conclusiones finales u objetivos finales a los que se puedan llegar en base a nuestras fortalezas y respetando las debilidades del otro, eso es colaborar, o sea, donde está la debilidad del otro tratar de fortalecer (...)" (Docente4).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo colaborativo es como dijeron los colegas, un trabajo en equipo, un trabajo con objetivos transversales, y con sus objetivos hacia abajo... es bien complicado de trabajar (...)" (Docente5).
	<p>1.b.- Importancia de desarrollar el trabajo colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) meta en común, cuando tú tienes clara una meta, un objetivo en común como establecimiento, cómo nos vemos en cuatro años, qué es lo que quieres lograr... en educación las metas no son de un mes, de aquí al mes que viene o al otro año (...)" (Docente6) • "(...) dentro de lo que es el trabajo en equipo, y de las metas cuando son compartidas, y las responsabilidades compartidas, cuando uno trabaja en equipo si equivoca uno, se equivocan todos, y si todos ganan, ganan todos... entonces la responsabilidad es del de abajo, del último escalafón, y podríamos

		<p>decir al primero... y los triunfos son de todos (...)” (Docente7).</p> <ul style="list-style-type: none"> •“(…) remáramos todos para el mismo lado, entonces teniendo claros los objetivos, teniendo ahí estas instancias de conversación, de debate, estas mismas reuniones que tenemos, donde podemos contarnos nuestras ideas, como nos sentimos, qué es lo que hacemos cuando nos encontramos con algún problema, entonces eso nos ayuda a decir, o a pensar, analizar, para dónde va la micro po, para pensar para donde trabajamos, qué es lo que hacemos, cuál es nuestro objetivo, o qué alumnos tenemos (...) (Docente2)
<p>2. - Características del trabajo colaborativo.</p>	<p>2.a. - La visión común del profesorado para el logro del trabajo colaborativo.</p>	<p>“(…) como les decía los profesores anteriormente todos tenemos distintas visiones, pero cuando yo dejo de lado mi visión y mi interés para llegar a un común acuerdo yo creo que se produce algo distinto po... y ahí podemos llegar a un acuerdo y trabajar por un fin común, no por un fin personal (...)” (Docente8)</p> <p>“(…) toda institución tiene que promover el trabajo colaborativo entre los docentes, y entre toda la comunidad escolar, partiendo de las</p>

		<p>directivas, docentes, etc. En son de una misma meta en común, (...) entonces cuando tú promueves el trabajo colaborativo entre los docentes, en base a metas comunes, también haces que nosotros como docentes nos hagamos responsables de nuestros objetivos, cuando tú te sientes que eres parte de, que eres un ente para lograr esa meta, y que has trabajado, y que estás trabajando para lograr esa meta... te haces responsable de tu trabajo para lograr un objetivo común (...)" (Docente6)</p> <p>"(...) lo más terrible es cuando no hay una visión común, o las metas no son comunes, como que las metas no son comunes... como que las metas más son más importantes que la otra... y se transforma en cada uno en su parcela, y cada uno se cuida, y no tú no te puedes meter en lo mío, y yo tampoco en lo tuyo... y al final se quiebra todo (...)" (Docente9)</p>
	<p>2.b. – El trabajo colaborativo para el logro de objetivos comunes.</p>	<p>"(...) el objetivo que se cumple bajo ciertas circunstancias de cada uno, por ejemplo, las fortalezas de cada uno, o la experticia de cada uno, entregarla para un objetivo, pero respetando al otro en todo lo que es el aspecto de las conclusiones finales u objetivos finales a los que se puedan llegar en base a nuestras fortalezas y respetando las debilidades del otro,</p>

		<p>eso es colaborar (...)” (Docente4)</p> <p>“(…) es como un grupo de personas que intervienen donde se aportan ideas, ya, también donde pueda haber algún objetivo que vaya en ayuda en este caso de nuestros alumnos)” (Docente10)</p> <p>“(…) no tiene que ver con una competencia, sino que tiene que ver con sacar adelante una tarea, y para sacar adelante una tarea yo necesito que me colaboren, yo necesito del otro (...)” (Docente11)</p> <p>“(…) para mí el trabajo colaborativo va más allá de la suma de las partes, cuando uno entiende el todo, de que yo hago mi parte, después juntamos todo y pegamos, y tratamos de ver si sale algo, entonces va más allá de eso... de hecho ya se ha dicho que para trabajar colaborativamente hay que tener una meta en común (...)” (Docente12)</p> <p>“(…) el gerente va a decir que tenemos que cumplir con una cierta producción en cierto tiempo, es así y todos van a colaborar, todos los trabajadores, para que se logre ese objetivo (...)” (Docente13)</p>
--	--	--

	<p>2.c. – Interdependencia en el trabajo colaborativo entre el colectivo docente.</p>	<p>“(…) en el fondo yo creo que es eso, o sea el colaborativo va a trabajar a la par con nuestros pares, logrando un objetivo (…)” (Docente10)</p> <p>“(…) colaborar para mí es ser de igual a igual, o sea que no es que uno sabe más que el otro, yo sé más que tú, tú sabes más que yo, acá el trabajo es en colaboración, es ser a la par, es ser de igual a igual (…)” (Docente14)</p>
	<p>2.d. – Iniciativa y disposición personal hacia el trabajo colaborativo.</p>	<p>“(…) tenemos que tener disposición, más que nada porque podemos divagar en varias cosas, pero si no tenemos disposición en trabajar todos juntos yo creo que, aunque tengamos el mejor lineamiento, pero si algunas personas no lo quieren hacer es complejo que (…)” (Docente15)</p> <p>“(…) yo estoy de acuerdo con lo que acaba de decir el profesor Cristian, porque siempre tiene que haber una disposición a tener que trabajar, y a tener que ayudar, y poder aportar desde... bueno, desde donde pueda aportar uno, como profesor, como persona, como docente (…)” (Docente8)</p> <p>“(…) colaborar, significa ayudar, significa tender</p>

		<p>una mano, significa que, si yo puedo tender una mano y ayudar a otro que a lo mejor necesita ayuda, no esperar a que me pidan ayuda, sino que uno ayudar, uno tiene que estar ahí atento a colaborar (...)" (Docente11)</p> <p>"(...) el tender la mano antes de... colaborar como una reacción, como un reflejo, en ese nivel de colaboración, pero además el concepto de confianza es clave, porque tiene que existir el otro que esté dispuesto a recibir esa ayuda, y confiar en que esa ayuda es positiva (...)" (Docente3)</p> <p>"(...) lo otro también es que cada docente tenga la habilidad de trabajar colaborativamente, porque eso es una habilidad, el trabajo colaborativo, y puede que se den las instancias, pero los docentes no generen esa habilidad, o no les interese esa habilidad, o generar esa habilidad colaborativa (...)" (Docente12)</p> <p>"(...) yo he escuchado a profesores que dicen que trabajan colaborativamente, y bien po, pero es porque nace de él (...)" (Docente2)</p> <p>"(...) porque si nosotros esperamos a que los jefes nos digan qué tenemos que hacer, nos</p>
--	--	---

		van a ocurrir accidentes al nivel de profesores (...)” (Docente13)
	2.e. – El trabajo colaborativo como facilitador del logro de resultados.	<p>“(…) y yo creo que un trabajo colaborativo permite facilitarle el trabajo al otro, y lograr tal como decían los colegas, lograr esta meta, una meta en común que la tenemos que socializar y tener claro, y tener claro eso (...)” (Docente15)</p> <p>“(…) lograr aprendizaje, ahora si nosotros a modo personal, como una batalla individual que damos, los resultados serían menores, o de menos calidad si nosotros enfrentamos la problemática de mejorar los aprendizajes en función de una sistematización, o sea del trabajo docente en general (...)” (Docente1)</p>

Objetivo específico n°2:

Determinar las prácticas de trabajo colaborativo de los docentes y directivos del Liceo Industrial de Coronel.

Categoría	Sub -categoría	Citas
-----------	----------------	-------

<p>3.- Prácticas de trabajo colaborativo empleadas entre docentes y directivos.</p>	<p>3.a. - Apertura del equipo directivo al desarrollo del trabajo colaborativo.</p>	<p>“(…) Sí, estos últimos años Felipe, se ha visto una confianza más profunda en los profesionales del establecimiento; y yo siempre lo he dicho en todo caso, hay más oportunidades para entregar más ideas a ciertos proyectos, u objetivos transversales que se puedan hacer... si yo creo que ahora se ha abierto más el espacio hacia el profesional, y hablo de todos ah, no solamente al docente, sino de todos los que integran nuestro establecimiento (...)” (Docente4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) Yo pienso que ya este focus group refleja una fortaleza que está la intención, están las ganas, está el ánimo de querer trabajar colaborativamente, representa una fortaleza y a la vez una oportunidad, por lo menos yo lo veo así, pero yo pienso que una cosa es generar las instancias para trabajar colaborativamente (...)” (Docente12)

	<p>3.b. – Entrega de lineamientos, directrices para la puesta en marcha del trabajo colaborativo.</p>	<p>“(…) Falta socializar los objetivos, hay que conocerlos, hay que socializar, hay que interiorizarlos, y hay que tomar decisiones (…)” (Docente12)</p> <p>“(…) el trabajo colaborativo va más allá que el trabajo en equipo, porque en el trabajo colaborativo tu entrega colaborativo entregas directrices, y entrega responsabilidades a las personas, yo me entiendo más en el aspecto del trabajo colaborativo que tú tienes tu responsabilidad (…)” (Docente4)</p> <p>“(…) entonces para que exista un trabajo colaborativo tiene que haber un liderazgo efectivo; o si no, vamos a hacer lo que hacemos siempre de juntar las partes cada uno de una forma micro, cierto, pero nunca montando algo más genera (…)” (Docente12)</p>
<p>4. - Prácticas de trabajo colaborativo entre equipos de trabajo del LICEO.</p>	<p>4.a. – El trabajo departamental en el trabajo colaborativo del área TP.</p>	<p>“(…) los profesores del departamento de construcciones metálicas, como decía Jorge, ellos en forma natural se congregan, entonces ellos en forma natural empiezan a conversar de qué formas pueden ir arreglando los procesos para lograr estos aprendizajes deseados, entonces siempre esto, siempre este fenómeno de trabajo colaborativo se tiene que realizar a nivel de pequeños grupos (…)” (Docente1)</p>

		<p>“(…) el lenguaje colaborativo debiese ser transversal en todas las asignaturas, por ejemplo, yo tengo entendido que algunos colegas de especialidades se juntan, y ellos igual hacen trabajo colaborativo, si bien nosotros estamos insertos en las clases de lenguaje y de matemáticas, el trabajo colaborativo, encuentro yo, que no es transversal a todas las asignaturas (…)” (Docente14)</p> <p>“(…) Bueno, yo hablo como departamento, toda decisión que tomamos como departamento yo lo tomo con mis colegas, siempre lo tomo con mis colegas, no lo tomo yo como Cristian Escare, sino que con mis colegas. Igual las evaluaciones, las planificaciones, todo lo hago con mis colegas de la especialidad (…)” (Docente4)</p> <p>“(…) solamente el perfil de egreso de las especialidades, los otros profesores quedan fuera po, los profesores del área en general, de la formación general, pero si nos englobamos entre todos en un perfil general, independiente de la especialidad, entonces eso hay que socializarlo, hay que conversarlo (…)” (Docente12)</p>
--	--	---

		<p>“(...) estas mismas reuniones que tenemos, donde podemos contarnos nuestras ideas, como nos sentimos, qué es lo que hacemos cuando nos encontramos con algún problema (...) (Docente2)</p>
	<p>4.b. – Prácticas de trabajo colaborativo entre docentes del PIE y formación general.</p>	<p>“(...) antes de realizar una clase, nosotros revisamos primero las clases, cómo se van a hacer, de qué manera ayudar, cada uno aporta con sus ideas, y de acuerdo con eso después uno lo realiza en clases, todo en ayuda obviamente, en apoyo de nuestros alumnos... yo lo veo así por lo menos (...)” (Docente10)</p> <p>“(...) Cuando estábamos en el liceo, nosotros hablábamos con los profesores para poder obtener esa evaluación y así nosotros poder sociabilizarla, explicarla, o ver de qué manera, o qué metodologías darle a los alumnos (...)” (Docente10)</p> <p>“(...) nosotros con Felipe le dijimos que pidiera ayuda, para que le expliquen, para que te ayuden a entender la guía, entonces, le dijimos, están las tías PIE que te pueden ayudar, tú llámala por teléfono, tú tienes asignada una tía que te puede ayudar, llámala y pídele que te explique, que te ayude (...)” (Docente11)</p>

		<p>“(…) y los PIE no trabajábamos solo con los profes de lenguaje y de matemáticas, trabajábamos con todos, teníamos una hora para trabajar con profes, después teníamos a los profes entre sí trabajaban... los de lenguaje con los de historia, y empezó a moverse todo, pero fue un cambio muy grande, porque de primera no sabíamos trabajar (...)” (Docente5)</p>
	<p>4.c. – Consejos y asambleas entre departamentos.</p>	<p>“(…) algo específico que se llevó hace un tiempo, que fue el consejo de los cuartos medios, yo encontré esa una instancia bastante buena, un poco desordenada, con algunas falencias, pero si la encontré súper buena porqué, porque por ejemplo los profesores conocen las realidades de los chiquillos, y uno nos entera por aquí, no se entera por allá, no se enteran por el profesor jefe que por favor pongan atención porque parece que pasa algo acá... entonces, ese tipo de instancias como el consejo de nivel, es una muy buena instancia para trabajo colaborativo. Concretamente, después ya podríamos soñar con (...)” (Docente3)</p> <p>“(…) el año pasado igual lo hicimos, pero lo hicimos al final, como para “los casos”, entonces en una primera instancia quizás sería bueno hacerlo a principio de año, a mediados</p>

		<p>de año, y al final, para ver los casos... porque lo vimos cómo qué alumnos les estaba yendo más mal en tercero medio (...) (Docente16)</p> <p>(...) Porque por ejemplo tenemos todos los jueves consejo, pero eso es como una tradición más que algo provechoso... es como algo inmaculado, es como que tiene que ser, y todos tenemos que estar, aunque no nos interese el tema... es como que vamos a hablar de los egresados de cuarto medio, y están todos (...) (Docente3)</p>
	<p>4.d. – Traspaso de experiencias, consejos y recomendaciones para resolver problemáticas.</p>	<p>“(...) Entonces a mí me es muy grato volver a escuchar a Ramón, yo no sé si por algunas cosas personales ha guardado una especie de silencio en estos últimos años, y siempre ha sido un profesor que ha marcado la pauta y con la sabiduría que él tiene, ha sido el único que a nosotros nos marcó, maestro de maestro, y perteneciente a ese grupo; entonces todos queríamos ojalá llegar a ser como Ramón, entonces, y yo realmente lo he extrañado mucho en sus intervenciones dentro de los consejos (...)” (Docente17)</p>
		<p>“(...) Poder compartir nuestras experiencias, poder dialogar y tener encuentros, entre nuestros pares o con otros colegas de otras</p>

		<p>asignaturas. Es como difícil creo, por el tiempo... pero creo que es, que poder lograr esta relación, esta relación que a veces no se da por el horario, por el espacio, pero creo que es dialogar también, dialogar y compartir más que nada de nuestras experiencias como docentes (...)" (Docente18)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "(...) compartir las experiencias para poder mejorar, debatir cierto, estas prácticas, cómo trabajamos... para mejorar en este caso el aprendizaje, lograr resultados y unificarnos como profesionales (...)" (Docente2) • "(...) poder empezar a conversar, y ese proceso de conversación debe ser muy largo, muy largo, muy largo... porque para así después llegar a metas, y después ver procedimiento, pero no decir que ya está todo listo (...)" (Docente19) • "(...) o sea de cómo trabajo yo colaborativamente cuando yo me siento valorado en mi trabajo, aquí hay que tomar una valoración de parte de los pares y como de la institución, o sea una mezcla de profesores que tienen una amplia experiencia, y que ha sabido adaptarse a una serie de cambios y a nuevas situaciones, la
--	--	--

		llegada de profesores nuevos (...)” (Docente6)
	4.e. – Evaluación de los resultados de las prácticas colaborativas	<p>“(...) porque muchos podemos decir que nosotros hacemos un regio trabajo colaborativo, ¿y dónde están los resultados?, porque en la empresa van a decir que colaboramos todos, ¿se logró la producción?, no colaboraron todos, porque no se logró la producción; los resultados de nuestros alumnos, las mediciones... ¿se logran los objetivos? Ahí hay que hacer cada uno, y visualizar, ¿se logran los objetivos con nuestros alumnos? ¿Nuestros alumnos hacen una buena práctica en el caso de las especialidades? ¿Ingresan bien a la universidad? ¿Dan buen SIMCE? Esas son nuestras mediciones, y eso nos dicen a nosotros si estamos haciendo un buen trabajo o no colaborativo (...)” (Docente13)</p> <p>“(...) generalmente no se trabaja colaborativamente porque de hecho el otro día pensaba que es tener en nuestra mente el perfil de egreso de nuestros estudiantes, hacia donde nosotros estamos apuntando (...)” (Docente12)</p> <p>“(...) trabajando como islas, no vamos a llegar a ninguna parte. Trabajando solitos vamos a</p>

		<p>creer que lo estamos haciendo bien, hasta que nos sometemos al juicio de los demás, y chuta teníamos varias pifias entre medio de lo que estábamos haciendo y no estábamos logrando los objetivos (...)" (Docente13)</p> <p>"(...) Yo tengo clarito el perfil de egreso de mi especialidad, pero haciendo mea culpa, ¿hacemos énfasis en los sellos del liceo? ¿Hacemos énfasis en los objetivos generales de nuestro liceo? Ahí yo creo que nos falta (...)" (Docente13)</p> <p>"(...) en los tiempos que se hacen las reuniones, en las evaluaciones, el tema de cómo estamos funcionando, o sea, nosotros partimos con las clases en línea en agosto, la idea es que después, a mes, partan las reuniones para saber si lo que estamos haciendo es efectivo, o no es efectivo, si hay que hacerle correcciones o no, a tiempo... yo creo que eso es una parte que es bueno mejorar para el trabajo colaborativo (...) (Docente13)</p>
--	--	---

Objetivo específico n°3:

Describir las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo de docentes y directivos del Liceo Industrial de Coronel.

Categoría	Sub -categoría	Citas
-----------	----------------	-------

<p>5.- Fortalezas del trabajo colaborativo</p>	<p>5.a. – Condiciones organizacionales que tienden a la implementación del trabajo colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) fue el consejo de los cuartos medios, yo encontré esa una instancia bastante buena, un poco desordenada, con algunas falencias, pero si la encontré súper buena porqué, porque por ejemplo los profesores conocen las realidades de los chiquillos, y uno nos enteran por aquí, no se enteran por allá, no se enteran por el profesor jefe que por favor pongan atención porque parece que pasa algo acá... entonces, ese tipo de instancias como el consejo de nivel, es una muy buena instancia para trabajo colaborativo (...)” (Docente3) • “(...) Sí, justo cuando dijiste la palabra clave, la idea es que estas cosas se sigan haciendo. Primero que en los tiempos que abordamos, recordemos, que todos lo han dicho aquí, que estamos en tiempos de pandemia. Lamentablemente se han tratado de hacer muchas cosas, innovadoras, que no digo que sea malo innovar, pero en las circunstancias en la que nos encontramos este año, digamos que era muy arriesgado aventurar ciertos cambios en la forma en la que trabajamos, y lograr que se trabaje de forma colaborativa este año, bueno, también era bastante complicado (...)” (Docente13)

		<ul style="list-style-type: none"> • “(...) Sí, estos últimos años Felipe, se ha visto una confianza más profunda en los profesionales del establecimiento; y yo siempre lo he dicho en todo caso, hay más oportunidades para entregar más ideas a ciertos proyectos, u objetivos transversales que se puedan hacer... si yo creo que ahora se ha abierto más el espacio hacia el profesional, y hablo de todos ah, no solamente al docente, sino de todos los que integran nuestro establecimiento (...)” (Docente4)
	<p>5.b.- Buena disposición para trabajar en equipo y para el logro de objetivos institucionales comunes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) Yo pienso que ya este focus group refleja una fortaleza que está la intención, están las ganas, está el ánimo de querer trabajar colaborativamente, representa una fortaleza y a la vez una oportunidad, por lo menos yo lo veo así, pero yo pienso que una cosa es generar las instancias para trabajar colaborativamente (...)” (Docente12) • “(...) todos los profesores que están en este momento tienen, digamos, esa disposición, entonces igual hay que valorar que es un punto súper importante... lo difícil sería no encontrar esa disposición, yo creo que eso sería lo complejo... yo creo que esto es lo que hay que valorar, la disposición a trabajar con esta... con esta voluntad y yo creo que

		<p>teniendo esto en cuenta se ve bastante positivo el panorama. (Docente15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) siempre tiene que haber una disposición a tener que trabajar, y a tener que ayudar, y poder aportar desde... bueno, desde donde pueda aportar uno, como profesor, como persona, como docente...pero yo creo que también para tener un trabajo colaborativo, yo creo que es un punto súper importante es que se interponen los intereses personales que uno tiene con los intereses del grupo; por ejemplo, dejar de lado mis intereses para tratar de satisfacer (...)” (Docente8)
<p>6.- Debilidades que dificultan el trabajo colaborativo.</p>	<p>6.a. - Falta de fiato del trabajo entre los directivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) el problema está en que nuestra administración cambió completamente, por lo tanto, ahí hay un problema po, o sea, cuando se logra afianzar las cosas, cuando tenemos un equipo sólido, establecido, con trayectoria. De partida nuestro equipo es cosa nueva para todos, nuestra dirección es nueva, nuestra UTP es nueva, nuestra inspección es nueva... o sea, si no logramos que ese equipo al menos no trabaje fortalecido, de ahí pa abajo partimos desarmados (...)” (Docente13) • “(...) tiene que ser algo sistemático, una

		<p>política, una política de la institución, porque si uno pide que trabajen colaborativamente, creo que la jefa de UTP se pelea con el Inspector General, que andan todos peleados entre todos, y que el único que no pelea con los demás es el encargado de convivencia escolar porque no lo tiene permitido... entonces todos los demás, ¿qué quieren los demás?... entonces, primero conversar como equipo, llevar, compartir responsabilidades, así uno no ve que esto suceda en un liceo, no se ve (...)" (Docente19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "(...) hay una transición que se hace, en un equipo de gestión cuando se cambia algo, lo más básico es que haya una transición, y qué significa eso, en donde conviven el equipo antiguo con el equipo nuevo, para preparar a los nuevos en lo que se viene, entonces aquí no se da, entonces (...)" (Docente6) • "(...) Después tenemos una nueva dirección, que se instaló este año, por lo tanto, este proyecto de trabajo colaborativo obviamente todavía no nace... si dependiera de la dirección del establecimiento, de los directivos; por lo tanto, yo daría digamos los periodos de tiempo de aclimatación para que se genere una propuesta de trabajo
--	--	--

		colaborativo(...)" (Docente1)
	<p>6.b. - Falta de acompañamiento a los nuevos integrantes al LICEO.</p>	<p>" (...) Y la verdad es que me genera un poco de frustración y creo que fallamos en ciertas cosas. O por ejemplo cuando recibimos a un profesor nuevo, como que se tiene que integrar y aprender en el camino, no hay una preocupación porque el profesor sepa los objetivos del liceo, o donde están los profesionales, los jefes, donde encontrarlos por si necesita algo... por lo tanto cuando una persona permanece muchos años en un establecimiento, en un trabajo, en cierta parte se va olvidando de que va llegando gente nueva, y piensa que la persona que va llegando se tiene que ir integrando y tiene que saber todo ya, saber todo (...)" (Docente2)</p> <p>"(...) yo llegué el año pasado (...) entonces a mí me tocó vivir la peor cara del trabajo colaborativo, y también viví la mejor cara del trabajo colaborativo, la peor cara por qué, porque como muy bien dice el profesor Freddy, yo llegué a la sala de profesores y recuerdo muy bien las tres primeras palabras que me dijeron: ¿qué haces tú aquí? ¿Quién eres? Ese</p>

		<p>es mi puesto, puedes ocupar otro lado (...) la segunda fue, me acuerdo, ¿para qué estás tú aquí? (...)” (Docente20)</p>
	<p>6.c.-Falta de confianza entre docentes del LICEO.</p>	<p>“(…) pero también esa es una cuestión como complejas para los directivos porque los directivos se sientes sobrepasados por los acuerdos que van tomando entre todos los docentes (...)” (Docente19).</p> <p>“(…) y a nosotros nos decían que las evaluaciones no se nos pueden pasar porque nosotros les dábamos las respuestas a los alumnos (...)” (Docente10).</p> <p>“Tomamos decisiones y compartimos ya con nuestro departamento el trabajo que estamos haciendo, a lo mejor no tan exitosamente como yo quisiera, pero si bien es cierto, aún existe lo que se llama el celo, lamentablemente como dijo bien..., algunos dicen que no tienen la confianza, que algunos saben más, algunos saben menos, y no tienen la suficiente confianza para decir: oye, me pueden chequear un poco la prueba.” (Docente13).</p> <p>“Yo daba por sentado, y por lo mismo, de repente uno piensa que hay cosas que uno piensa que se hacen en el liceo y nunca me</p>

		<p>imaginé que ustedes les negaran las guías, porque ahí para mí es una falta de confianza, se supone que todos son profesionales (...)" (Docente11).</p> <p>"Entregarte a ti confianza, darte misiones que antes no te daban, y depositar en ti, como dice Carolina, la confianza, y eso a ti te entrega un plus diferente. (...)" (Docente4)</p>
	<p>6.d.- falta de capacidad para seguir las instrucciones respecto a las tareas o protocolos.</p>	<p>(...) que a veces se... en vez de facilitar el trabajo, se hace más difícil, yo lo veo de esa forma... cuando uno entrega una información, o entrega algo... un formato, no sé, una trivialidad, entrega un formato para que sea complicado, y algunos profesores lo cambian, y en vez de ayudar se dificulta; y yo creo que un trabajo colaborativo permite facilitarle el trabajo al otro, y lograr tal como decían los colegas, lograr esta meta, una meta en común que la tenemos que socializar y tener claro, y tener claro eso(...)" (Docente15)</p> <p>"(...) se entregaba un formato, pero la verdad es que el profesor, o la persona lo hacía a la pinta de él, o le buscaba la quinta pata al gato (...)" (Docente8)</p> <p>"(...) cada uno siente que como que "ah, me</p>

		<p>tiraron algo nuevo noma, y yo lo hago a mi pinta noma”, se impone trabajo, entonces las personas piensan que están en diferentes ondas (...)” (Docente19).</p>
<p>7.- Debilidades desde la institucionalidad que dificultan el trabajo colaborativo.</p>	<p>7.a. - Falta de una política o cultura colaborativa</p>	<p>“(...) pero la verdad es que cuesta generar trabajo colaborativo en estas instancias, por lo tanto, el trabajo colaborativo que se va generando como tal, como yo como profesional voy buscando ese trabajo colaborativo, pero en el liceo no está esa política como tal, como implantada.” (Docente2)</p> <p>“Yo creo que primero hay que preguntar qué es lo que hace el liceo primero... Porque lo que estamos viendo, cierto, y lo que uno se ve; primero tiene que haber una intencionalidad dentro de un colegio, en una institución, si por ejemplo nosotros vemos, nosotros como profesores... bueno, todos nosotros somos profesores... entonces si vemos que no se está haciendo trabajo colaborativo en un ente superior, así entre comillas, o medianamente superior, entonces obviamente ese trabajo no va a ser colaborativo para el resto porque para empezar (...)” (Docente19).</p> <p>“(...) y esa es la cuestión que siempre tiene que</p>

		<p>haber, ahora el problema es que tiene que haber una cuestión importante que venga de política, porque si no cualquier manotazo va a ser manotazo de abogado el que estemos dando nosotros (...)" (Docente19).</p> <p>"(...) no tenemos una meta clara, y siempre aquí vemos a Ramón y a Rodrigo que siempre han estado tirando la talla, y peleando por lo que es la formación general, y nosotros peleando por lo que es la formación técnica, y siempre decíamos qué es lo que queremos, un liceo de formación profesional o nos queremos transformar en un liceo científico humanista, entonces la política, o sea, la meta no está definida (...)" (Docente17).</p> <p>"(...) liderazgo pedagógico porque cuando se llega a la dirección, siempre hay una dirección, pero ¿dónde está el liderazgo pedagógico? ¿Hacia dónde vamos como colegio? Eso todavía no que me queda claro, al no tener el PME y otras cosas, no lo veo. Y lo segundo es las capacitaciones, hace cuántos años es que el establecimiento ha hecho capacitaciones efectivas en los docentes... cuando se habla de capacitaciones también se habla de capacitar al personal directivo, en esas temáticas, gestión... si no tienes buena gestión, y no hay un buen liderazgo de gestión pedagógica, siempre</p>
--	--	--

		<p>vamos a estar dando tumbo (...)” (Docente21).</p>
	<p>7.b. - Falta de valoración desde la institución de la experiencia de los docentes.</p>	<p>“(…) la conversación y el dialogo es solamente la primera parte, porque después ya tienen que empezar a tomar metas comunes, o no que te digan que esta es la meta, o que te contratan una persona externa para que te diga que esta es la meta de ustedes, y todos la toman... ¿qué tiene que ver una persona externa con nuestro liceo? Con lo que nosotros estamos haciendo, con lo que nosotros somos (...)” (Docente19).</p> <p>“(…) yo me tengo que sentir valorado por la institución, independiente de si yo soy de aquí o de allá, yo me tengo que sentir valorado por el trabajo que hago, no por la religión que tenga, mi opinión personal, o la opinión que yo tenga, no, tengo que sentirme valorado por la institución y que sienta yo una estabilidad laboral, que si yo voy a ser evaluado en mi trabajo (...) pero también hay que pensar que hay colegas que por dentro de su cabeza le han andado dando vueltas eso de que le dijeron que a final de año lo iban a despedir(...)” (Docente6).</p> <p>“(…) mucha gente que ha estado mucho tiempo en el liceo, y contrario a lo que muchos</p>

		<p>crean... que porque tiene mucho tiempo tiene que irse, esa gente al llevar mucho tiempo están todos identificados por la institución, identificados no como un trabajo sino como algo de vida, entonces hay varios aquí que ya tienen hartos años en el liceo, y no es que lo valoren solamente como un trabajo, sino como algo muy importante en su vida (...)" (Docente19).</p> <p>"(...) y en ese sentido mi pregunta es: ¿el equipo directivo, promueve el trabajo colaborativo? ... ¿y ustedes dirían? "(...)" (Docente22)</p> <p>"Nopo." (Docente21)</p> <p>"No." (Docente23)</p>
<p>8. Debilidades desde la dirección</p>	<p>8.a. - Falta de entrega de directrices claras desde los directivos.</p>	<p>"(...) pero es para decirle que no siempre nos va a llegar las directrices desde donde tiene que ser, ojalá que llagara, porque eso es lo correcto, lo correcto es que, si estamos en una institución, en una empresa, el gerente va a decir que tenemos que cumplir con una cierta producción en cierto tiempo (...)" (Docente24).</p> <p>"(...) tú preguntabas qué podíamos hacer nosotros, yo en realidad pienso que bien poco es lo que podemos hacer más que sumar las partes y tratar de juntarlas porque para mí en</p>

		<p>el trabajo colaborativo es clave el liderazgo, porque el liderazgo es el que se encarga de dar las directrices, de delegar funciones (...)" (Docente12).</p>
	<p>8.b.-Falta de comunicación efectiva de los directivos para realizar las tareas propuestas.</p>	<p>"(...) yo les digo que repetí un montón de tareas producto a que había mala comunicación, y yo creo que esa es una de las cosas que hay que lograr; yo veo ahí una falencia, una falencia, mejorar la comunicación entre los equipos directivos para que luego mejore hacia abajo, y así... yo diría eso, mejorar el trabajo colaborativo de la jefatura para que mejore hacia abajo (...)" (Docente13).</p> <p>"(...) yo siento que, por ejemplo, hay muchas falencias en ciertos protocolos, protocolos de sociabilización de información, por ejemplo, las profesoras que... yo no pensé nunca que no conocían las guías de las asignaturas (...)" (Docente3).</p>
	<p>8.c. - Falta de comunicación o socialización de los objetivos institucionales.</p>	<p>"(...) ¿cuántos de nosotros conocemos el plan de formación ciudadana?, etc. Entonces hay que estar tan claro como el asesor del centro de alumnos debería conocerlos para saber cómo voy a trabajar yo para incentivar la formación ciudadana con los alumnos... la profesora de religión, la historia, la de física. Y</p>

		<p>así tenemos un montón de más situaciones que debemos trabajar como equipo, pero que, si yo no las conozco, si no sé en qué consiste, para la meta de eso (...)" (Docente23).</p> <p>"(...) al no tener el PME y otras cosas, no lo veo (...)" (Docente22).</p> <p>"Lo que pasó con el PME, por ejemplo, contrato a una persona externa y el PME está listo. Mira, va a terminar el año, va a terminar este año y yo no conozco ni el del año pasado casi, ni el de este... y me imagino que los demás tampoco, ¿qué es lo que es eso? ¿trabajo colaborativo? No po (...)" (Docente19).</p> <p>"(...) y yo me preguntaba, o sea si yo le pregunto a cualquier profesor... ¿sabrá decirme cuál es el perfil de egreso de nuestros estudiantes? ¿Hacia dónde estamos remando todos? Si yo le pregunto a un estudiante: ¿tú sabes tú perfil de egreso? O a un apoderado... entonces, si no tenemos claro hacia dónde apuntamos todos como liceo, más allá del perfil de egreso de cada especialidad, sino que cuál es el perfil de egreso de nuestros estudiantes, ¿hacia dónde tenemos que remar todos? Difícilmente vamos a trabajar colaborativamente. (...)" (Docente12).</p>
--	--	---

	<p>8. d- Falta de participación estableciendo objetivos y metas comunes.</p>	<p>“(…) pero también si los profesores sienten que no han participado elaborando pautas, elaborando cosas... qué es lo que es importante de mencionar, o de entregar... que no han sido partícipes, ni siquiera estuvieron, a lo mejor, en conocimiento de qué elementos colocar en algo, y después hacer una votación, cierto, de acuerdo al objetivo principal que ya se terminó, porque estamos en un trabajo colaborativo; entonces obviamente que cada uno siente que como que “ah, me tiraron algo nuevo noma, y yo lo hago a mi pinta noma”, se impone trabajo, entonces las personas piensan que están en diferentes ondas, entonces ¿por qué él no tiene la razón po?, entonces si se hubiese conversado, si se hubiese dialogado, se hubiese podido llegar a acuerdo, de qué cosas son importantes, después ya no van a haber esas dudas po, ni siquiera vai a pensar que lo que yo pienso es importante, sino que el colectivo es importante(…)” (Docente19).</p> <p>“(…) toda institución tiene que promover el trabajo colaborativo entre los docentes, y entre toda la comunidad escolar, partiendo de las directivas, docentes, etc. En son de una misma meta en común, (...) entonces cuando tú promueves el trabajo colaborativo entre los docentes, en base a metas comunes, también haces que nosotros como docentes nos hagamos responsables de nuestros objetivos,</p>
--	--	---

		<p>cuando tú te sientes que eres parte de, que eres un ente para lograr esa meta, y que has trabajado, y que estás trabajando para lograr esa meta... te haces responsable de tu trabajo para lograr un objetivo común. (...)" (Docente23).</p>
	<p>8.e.-Falta de instancias para desarrollar el trabajo colaborativo en el LICEO</p>	<p>"(...) el simple hecho de que no trabaja solo uno y que hay que lidiar con otras opiniones, también eso... entonces creo que también eso es una dificultad que nosotros podamos tener, como las instancias para poder realizar el trabajo colaborativo (...)" (Docente3).</p> <p>"(...) Si tenemos una directriz clara, de partida generaría los espacios, los tiempos, o sea, si nosotros tenemos que hacer trabajo colaborativo, necesitamos horarios que de alguna manera nos agrupen, ya sea por, por ejemplo, por programa PIE, con las especialidades, con las áreas de formación general... entonces, si no tenemos los espacios(...) de pronto en el liceo, cuando estábamos en el liceo, la gran problemática era cuando un departamento se quería reunir y no había ni una sala... entonces ese hecho, y que se ha modificado en el liceo para generar espacios de reunión de diferentes departamentos. Yo lo organizaría a principio de año, o a final de año, bien estructurados los</p>

		<p>horarios de tal manera que, un trabajo arduo, que sería dejar espacios para poder reunirse con diferentes departamentos, de partida eso tiene que estar: y, obviamente los tiempos (...)” (Docente13).</p> <p>“(...) primero que todo yo quiero terminar diciendo que hay que tener el espacio para reunirse y los tiempos para reunirse y dejar más tiempo de colaboración de los profesores para poder hacer estas actividades de trabajo colaborativo, sí, eso es.” (Docente13).</p> <p>“(...) yo no trabajo colaborativamente porque tampoco hay hora, más allá de preguntarles, o cosas así, pero tampoco están los espacios y los tiempos.” (Docente12).</p> <p>“(...) tanto hay que generar esas instancias para poder relacionarse y para poder sanar, aunque cuesten meses, aunque cueste un año, poder recién que profesores que no se hablan hace años, lograrlo po. Imagínese, yo conozco a dos colegas que no se hablan hace mucho tiempo, y no se hablan hace años... y si logran que ellos se relacionen o trabajaran en conjunto, sería estupendo. (...)” (Docente2).</p>
--	--	---

		<p>“Daar tiempo, exactamente, crear tiempo, crear tiempo para eso... Para eso están los GPT, por ejemplo, los GPT hacerlos efectivos, por ejemplo, y otras instancias, instancias aparte, para conversar (...)” (Docente20).</p> <p>“(...) entonces, desde ese punto de vista, para eso primero tiene que haber una instancia, alguien que dé esa situación, y que diga: vamos a dialogar, vamos a compartir... pero esto va a ser tomado en serio, va a ser tomado en cuenta (...)” (Docente19).</p> <p>“(...) Es como difícil creo, por el tiempo... pero creo que es, que poder lograr esta relación, esta relación que a veces no se da por el horario, por el espacio (...)” (Docente18).</p>
<p>9.- Creencias que dificultan el trabajo colaborativo en el LICEO</p>	<p>9.a. - Preconcepciones que el trabajo colaborativo es difícil y largo de implementar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) el trabajo colaborativo en general, es un trabajo muy largo, es complicado de instaurar en un colegio, porque todos tenemos visiones distintas, primero tenemos que tener identidad, pero como colegio, que todos tengamos una misma identidad, no una distinta, es decir que si lo que yo pienso como colegio es distinta a lo que piensa mi colega nunca vamos a llegar a un objetivo, porque la identidad la partimos nosotros (...)” (Docente5)

		<ul style="list-style-type: none">• “(...) yo creo, yo pienso que el trabajo colaborativo también es un trabajo que requiere de harta dedicación, es algo que lamentablemente nosotros en nuestra realidad no tenemos, no tenemos un... quizás anhelamos, y soñamos, y tratamos de hacerlo lo mejor posible, pero es como aprender a caminar de nuevo, porque desde un inicio yo creo que la mayoría de nosotros hemos, hemos tenido una experiencia en la escuela, en la universidad, en los otros trabajos donde lamentablemente no se da mucha relevancia al trabajo colaborativo(...)” (Docente3)• “(...) pienso que a esta altura se puede desarrollar, pero cuesta más porque esa es una habilidad transversal, que se adquiere desde la enseñanza media, desde los estudios universitarios, y se va fortaleciendo con los años, se va fortaleciendo con los años, pero a esta edad si no está adquirida... o sea, yo pienso que se puede lograr, pero es un trabajo más arduo. (...)” (Docente12)• “(...) el trabajo colaborativo es algo que a lo mejor este último tiempo hemos estado conversando... pero es un trabajo, no es
--	--	---

		<p>llegar y decir un día que ya desde ahora vamos a empezar a trabajar así, nuestra forma de trabajar va a ser colaborativa, o sea, no se trata de declararlo, sino que se trata de reunir todas las condiciones como para hacerlo, y yo creo que cuando conocemos bien de qué se trata, nadie se podría negar a trabajar de esa manera, porque si bien es cierto, a lo mejor es más lento que hacerlo solo un trabajo... es mucho más lento, pero también no es tan estresante para la persona, pero se requieren de muchas condiciones(...)" (Docente11)</p>
	<p>9.b.- Tendencia a preferir el trabajo individual o autónomo sobre el trabajo colaborativo.</p>	<p>"(...) yo creo que nosotros como profesores de cada departamento logramos de alguna manera trabajar de esta forma, como dijo muy bien...que me gustó, es una forma de trabajo, como es el trabajo autónomo, que hacemos cada uno individualmente en su casa, preparando la planificación, preparando las guías, preparando las evaluaciones, todo eso es de forma autónoma. Luego, como dijo ..., yo lo comparto con mis colegas, estoy colaborando y haciendo partícipe del trabajo grupal, pero con colaboración, tratando de colaborar (...)" (Docente13)</p> <p>"(...) entonces preguntábamos cómo se trabajaba este trabajo colaborativo, y la</p>

		<p>mayoría de ellas trabajaba en básica, y ahí yo me daba cuenta de que ellas realizan el trabajo colaborativo. Por qué en básica, y en media no... lo que pasa es que en media los profesores son más celosos con sus asignaturas, y pasa un poco por lo que dice Anita, entonces yo creo que en el liceo eso es lo que pasa, los profesores son más individualistas, trabajan más individualmente, y de ahí parte todo porque si no están dispuestos a compartir sus conocimientos (...)" (Docente16)</p> <p>"(...) como ya sabemos, nuestros profesores igual tienen mucha experiencia, pero quizás en esa parte es una deficiencia que tienen... están acostumbrados a una forma de trabajo, y llegamos nosotros con una perspectiva, y como que igual cuesta en ellos cambiar su forma de trabajo. (...)" (Docente16)</p>
--	--	--

VALIDACIÓN DE PAUTA DE ENTREVISTA
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Por:

SECCIÓN I: DATOS GENERALES EVALUADOR

1	Nombre Evaluador	:	
2	Título Profesional	:	
3	Institución de trabajo	:	
4	Grado académico	:	<input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> Magíster <input type="checkbox"/> Licenciado

Estimado Profesor (a):

Junto con saludarlo, solicitamos a usted validar nuestro instrumento de recolección de información. Es muy importante su análisis respecto a la pertinencia y claridad de las preguntas con que se confeccionará la pauta para un Grupo Focal. La valoración que le solicitamos está relacionada con:

1. La **pertinencia**, relacionada con la correspondencia entre el objetivo de estudio y las preguntas formuladas.
2. La **claridad**, relacionada con el lenguaje empleado en cada una de las preguntas que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.

Además, informamos a usted que los Objetivos del presente estudio son:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer el desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo de los profesores y directivos del Liceo Industrial de Coronel (LICEO)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer lo que docentes y directivos del Liceo Industria de Cornel (LICEO) entienden por el trabajo colaborativo.
2. Determinar las prácticas de trabajo colaborativo de los docentes y directivos del LICEO
3. Describir las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo de docentes y directivos del LICEO

Objetivo específico	Preguntas	Pertinencia		Claridad		Observaciones	
1-Conocer lo que docentes y directivos del Liceo Industria de Coronel (LICEO) entienden por el trabajo colaborativo.	¿Qué es para ustedes el trabajo colaborativo?	Sí		Sí			
	¿Qué caracteriza a un grupo del liceo que trabaja colaborativamente?	Sí		Sí			
	¿Por qué cree usted que es importante que los docentes desarrollen trabajo colaborativo?	Si		Si			
	¿En su labor pedagógica qué acción concreta realiza usted para trabajar colaborativamente con sus colegas?	Sí		Sí			
	¿El equipo directivo promueve el trabajo colaborativo? ¿A través de qué acciones?	Sí		Sí			
2-Determinar las prácticas de trabajo colaborativo de los docentes y directivos del LICEO.	¿Qué prácticas de trabajo colaborativo se desarrollan entre docentes y directivos que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?	Sí		Sí			
	¿Cómo se distribuyen tareas y funciones docentes y directivos cuando se juntan a trabajar colaborativamente?	Sí		Sí			

	¿Cómo planifican colaborativamente los docentes de formación general y técnico profesional las actividades de aprendizaje en aula?	Sí		Sí			
	¿Cómo planifican, implementan y evalúan actividades de aprendizaje en aula, de forma colaborativa docentes y directivos?	Sí		Sí			
3-Describir las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo de docentes y directivos del LICEO.	¿Qué elementos están en fortalecidos, dentro de la organización y que pudiesen favorecer el trabajo colaborativo?	Sí		Sí			
	¿Qué factores facilitan el trabajo colaborativo al interior del establecimiento?	Sí		Sí			
	¿Cuáles son las debilidades del trabajo colaborativo que observan en el liceo?	Sí		Sí			

	¿Qué factores influyen negativamente en que los docentes del liceo no puedan trabajar colaborativamente?	Sí		Sí			
	¿Qué circunstancias dificultan que un profesor o profesora esté enterado de lo que están enseñando los otros docentes?	Sí		Sí			
	¿Qué elementos impiden o dificultan la posibilidad de planificar colectivamente?	Sí		Sí			
	¿Con qué tiempo cuentan los docentes para realizar el trabajo colaborativo?	Sí		Sí			

FIRMA EVALUADOR
