



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

Colaboración docente como núcleo del desarrollo profesional

MAGDALENA MÜLLER

PAULO VOLANTE

ÁLVARO SALINAS

FELIPE COLOMA

Facultad de Educación UC



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 18 / N° 169 / Noviembre 2023

ISSN 0718-9745

Colaboración docente como núcleo del desarrollo profesional

MAGDALENA MÜLLER

PAULO VOLANTE

ÁLVARO SALINAS

FELIPE COLOMA

Facultad de Educación UC¹

1. Introducción

La colaboración es un término ampliamente utilizado y valorado en los contextos escolares. En la actualidad, es considerada como una forma esencial de abordar la complejidad de los desafíos que estamos enfrentando. En las instituciones educativas se han instalado como prácticas relevantes: la colaboración y el diálogo entre estudiantes, como eje estratégico para ciertas dinámicas pedagógicas (Tolmie et al., 2010; Grau y Pino-Pasternak, 2012); la colaboración familia-escuela (Minke y Anderson, 2005; Madrid et al., 2019); y –sobre todo– la colaboración entre profesores o colaboración docente (Vangrieken et al., 2015; Aparicio y Sepúlveda, 2018). Si bien se reconoce ampliamente el valor del aprendizaje colaborativo, también hay consenso acerca de que la colaboración significativa y productiva sigue siendo difícil de lograr, evaluar y guiar (Damsa, 2023).

Existen diversos tipos de colaboración en distintos niveles y con múltiples alcances. Desde una perspectiva pedagógica centrada en el desarrollo profesional docente y la mejora del aprendizaje, en este artículo nos referimos específicamente a una colaboración instruccional. En este proceso, los docentes trabajan juntos enfocados en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional, lo que implica la desprivatización de la práctica docente (Little, 2012; Cravens et al., 2017; Cravens y Hunter, 2021; Volante, 2022). Esto supone hacer pública y compartida una actividad que suele ocurrir en el ámbito privado del aula. Una barrera al analizar el sistema escolar y las prácticas docentes ha sido la “clausura” del aula y el acceso limitado a las interacciones directas.

Desprivatizar la práctica implica generar contextos de confianza donde se potencia la planificación, observación y retroalimentación entre pares, y se avanza de una lógica individual a una de aprendizaje colaborativo para la mejora pedagógica. El énfasis está en interpretar estas prácticas como estrategias para lograr un objetivo, que es compartido tanto por la institución educacional en la que se enmarcan como por los docentes y estudiantes involucrados.

En este documento nos enfocamos, principalmente, en un tipo de práctica de colaboración que tiene foco en la mejora pedagógica, a través del desarrollo profesional de los profesores y profesoras, con el objetivo de impactar en los niveles de logro de aprendizaje de los y las estudiantes. Pocos trabajos en Chile y a nivel internacional han sistematizado la evidencia acumulada sobre el aporte de la colaboración docente en la enseñanza y el aprendizaje (Duk et al., 2021). En este sentido, se espera que este sea un insumo para la transferencia de prácticas de colaboración con foco pedagógico y que constituya un aporte para orientar la política pública en este tema.

El artículo se organiza en cuatro secciones. La primera contextualiza la temática con antecedentes teóricos y empíricos de la colaboración docente. La segunda describe el panorama nacional con relación a la colaboración docente, incluyendo leyes (20.903 y 21.040) y resultados de evaluaciones. La tercera sistematiza estrategias de colaboración presenciales y virtuales, abordando el rol de sostenedores, directivos, las estructuras necesarias, las habilidades implicadas y formas de evaluarla. El documento concluye en su cuarta sección con recomendaciones para la política pública y conclusiones.

¹ La autora y los autores agradecen la importante colaboración de Rosario Zamora, psicóloga UC y estudiante del Programa de Pedagogía en Educación Básica en la Facultad de Educación UC.

2. La colaboración como práctica docente

Para comprender la colaboración docente hemos recopilado antecedentes que abordan el fenómeno con distintos énfasis: el foco en el aprendizaje y los tipos de práctica relacionadas con la colaboración docente que cuentan con antecedentes en la literatura. Al considerar la colaboración como una práctica docente, se hace necesario descomponer esta habilidad en sus elementos constitutivos (Grossman et al., 2009), de tal manera de generar oportunidades de aprendizaje desde la formación inicial hasta la formación continua de profesores, en una trayectoria de aprendizaje.

2.1 La colaboración docente con foco en el aprendizaje

La colaboración en contextos educativos ha sido comprendida como una herramienta para la mejora pedagógica, siendo el objetivo más importante satisfacer las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes (Hord y Hirsch, 2008), ante lo cual profesores y profesoras interactúan para proveerse de más y mejores recursos que puedan servirles para ello (Jäppinen et al., 2015).

Basándonos en que el aprendizaje y el conocimiento provienen de la participación en sistemas sociales, las comunidades de práctica son fundamentales, pues sus miembros interactúan, se desarrollan juntos (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2004) y generan una cultura de colaboración. La práctica une a la comunidad, por lo que la interacción, el sentido compartido y el intercambio de recursos son clave (Wenger, 1998; Wenger, 2004). Para lograr una mejora pedagógica, la colaboración necesita centrarse en la enseñanza y el aprendizaje, y la docencia debe ser transparente y desprivatizada (Cravens et al., 2017). Dada la complejidad de estas interacciones que tienen componentes tanto individuales como sociales y de contexto, se hace necesario tomar una perspectiva ecológica para su estudio (Damsa, 2023).

La colaboración en el desarrollo profesional docente, enfocada en la mejora pedagógica, mantiene a los y las docentes centrados en ella (Cravens et al., 2017). Además, se espera que influya en el cambio de prácticas y, a su vez, beneficie el aprendizaje de los y las estudiantes. Por otro lado, al incorporarla en las organizaciones educativas, se prevé un cambio positivo en los resultados de aprendizaje, la satisfacción laboral y la confianza del profesorado (Reeves et al., 2017). El desafío actual es justificar esta asociación, aunque algunos estudios han mostrado avances en esta línea.

Reeves et al. (2017) analizaron datos de la prueba TIMSS, evaluación internacional que mide el rendimiento de estudiantes en matemáticas y ciencias, para identificar la influencia única de actividades colaborativas en el logro académico de estudiantes, satisfacción laboral y la confianza docente. Compararon los resultados de Estados Unidos con los de Japón, considerando el método nipón de enseñanza Lesson Study (estudio de clase), el cual contempla la colaboración entre docentes para discutir y reflexionar sobre la planificación, observación e implementación de las clases. Encontraron que la colaboración docente durante la planificación tiene un impacto positivo significativo en los niveles de logro académico de estudiantes de Estados Unidos.

Kilinc et al. (2022) estudiaron el liderazgo instruccional en Turquía y su impacto en el cambio de prácticas docentes, con la colaboración como variable mediadora. Sus hallazgos mostraron relaciones positivas entre liderazgo centrado en el aprendizaje y colaboración, ambos influyentes en el cambio de prácticas docentes. Concluyeron que el liderazgo centrado en el aprendizaje facilita instancias de colaboración, lo que aumenta la participación de profesores y profesoras en el trabajo colaborativo, impactando positivamente su práctica docente y el aprendizaje de estudiantes.

Apoyándose en autores como Darling-Hammond (2010) o Kennedy (2016), quienes identifican al docente como uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de los y las estudiantes, Kilinc et al. (2022) enfatizan que los esfuerzos de mejora deben centrarse en el cambio de prácticas docentes. De esta manera, vinculando estos antecedentes teóricos con sus hallazgos, posicionan la colaboración como un aspecto crucial para el desarrollo profesional docente y, en consecuencia, para los resultados de aprendizaje del estudiantado.

Papay et al. (2020), por su parte, llevaron a cabo un estudio experimental donde, en el marco del programa Evaluation Partnership, emparejaron a profesores de acuerdo con el conocimiento y desempeño en habilidades asociadas a la enseñanza. Después de un año, los investigadores compararon los resultados académicos de estudiantes de profesores que habían participado del programa con los del grupo control –donde no se llevó a cabo– y observaron que los primeros obtuvieron mejores resultados de aprendizaje.

Las investigaciones mencionadas avanzan en la línea de estudiar la relación entre colaboración y resultados

de aprendizaje, aunque en la mayoría de los casos, la colaboración se observa como una variable mediadora. Gran parte de los estudios realizados acerca de la colaboración docente no evalúan directamente este vínculo. Considerando aquello, existen altas expectativas de que la colaboración, al impactar en la satisfacción laboral y el cambio de prácticas de profesores, tenga un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2 Descripción de prácticas de colaboración

Antes que nada, es relevante distinguir entre colaboración y cooperación. La cooperación es una estructura diseñada para que quienes trabajan juntos logren un objetivo específico (Panitz, 1999). Las funciones que asumen las personas que cooperan son complementarias, ya que se dividen para la realización de una tarea (Roselli, 2016). La colaboración, en cambio, es un proceso donde se valora y respeta lo que los pares pueden contribuir para el propio aprendizaje (Panitz, 1999). Ocurre de forma colectiva, por lo que todos los participantes interactúan para la consecución de una tarea (Roselli, 2016), es decir, hay interdependencia entre los participantes.

Si bien la colaboración se ha identificado como un elemento fundamental para la mejora educativa, no cualquier tipo tiene impactos positivos en el desarrollo profesional y, por tanto, en el aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2018; Volante, 2022).

Little (1990) distingue cuatro tipos de colaboración, que van de menor a mayor grado de interdependencia:

- Narración de historias o anécdotas e intercambio de ideas.
- Ayuda y asistencia entre profesores.
- Intercambio de recursos, materiales y estrategias.
- Trabajo conjunto: los y las docentes comparten su práctica por medio de la planificación y reflexión conjunta sobre su propia enseñanza.

Por su parte, Krichesky y Murillo (2018) señalan que la forma de comprender y llevar a cabo la colaboración es diversa, y distinguen tres maneras:

- Por medio de la coordinación, es decir, cuando los docentes respetan acuerdos, sin que eso signifique trabajar conjunta y articuladamente.
- A través del desarrollo conjunto, el cual implica un trabajo colectivo que tiene por objetivo el logro de un proyecto, por lo que es necesario que los docen-

tes interactúen entre ellos y realicen un esfuerzo colectivo para la concreción del objetivo. Esta práctica conlleva mayores niveles de interdependencia.

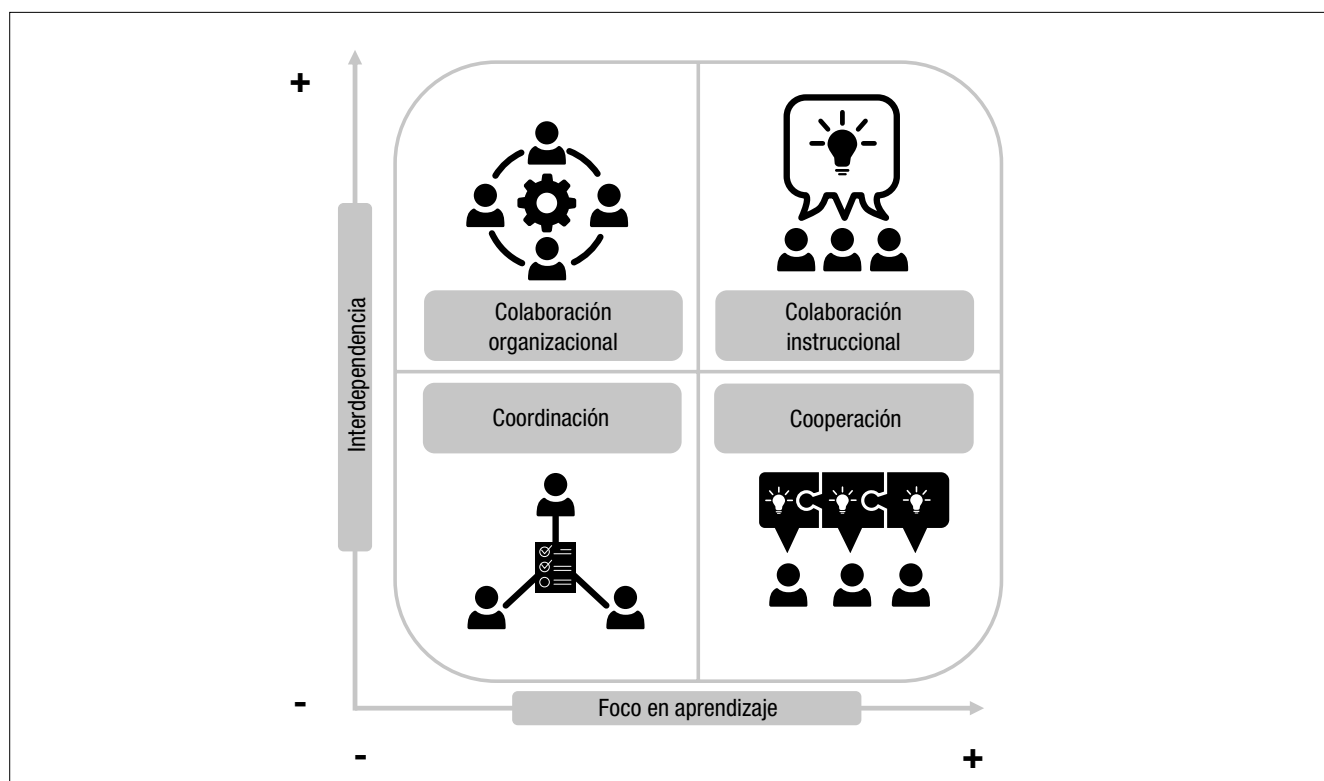
- Finalmente, la resolución de problemas es aquella práctica que se da respecto de una situación problemática, donde se discuten alternativas para tomar una decisión e implementar la intervención de manera colectiva. En esta práctica los niveles de interdependencia también son altos.

Zheng et al. (2019) señalan que una comunidad profesional de aprendizaje se compone, fundamentalmente, de los siguientes aspectos:

- Valores compartidos y metas: los miembros de la comunidad comparten objetivos, demostrando consenso.
- Actividad colaborativa: los miembros de la comunidad comparten el significado sobre lo que es enseñar y alinean su práctica.
- Foco colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Diálogo reflexivo: lo esencial de este aspecto es la desprivatización de la práctica, ya que los miembros permiten la observación de sus clases, reciben y entregan retroalimentación significativa.

A partir de estos antecedentes, proponemos agrupar el trabajo entre docentes en cuatro niveles, considerando las dimensiones de interdependencia y foco en el aprendizaje (Figura 1). En el eje horizontal, ubicamos el foco en el aprendizaje y, en el vertical, se enfatiza el nivel de interdependencia. Estos niveles pueden servir para monitorear el tipo de instancias de trabajo conjunto que se están propiciando. Claramente, los desafíos que enfrentan los centros educativos implican trabajar en los cuatro niveles, dependiendo de los objetivos y acciones declaradas en los planes de mejora. Sin embargo, lo que plantean los Planes Locales de Formación como desarrollo profesional supone asegurar instancias de colaboración instruccional.

Figura 1. Categorías de trabajo entre docentes



Fuente: elaboración propia.

En la colaboración instruccional, los docentes trabajan con altos niveles de interdependencia y su foco es compartir su práctica por medio de la planificación, la observación de clases, la reflexión conjunta sobre su propia enseñanza, resolución de problemas y diseño de innovaciones para el aprendizaje. Entienden el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje colaborativo y están abiertos a aprender de las experiencias entre pares.

En la colaboración organizacional los docentes mantienen altos niveles de interdependencia y su foco se concentra en actividades administrativas, logísticas e institucionales.

En la cooperación, los y las docentes asumen funciones que son complementarias. Se dividen para la realización de una tarea, por lo que presentan menores niveles de interdependencia, manteniendo el foco en el aprendizaje. En este nivel pueden involucrarse en procesos de mejora, participando en experiencias de desarrollo profesional en forma individual y ofrecer ayuda a sus pares.

En el nivel de coordinación, la interdependencia es baja. Los docentes respetan acuerdos que surgen de necesidades institucionales en las que no necesariamente par-

ticipan y se comprometen con acciones para lograr los acuerdos sin que eso signifique trabajar en forma conjunta y articulada.

3. Mirada al contexto nacional

3.1 La colaboración en las políticas públicas

La colaboración docente ha sido incluida como un factor relevante para el desarrollo profesional en las políticas públicas promulgadas en los últimos años en nuestro país. Analizamos la Ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903) y la Ley de Nueva Educación Pública (21.040), que apuntan hacia el desarrollo de una educación de calidad a distintos niveles. La Ley N° 20.903 se enfoca en la formación, ingreso, evaluación y desarrollo de los profesionales de la educación. La Ley N° 21.040 busca garantizar el acceso a la educación para todos, independiente del origen socioeconómico o geográfico. Se hizo un análisis documental, destacando términos que aludían a la colaboración, los actores involucrados y sus énfasis en ambas leyes, y a continuación se presentan los principales resultados.

Referencia al término colaboración y a quiénes está dirigido

Un primer hallazgo es que el término colaboración u otros similares que hacen alusión a la idea del trabajo conjunto entre dos o más participantes aparecen con una elevada frecuencia en ambas normativas. En la Ley de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), se señalan términos como “colaboración” (11 menciones), “trabajo colaborativo” (10), “colaborativa(s)” (cuatro) y “colaborar” (una). Así también, se mencionan las frases “redes de establecimiento”, “redes de apoyo con otros establecimientos” y “redes interestablecimientos”.

Con relación a los actores involucrados, la colaboración con más referencias es la que se da entre docentes. Le sigue la colaboración Mineduc-universidades (principalmente para elaborar cursos), directivos escolares y mentores (coordinación con docentes principiantes) y profesionales de la educación. También se mencionan dos colaboraciones entre la Agencia de Calidad y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP): una para estudios sobre inducción y mentoría, y otra para elaborar instrumentos de evaluación. Por último, se destaca la colaboración universidades-instituciones escolares para las prácticas profesionales.

A pesar de su elevada frecuencia, la normativa no define con exactitud qué se entiende por “colaboración”, sino más bien indica en torno a qué elementos se espera que exista trabajo colaborativo. Sin embargo, podemos inferir que cuando se usan estos términos es para referirse al trabajo conjunto de dos o más actores, ya sean docentes, directivos o establecimientos educacionales.

En cuanto a la Ley de Nueva Educación Pública (NEP), se menciona el término “colaboración” (25) y “red” o “redes” (18). Se incluye en este análisis la palabra “red” pues en la mayoría de las ocasiones se asocia a trabajo conjunto de dos o más actores educativos. De hecho, como se verá más adelante, uno de los principios de la ley es “colaboración y trabajo en red”, que da cuenta del sentido del término “red” en la normativa.

En la NEP, el conjunto de actores que se espera que colaboren es amplio. Al analizar las diversas menciones encontramos artículos que hablan de la colaboración entre Mineduc y municipalidades; entre la Dirección de Educación Pública (DEP) y otros servicios públicos; entre la DEP e Instituciones de Educación Superior; entre la DEP y Servicios Locales de Educación (SLEP); entre SLEP; entre SLEP y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji); y entre directivos de un mismo servicio local, entre otras.

Colaboración como principio de la ley

Ambas normativas definen la colaboración como uno de los principios de la ley, estableciendo así que su existencia entre distintos estamentos no solo es deseable, sino un deber al cual debe propender el sistema educativo.

La Ley N° 20.903 menciona nueve principios que inspiran el Sistema de Desarrollo Profesional, incluyendo la colaboración. Este principio indica que se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales para formar comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos con liderazgo pedagógico. La perspectiva de colaboración que se infiere de este artículo tiene como componentes la constitución de comunidades de aprendizaje, los directivos como guías de estas comunidades con foco en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilitadores de diálogo, y la reflexión colectiva.

En cuanto a la Ley N° 21.040, en su artículo 5e) define los nueve principios que regirán el sistema de NEP, siendo uno de ellos la “Colaboración y trabajo en red”, indicando: “El Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes”.

Cabe destacar que la colaboración no solo es fomentada al interior de un establecimiento o dentro de un SLEP, sino que se busca además que los establecimientos pertenecientes a un mismo SLEP colaboren entre ellos. En ambas normativas, los actores responsables de fomentar la colaboración son diversos. En el caso del SDPD, el Ministerio de Educación y CPEIP ofrecen desarrollo profesional para el aprendizaje colaborativo, incluido en los estándares docentes dentro de la dimensión de responsabilidades profesionales, para ser evaluado mediante el sistema de reconocimiento. A nivel intermedio, se espera que los sostenedores estimulen el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica en los establecimientos, mediante el plan local de formación.

Los directivos son los principales responsables de fomentar el trabajo colaborativo entre docentes. El SDPD promueve comunidades de aprendizaje guiadas por directivos. Les corresponde a estos facilitar condiciones para la colaboración, incluyendo gestión de horas curriculares no lectivas (60% de las horas no lectivas pueden destinarse al desarrollo de la comunidad escolar y desarrollo profesional). Se espera que asignen horas curriculares en bloques de tiempo (mínimo 90 minutos) que permitan el trabajo individual y colectivo, para lograr los fines de la ley.

La ley no es tan explícita respecto de las responsabilidades de los docentes, pero menciona elementos que implican fomentar la colaboración profesional. Por ejemplo, señala que los profesionales deben avanzar en su desarrollo, enfocándose en técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales (artículo 11). Además, docentes mentores y avanzados deben colaborar con aquellos de tramos iniciales.

Para la política educativa, es fundamental determinar mediante qué mecanismos e instrumentos se deben operacionalizar los mandatos de la ley, de tal forma que las intenciones planteadas en la normativa tengan una bajada concreta. A continuación, analizamos de qué forma se operacionaliza lo indicado en el SDPD con relación a la colaboración. Nos centramos en esta ley, pues es la que vincula la colaboración con el desarrollo profesional docente. De hecho, el SDPD tiene tres mecanismos mediante los cuales se debe dar cuenta del trabajo colaborativo: estándares docentes, la evaluación docente y los planes locales de formación.

Los primeros dos están ligados. El SDPD mandata la creación de estándares de desempeño profesional, como referentes para la buena docencia y la evaluación docente. Los estándares contienen responsabilidades propias de la labor docente, incluyendo aquellas ejercidas fuera del aula, como la colaboración técnico-pedagógica colaborativa (artículo 19). Al estar la colaboración en los estándares, se considera en la formación inicial docente, evaluación y formación del CPEIP.

La evaluación docente debe usar como referente los estándares de la profesión docente e incluir la colaboración. El artículo 19k detalla indicadores para el instrumento portafolio: “prácticas colaborativas, liderazgo, cooperación, trabajo con pares, padres y apoderados en su contexto cultural” (Mineduc, 2021). La colaboración se entiende aquí como trabajo entre pares y con padres y apoderados.

Debido a esto, uno de los módulos del portafolio evalúa el trabajo colaborativo. Al analizar las rúbricas (Docentemás, 2023) sobre “trabajo colaborativo”, se ve que es entendido como la mejora docente mediante la reflexión conjunta entre dos o más miembros de la comunidad educativa, centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Si se analizan las rúbricas del año 2021, se puede observar que la evaluación de la colaboración se hace a través de una tarea que se denomina “Trabajo colaborativo para el aprendizaje profesional”, la cual a su vez se descompone en cuatro indicadores: relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo; calidad del diálogo profesional; valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional; y reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo.

El tercer y último instrumento que operacionaliza la colaboración en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es el Plan Local de Formación (PLF), que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es parte del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) anual de los establecimientos educativos y asegura que, al menos una vez al año, los equipos directivos y docentes planifiquen el desarrollo profesional con el foco en la colaboración y retroalimentación pedagógica.

Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

Para complementar el análisis, se conceptualiza la colaboración según el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, elaborado por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2015), que aborda prácticas y competencias de directivos para una gestión efectiva. El marco considera cinco dimensiones de prácticas, incluido el desarrollo de capacidades profesionales, y enfatiza la importancia de un ambiente escolar colaborativo y una cultura de trabajo en equipo y aprendizaje mutuo. Esto requiere un clima de confianza para construir una comunidad de aprendizaje.

El marco también menciona la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar, resaltando el papel de los equipos directivos en promover la colaboración entre estudiantes, docentes y familias. Por otra parte, también destaca recursos personales esenciales para una gestión efectiva, incluyendo la confianza, generada por la credibilidad profesional para promover colaboración, y el trabajo en equipo para articular objetivos compartidos.

3.2 Análisis de resultados de Talis

El estudio internacional Talis² es desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y proporciona una comprensión detallada de cómo los docentes y las escuelas están trabajando para mejorar la educación y el aprendizaje. Levanta la información a través de cuestionarios de auto-reporte aplicados a docentes y directivos y se centra en la formación, las prácticas pedagógicas, el liderazgo escolar, el clima escolar, la carga de trabajo, la retroalimentación y apoyo que reciben, así como en el uso de la tecnología en el aula. El objetivo es identificar fortalezas y áreas de mejora que sirvan de insumo para tomar decisiones desde la política pública de cada país y para promover condiciones adecuadas para el aprendizaje, desarrollo y bienestar de niños y niñas (OCDE, 2018). Chile ha participado de este estudio los años 2013 y 2018 en los niveles 7° y 8° básico y, en 2018, en el nivel de Educación Inicial (Talis Starting Strong).

La encuesta Talis 2013 consideró las prácticas profesionales docentes como uno de los elementos a indagar, poniendo énfasis en el trabajo colaborativo (OCDE, 2014; Mineduc, 2017). En esta línea, se encontró que los profesores chilenos reportan una menor cantidad de prácticas asociadas al trabajo colaborativo docente en comparación al promedio de los 34 países participantes en Talis 2013 (Mineduc, 2017). En efecto, Chile es uno de los países con mayor cantidad de docentes que señala nunca haber realizado las siguientes acciones (OCDE, 2014; Mineduc, 2017):

- Observación de clases de otros profesores (55,8%)³.
- Participación en otras actividades en diferentes clases y grupos de edad (37,7%).
- Intercambio de materiales de enseñanza con colegas (14%).
- Participación en discusiones sobre el aprendizaje de estudiantes específicos (9,1%).
- Actividades grupales para asegurar estándares comunes en evaluaciones (14,9%).

Por su parte, la encuesta internacional Talis 2018 se concentró principalmente en las prácticas de enseñanza y prácticas profesionales fuera del aula, en los niveles de 7° y 8° básico —en el caso de Chile— (OCDE, 2019)

y fue aplicada en 45 países. En el informe Talis 2018 (OCDE, 2020) se diferencia entre prácticas de colaboración formales e informales. Las prácticas formales tienen una estructura más definida que las informales y se encuentran reguladas por normas y políticas institucionales, mientras que las prácticas informales se basan en la interacción voluntaria. Las prácticas formales pueden ser, entre otras:

1. Planificación conjunta de programas y planes de estudio.
2. Participación en grupos de trabajo colaborativo enfocados en temas específicos como, por ejemplo, innovación educativa.
3. Evaluaciones de desempeño basadas en la observación de clases entre colegas.

En tanto, las prácticas informales de colaboración pueden ser, entre otras:

1. Discusión entre colegas sobre necesidades de aprendizaje de estudiantes e intercambio de estrategias.
2. Colaboración en planificación de actividades extra-curriculares.
3. Compartir recursos diversos.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, las y los directores chilenos reportaron como áreas con mayor necesidad de formación al diseño de oportunidades de desarrollo profesional docente, al manejo de recursos y a la entrega de retroalimentación efectiva (OCDE, 2019). Por otro lado, un 46% de directivos y docentes señalaron participar en capacitaciones que incluyen observación de pares (OCDE, 2019).

Sumado a lo anterior, un 71% de docentes en Chile declaró trabajar en una “cultura escolar colaborativa caracterizada por el apoyo mutuo” (OCDE, 2020), 10 puntos porcentuales bajo el promedio de la OCDE. Un 79% de los directores señala haber tomado “medidas específicas para apoyar la colaboración entre los docentes” durante los 12 meses antes de la encuesta, encontrándose 20 puntos porcentuales sobre el promedio OCDE (OCDE, 2020).

Estos resultados nos desafían a seguir avanzando en experiencias de desarrollo profesional que ofrezcan oportunidades para aprender en forma intencionada y

² Teaching and Learning International Survey.

³ En paréntesis se encuentran los porcentajes de docentes que ante cada afirmación declararon nunca haber realizado la práctica a la que se refiere.

sistemática habilidades de colaboración, tanto para directivos como para profesores. En la siguiente sección avanzamos en la descripción de modelos concretos de colaboración.

4. Sistematización de estrategias de colaboración, presenciales y virtuales, centradas en el desarrollo profesional docente⁴

En el presente apartado, se sintetizan algunas estrategias de colaboración basadas en evidencia, que contribuyen al desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje de estudiantes.

4.1 Ciclo de investigación colaborativa y modelo Teacher Peer Excellence Groups (TPEG)

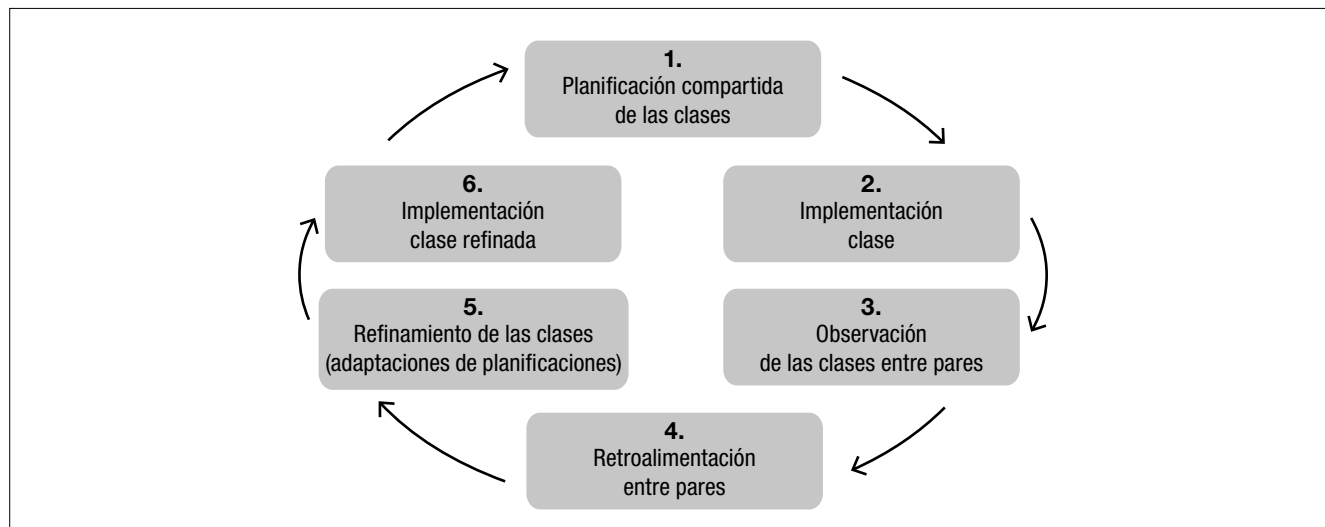
En Chile, el proyecto Fonide “Equipos expertos en prácticas de liderazgo instruccional y su transferencia a redes locales de mejora pedagógica”⁵ y el proyecto Fondecyt “Prácticas de colaboración entre equipos de liderazgo instruccional, para una mejora pedagógica sustentable”⁶ tuvieron como objetivo aplicar el modelo de Ciclo de Investigación Colaborativa, basado en el modelo Teacher Peer Excellence Groups o TPEG (Cravens et al., 2017), que consiste en una práctica en la cual los y las docentes participan de un sistema colaborativo para la mejora

profesional. Estas prácticas se ha demostrado que mejoran, a su vez, los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (Wang, 2013).

El modelo TPEG concentra las características claves del modelo japonés Lesson Study y el modelo Shanghai Teaching-Study Group (OCDE, 2010; Wang, 2013; Cravens et al., 2017), y corresponde a un tipo de comunidad de práctica (Cravens y Hunter, 2021). Considera tres elementos fundamentales como base para el aprendizaje y desarrollo profesional docente: (a) la práctica de la enseñanza se democratiza por medio de observaciones, planificaciones y retroalimentación; (b) el resultado del trabajo colaborativo en la mejora de la enseñanza es susceptible de ser compartido; y (c) la experticia docente sirve para validar ciertas estrategias de mejora de enseñanza (Cravens et al., 2017; Volante, 2022).

En el proyecto Fonide se adaptó el modelo TPEG (Cravens et al., 2017) y se propuso una serie de actividades a 12 escuelas participantes (seis en Santiago, seis en Talca), a las cuales se les denominó Ciclo de Investigación Colaborativa o CIC. Considerando lo estipulado en las leyes señaladas más arriba con relación a la necesidad de contar con estrategias específicas de colaboración promovidas por los directivos escolares, se adaptó el modelo TPEG y se aplicó al contexto chileno, organizándose de la siguiente manera:

Figura 2. Ciclo de Investigación Colaborativa (CIC)



Fuente: Volante et al., 2023.

4 Otras estrategias de colaboración están sistematizadas en el documento “Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela”, elaborado el año 2019 por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2019).

5 Fonide (FON181800158 / 2018-2019) a cargo de los/as académicos/as Magdalena Müller, Paulo Volante, Álvaro Salinas y Julio Domínguez.

6 Fondecyt (N°1201710, años 2020-2022), a cargo de los/as académicos/as Paulo Volante, Magdalena Müller, Álvaro Salinas y Xiu Cravens.

Los principios que promueve el modelo CIC, compartidos con el modelo TPEG, son: (1) la práctica de enseñanza debe hacerse visible a otros; (2) el trabajo colectivo es susceptible de ser compartido; y (3) la experticia docente se valida según sus efectos en el cambio de prácticas y aprendizaje de los y las estudiantes (Cravens et al., 2017, Volante, 2022; Volante et al., 2023).

Se formaron grupos de liderazgo instruccional (ELI) en cada escuela (Volante y Müller, 2017), con miembros del equipo directivo y profesores de matemáticas e inglés de 8° básico. Los equipos ELI de los distintos establecimientos seleccionaron aprendizajes clave en reuniones ampliadas, en que se juntaban todos los equipos participantes de la investigación. Luego, fijaron fechas para planificación, observación y retroalimentación. Se trabajó en instancias de desarrollo profesional enfocadas en observación con registro descriptivo de clases (Müller et al., 2014). La retroalimentación incluyó aspectos destacados y a mejorar, registrados en la planificación y refinamiento, que se guardó en un repositorio. El proyecto Fonide validó esta estrategia de manera presencial, mientras que el Fondecyt se amplió a Pozo Almonte y se hizo de forma remota.

4.2 Comunidades de aprendizaje profesional

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) corresponden a una estrategia de desarrollo profesional docente, que consiste en la implementación de equipos de profesores y profesoras que se reúnen periódicamente con el propósito de reflexionar sobre su práctica, analizar su enseñanza y abordar colectivamente problemáticas en el aula (CPEIP, 2019; Cabezas et al., 2021).

La base de las CAP es la colaboración, dado que uno de los pilares fundamentales de esta estrategia es la revisión conjunta –entre docentes– de sus prácticas educativas (Cabezas et al., 2021). Por lo mismo, es muy relevante para poder llevar a cabo las CAP contar con recursos materiales que permitan la discusión basada en evidencia, como, por ejemplo, grabaciones de clases (CPEIP, 2019).

Para conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional es necesario, en primer lugar, definir un foco de trabajo o temática que se trabajará, luego formar el grupo, idealmente de cinco a 10 personas, y finalmente identi-

ficar un facilitador que tenga como función coordinar el grupo formado y mediar la conversación (CPEIP, 2019)⁷.

5. Condiciones para la colaboración

A continuación, se exponen tres condiciones fundamentales para la colaboración docente referidas al rol de los sostenedores y cargos directivos de los establecimientos, y las habilidades que permiten una efectiva colaboración.

5.1 Rol de sostenedores

El sostenedor es un agente político, en el sentido que interpreta y promueve la instalación de una política nacional en la agenda local de los establecimientos escolares. En esta línea, en el ámbito público es la autoridad local, la encargada de darle legitimidad a la ejecución de políticas, a través de distintos dispositivos pertinentes, tales como: el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (Padem), el Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco), o el Plan Anual de Servicio Local de Educación, para el régimen de la Ley N° 21.040, y por cierto a través de la influencia que pueden ejercer en los Proyectos de Mejora Educativa (PME). Todas estas son instancias que proveen oportunidades, recursos y estructuras para posicionar y alinear equipos de escuelas, en función de crear condiciones para el desarrollo profesional, situado en la escuela y conducido por directores y líderes a nivel de establecimientos y territorios.

De este modo, la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente indica que los sostenedores “podrán colaborar con la formación para el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñen en sus respectivos establecimientos, estimulando el trabajo colaborativo entre aquellos” (Ley N° 20.903, artículo 12). Esto se traduce en la facultad para aprobar los Planes de Formación Local, de los cuales se espera que fomenten el trabajo colaborativo intra y entre establecimientos: “los directivos de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes interestablecimientos para fomentar el trabajo colaborativo”.

En síntesis, las prácticas de colaboración para el desarrollo profesional docente están prescritas a nivel nacional, y requieren del alineamiento y consistencia a nivel político para implementarse de modo sistemático y sustentable.

⁷ Para mayor información sobre cómo implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional se recomienda revisar el documento “Comunidades de Aprendizaje Profesional. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional” del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019).

5.2 Rol de directivos

Los directivos, por su parte, asumen una función tanto de soporte administrativo –establecen condiciones materiales necesarias para la colaboración– como una de monitoreo y gestión de incentivos (Volante, 2022). Además, tienen la labor de posicionar una visión en la escuela, que tenga sentido para la mejora pedagógica considerando el contexto de esta.

En esta línea, las escuelas deben considerar las fortalezas y las limitaciones de su propio contexto para la implementación de equipos de aprendizaje colaborativo y promover una cultura basada en la evidencia (Cravens et al., 2017).

Es de suma relevancia que los directivos generen un clima de confianza como base para generar condiciones de participación y retroalimentación, buscando que se produzca la colaboración. El entorno debe percibirse fundamentalmente como un espacio centrado en la confianza y no en la rendición de cuentas (Cravens et al., 2017; Volante, 2022). Así, es importante que también se generen condiciones organizacionales adecuadas para facilitar actividades de colaboración y que los directores aseguren el acceso a una pedagogía efectiva para los estudiantes (Cravens et al., 2017).

De acuerdo con lo señalado en la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, respecto de la gestión del desarrollo profesional colaborativo, se espera que los directivos dispongan el apoyo de los docentes cuyos tramos profesionales sean avanzado, experto I y experto II, como también “generar redes de apoyo con otros establecimientos educacionales y/o equipos docentes” (artículo 11). Así también, su función es “promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente” (artículo 12 ter). Se suma a lo anterior que son los directivos los encargados de elaborar e implementar los Planes Locales de Formación, cuyo objetivo es “fomentar el trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica”, con miras a fortalecer la práctica docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Considerando los roles de sostenedores y directivos se hace necesario, por un lado, que se den las condiciones estructurales necesarias para la colaboración. Dentro de estas estructuras, se hace especialmente relevante destinar tiempo protegido para el trabajo colaborativo, y que se privilegien temas como retroalimentación entre pares y habilidades para la colaboración, entre otros.

5.3 Habilidades para la colaboración

Cravens et al. (2017) señalan como condiciones organizacionales para la colaboración efectiva en las escuelas cuatro aspectos: (1) liderazgo instruccional del director o directora; (2) profesores con sentido de trabajo en comunidad; (3) evidencias de un clima de confianza; y (4) sentido de eficacia docente. El liderazgo instruccional funciona como una red de relaciones que coinfluye entre directivos y profesores, afectando sistema, organización y prácticas. Se vincula con comunidades de práctica con foco pedagógico en las escuelas. Algunas de las prácticas del liderazgo de directivos más influyentes se concentran exactamente en la generación de espacios y tiempos para el desarrollo de capacidades docentes, asociadas a actitudes, conocimientos y desempeños para la buena enseñanza y las interacciones profesionales en las escuelas (Müller et al., 2014). Esto coincide con expectativas para la retención, satisfacción y progreso docente. La legislación chilena, como la ya mencionada Ley N° 20.903, recoge el rol formativo de líderes escolares.

Desde la evidencia global y local, es posible identificar habilidades de liderazgo que se asocian en particular con la colaboración como núcleo de la formación docente en servicio, y específicamente con el empoderamiento docente en la mejora pedagógica a nivel de escuela y salas de clases. En este sentido, a continuación, se destacan algunas de las prácticas más vinculadas a facilitar estas oportunidades de aprendizaje profesional:

- Constituir equipos de liderazgo instruccional integrados por directivos y profesores.
- Definir lo que entienden por una buena práctica de enseñanza de una asignatura en un determinado nivel.
- Identificar aprendizajes claves en asignaturas y niveles en los que se espera intervenir colaborativamente.
- Realizar ciclos de observación y retroalimentación con foco en el aprendizaje de los estudiantes, el contenido y el profesor, registrando descriptivamente para que el material sirva para hacer preguntas y generar diálogo profesional.
- Proponer un mejoramiento enfocado en las propuestas de enseñanza, basados en la experiencia en los equipos de colaboración a nivel escuela y desde la evidencia más allá del propio contexto organizacional.
- Verificar cambios deseados en las prácticas de enseñanza, e identificar efectos en la experiencia y logros de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, el participar en actividades de desarrollo profesional basadas en la colaboración supone para los y las docentes un desafío cognitivo, ya que implica introducir habilidades para razonar colectivamente y también supone un desafío social, puesto que implica nuevas formas de interactuar interpersonalmente (Grossman et al., 2001). Esto involucra habilidades tales como:

- Escuchar activamente.
- Establecer un compromiso con el foco de la colaboración.
- Construir ambientes de confianza donde se establezcan relaciones de respeto, confidencialidad y valoración por el aporte de cada participante.
- Observar la práctica con foco en las necesidades establecidas por el o la docente, suspendiendo la disposición hacia la crítica.
- Registrar con foco en el estudiante, complementando con las prácticas del profesor y el contenido trabajado.

El fundamento y efectos de estas prácticas han sido expuestos en este documento, pero al mismo tiempo la evidencia tanto nacional como internacional sigue desafiada a mostrar formas más eficaces para su implementación y escalamiento.

6. Evaluación de la colaboración

Evaluar la colaboración es de suma relevancia para reconocer fortalezas y debilidades de las experiencias que se

están dando en los distintos niveles educativos, con el objetivo de potenciar las que están teniendo buenos resultados e identificar áreas de mejora.

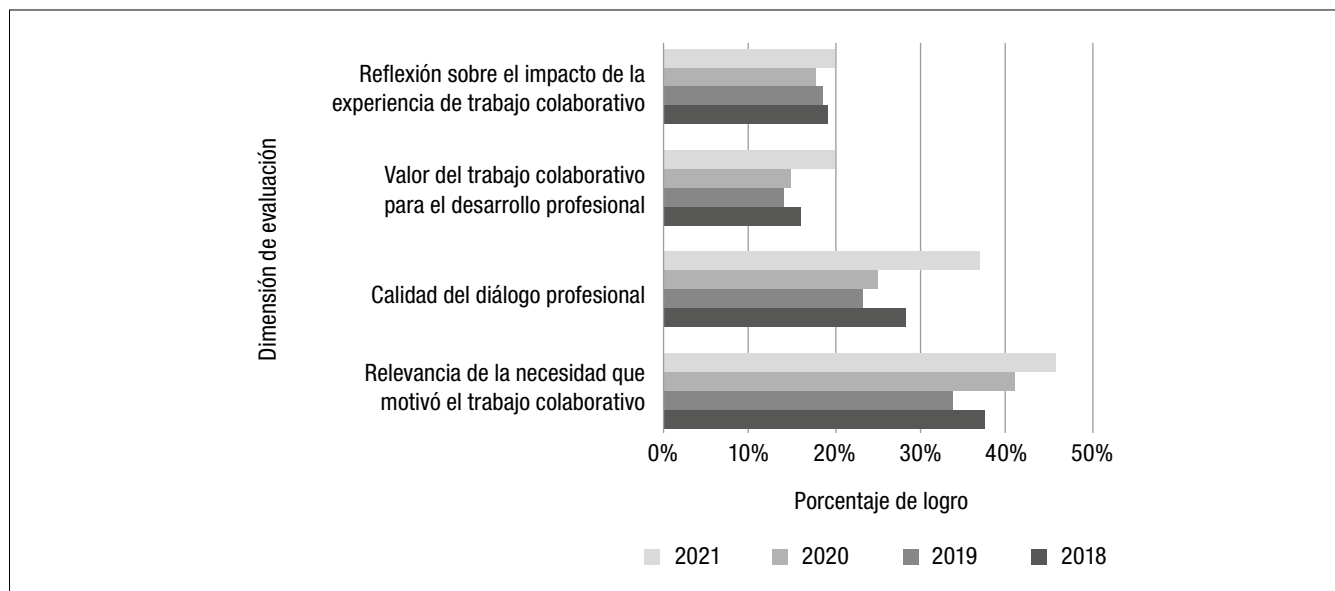
6.1 Evaluación docente

Recientemente fue incorporado el trabajo colaborativo a la evaluación docente. Esta dimensión se materializa en un módulo del portafolio donde los y las docentes deben seleccionar una experiencia de trabajo colaborativo y reflexionar al respecto (Vianney y Díaz, 2016). La evaluación de este apartado considera las siguientes dimensiones: (1) relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo; (2) calidad del diálogo profesional; (3) valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional; y (4) reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo (CPEIP, 2022).

Para el año 2021, un 62% de docentes que realizó el portafolio completó el módulo correspondiente al trabajo colaborativo. Se obtuvo un 46% de logro para la primera dimensión, 37% para la segunda y 20% tanto para la tercera como la cuarta (CPEIP, 2022). Estos porcentajes superan los obtenidos el año 2020, donde el 61% de quienes realizaron el portafolio completaron este módulo y obtuvieron un 41%, 25%, 15% y 18% de porcentajes de logro respectivamente para cada dimensión (CPEIP, 2021).

En el siguiente gráfico, se pueden observar los porcentajes de logro obtenidos para las evaluaciones docentes desde el año 2018 hasta el año 2021.

Figura 3. Módulo “Trabajo colaborativo”, evaluación docente



Fuente: elaboración propia en base a CPEIP, 2021 y 2022.

Se identifican cuatro niveles en los que se puede evaluar la colaboración. En primer lugar, a nivel político, interesa vincular la colaboración con el desempeño y el desarrollo profesional de los docentes. En segundo lugar, a nivel local, importa la colaboración y la formación de redes entre escuelas, es decir, en territorio local. A nivel organizacional, por otra parte, importa facilitar la colaboración entre directivos y docentes, que suele ser solo entre docentes. Por último, a nivel de pares –docentes– se apunta a mejorar la experiencia de aprendizaje de los y las estudiantes y los resultados de aprendizaje.

Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores

El año 2020, la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc publicó el documento “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores” (Mineduc, 2020). Este tiene como propósito establecer criterios para evaluar el desempeño de establecimientos educacionales, orientando así el trabajo tanto de directivos como de docentes con un enfoque en la mejora continua de la calidad educativa. Además, pretende apoyar con el diseño, implementación y evaluación de políticas y prácticas educativas.

En este documento, la colaboración docente es promovida en algunos estándares relacionados tanto al liderazgo del director, como a la gestión pedagógica. Entre algunas cosas, se promueve que:

1. Los equipos docentes trabajan colaborativa y cooperativamente, por medio de la planificación, diseño y evaluación del currículum.
2. Los equipos docentes identifican y abordan oportunidades para la mejora de la enseñanza y aprendizaje, intercambiando experiencias efectivas por medio de la reflexión de su práctica.
3. Exista un acompañamiento a docentes por medio de la observación y retroalimentación de clases por parte del equipo directivo y técnico-pedagógico.

7. Recomendaciones para la política pública

A partir del análisis que presentamos, nos parece relevante destacar el avance sustantivo que las políticas educativas promulgadas en la última década han tenido con relación a explicitar la relevancia de la colaboración docente, como una forma situada de desarrollo profesional que pone en el centro las necesidades de cada

contexto y propicia el intercambio entre docentes con distintas trayectorias y experticias. Nos encontramos en un escenario propicio para fortalecer la colaboración docente como mecanismo para la mejora escolar. En ese sentido, presentamos algunas propuestas para fortalecer la implementación de dichas leyes, de tal manera que la colaboración se constituya en un eje del desarrollo profesional docente.

7.1 Articulación y coherencia entre los instrumentos de gestión institucional y territorial

A partir de las leyes que se han promulgado para reformar la educación pública en las dos últimas décadas, se han diseñado una serie de instrumentos para implementar los cambios que ahí se proponen. Dado que nuestro foco es la colaboración instruccional, analizaremos los instrumentos que se pueden articular con el propósito de fortalecerla.

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370), establece que cada establecimiento educativo debe contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este documento se define la misión, la visión de la escuela y sus sellos. La promulgación de las leyes de Nueva Educación Pública y el Sistema de Desarrollo Profesional docente se presentan como una oportunidad para que las escuelas revisen sus PEI en forma participativa e incluyan la colaboración como un eje central de su propuesta educativa.

Por otra parte, a partir de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley N° 20.248) se establece que cada establecimiento que quiera recibir estos recursos debe, a través de su sostenedor, presentar al Ministerio de Educación un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que contemple acciones en las áreas de: 1) gestión del currículum, 2) liderazgo escolar, 3) convivencia escolar y 4) gestión de recursos. Tanto los objetivos estratégicos como las metas, estrategias y acciones definidas para cada una de estas áreas deben estar alineados con los sellos declarados en el PEI y ser priorizados en función de las necesidades de mejora en conjunto entre el sostenedor y el director o directora del establecimiento. Para favorecer el aprendizaje colaborativo de los docentes se hace imprescindible que en el área de liderazgo escolar se incluyan acciones para el desarrollo de los equipos directivos en prácticas de colaboración, tales como: el diseño de ciclos de mejora continua con foco en aprendizaje, la observación y retroalimentación que favorezca el diálogo profesional y la construcción de ambientes de confianza.

En relación con este aspecto, en la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) se establece el Proceso de Acompañamiento Profesional Local que contempla dos subprocesos: 1) la formación para el desarrollo profesional con foco en el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica; y 2) la inducción al ejercicio profesional docente. Con relación al primer subproceso, los directivos junto a sus equipos deben formular el Plan Local de Formación (PLF). A través de este, los directivos tienen la oportunidad de definir acciones para el desarrollo profesional docente situado, donde podrían utilizar como insumo clave parte del 60% de las horas curriculares no lectivas de cada profesor, generando acciones destinadas al desarrollo profesional y al de la comunidad escolar, definidas en función de las prioridades de cada establecimiento.

En virtud de la variada y convergente evidencia respecto de los efectos positivos de la experiencia de colaboración pedagógica que presentamos en este documento, es oportuno enfatizar que es en este nivel en particular donde se juega la posibilidad de facilitar las condiciones para que se desarrolle. Por ejemplo, Reeves et al. (2017) destacan que: “la colaboración docente durante la planificación es un predictor significativo del desempeño académico de estudiantes” (p. 233), y sugieren que quienes formulan políticas públicas se preocupen, en primer lugar, por aumentar el tiempo de planificación colaborativo. Más recientemente, la investigación de Castillo et al. (2022) indica que las prácticas colaborativas serían un factor protector ante el estrés laboral en organizaciones escolares. De este modo, se esperaría que la implementación institucional de la colaboración pedagógica sea una inversión conjunta y armónica entre autoridades, sostenedores y directivos escolares.

Otra herramienta de la política educativa que puede contribuir al fortalecimiento de la colaboración docente es la Asignación de Desempeño Colectivo (Adeco), que se establece en la ley, que otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación (Ley N° 19.993) y en el SDPD. Estos proyectos colectivos promueven la participación de los equipos directivos y sostenedores en su diseño e implementación. Además, tienen como foco fortalecer las prácticas de liderazgo y gestión, para acompañar el desarrollo profesional de los docentes, en establecimientos con una matrícula superior a 250 estudiantes de dependencia SLEP, municipal o particulares subvencionados. Los equipos pueden postular a proyectos tipo o proyectos libres. Los proyectos tipo son

propuestas elaboradas por el equipo de coordinación nacional del CPEIP. El año 2023 se propusieron cinco proyectos tipo para el desarrollo profesional docente que promueven la retroalimentación pedagógica y el trabajo colaborativo en el marco del Plan de Reactivación Educativa. Se recomienda incluir en los Adeco iniciativas estructuradas de colaboración como los ciclos de mejora continua o los ciclos de investigación colaborativa y alinear estos proyectos colectivos con los Planes Locales de Formación.

El Ministerio de Educación (Mineduc), a través del Sistema Nacional de Supervisión, unidad que se encuentra en la División de Educación General, está a cargo del apoyo técnico ministerial para la mejora educativa. Para ello, cuenta con 42 Departamentos Provinciales de Educación a lo largo de todo el país. Este apoyo se centra en el acompañamiento a las rutas de mejora de los establecimientos con más necesidades de apoyo, identificados por la Agencia de la Calidad. Considerando las leyes e instrumentos presentados anteriormente, se recomienda que los focos de este acompañamiento estén alineados con las estrategias de colaboración y retroalimentación pedagógica establecidas en los Planes Locales de Formación.

En síntesis, el Mineduc pone a disposición de los establecimientos una serie de documentos orientadores con ejemplos específicos para facilitar la elaboración de estos planes; sin embargo, se hace imprescindible avanzar en el alineamiento de estos instrumentos, su articulación, su calce temporal y la elaboración de indicadores que permitan evaluar las acciones propuestas y su impacto en el desarrollo profesional de los docentes y en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. De lo contrario pueden transformarse en una carga administrativa para los sostenedores y equipos directivos, y desviar el foco de la colaboración para la mejora de aprendizajes.

7.2 Intercambio en redes

La constitución de redes escolares, como los Servicios Locales de Educación Pública, ofrece oportunidades para operar en escala y construir puentes entre escuelas, tanto porque la política promueve la colaboración como porque los SLEP agrupan un mayor número de escuelas sobre una base territorial compartida. Con todo, estas oportunidades pueden ser aprovechadas efectivamente bajo, al menos, dos condiciones: 1) que los equipos escolares desarrollen prácticas cotidianas de colaboración que demuestren su valor, especialmente en contextos de alta exigencia y escaso tiempo de los profesores; y 2) que

los equipos docentes logren apropiarse de esas prácticas y dotarlas de sentido, lo que implica percibir las como oportunidades de acompañamiento y mejora docente.

Como marco estratégico, los SLEP se enmarcan en la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 y cada uno debe generar su Plan Estratégico Local a seis años. Iniciativas como los Ciclos de Investigación Colaborativa (CIC) que presentamos en este documento han sido implementadas como una estructura de colaboración tanto para el trabajo en cada escuela como para el trabajo en red. Recomendamos detectar escuelas que hayan avanzado en la implementación de estrategias de este tipo para generar equipos expertos que puedan sistematizar sus experiencias y generar colaboración con escuelas que estén menos avanzadas en ello.

Para apoyar la colaboración, las redes digitales aparecen como especialmente relevantes. Este tipo de redes facilita el trabajo entre escuelas, y permite la desprivatización de la práctica y generar un repositorio de recursos pedagógicos que han sido probados y refinados. Eso sí, las redes digitales por sí solas no sirven para desarrollar prácticas de colaboración con sentido y proyectables en el tiempo. Más bien, pueden complementar los esfuerzos de desarrollo profesional y el ejercicio de prácticas de colaboración cotidianas.

8. Conclusiones

Considerando la investigación que presentamos en este documento, hay evidencia de que a colaborar se aprende, lo que implica conocimientos, disposiciones y actitudes que se deben desarrollar intencionada y sistemáticamente desde la formación inicial docente. Es imprescindible que, dada la responsabilidad que los directivos tienen en promover el desarrollo profesional docente situado, tengan la posibilidad de establecer prácticas de liderazgo para la colaboración que les permitan construir ambientes de confianza para compartir las prácticas docentes y aprender colectivamente.

En síntesis, se observa que a nivel de política pública parece importante promover la perspectiva de la “desprivatización de la enseñanza” (Cravens et al., 2017; Volante, 2022) como una noción que motiva e incentiva la colaboración intra y entre escuelas y provee un espacio de aprendizaje que favorece el capital profesional del profesorado. En este sentido, evolucionar desde la concepción del rol docente como un agente individual a uno enmarcado en un contexto educativo que puede potenciar capacidades colectivas, es una aspiración de

la profesión docente, es consistente con la investigación en mejora educativa y coherente con el marco político institucional de las últimas décadas en Chile. En este sentido, la colaboración puede comprenderse desde su función para la mantención de un buen clima de aula y aprendizaje, es decir, como una política de trabajo, y como una estrategia para generar cambios en los procesos educativos, es decir, como estrategia de cambio (Krichesky y Murillo, 2018).

De acuerdo con lo que presentamos en este documento parece necesario tomar una perspectiva ecológica del aprendizaje colaborativo y considerar el proceso de colaboración como un conjunto interrelacionado de acciones, personas y recursos que conforman un ecosistema de colaboración (Damsa, 2023). En ese sentido, resulta indispensable alinear los instrumentos de la política y simplificar su elaboración y seguimiento de tal manera que tanto directivos como docentes puedan enfocarse en su desarrollo profesional y en el aprendizaje y desarrollo de su estudiantado.

Referencias

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F.**, 2018. Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores *Estudios pedagógicos*, 44(3), pp. 55-73.
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M.P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peri, A.**, 2021. Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos*, 47(3), pp. 141-165.
- Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J. y Escribano, R.**, 2022. ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias* 25, pp. 1-6. Disponible en: mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N25.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP**, 2019. Comunidades de Aprendizaje Profesional. *Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/7128/trabajo-colaborativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP**, 2021. *Resultados Nacionales. Evaluación Docente 2020*. Disponible en: <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2020.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP**, 2022. *Resultados Nacionales. Evaluación Docente 2021*. Disponible en: <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>

- Cravens, X., Drake, T.A., Goldring, E. y Schuermann, P.**, 2017. Teacher peer excellence groups (TPEGs): *Building communities of practice for instructional improvement*. *Journal of Educational Administration*, 55(5), pp. 526-551. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095>
- Cravens, X. y Hunter, S.**, 2021. Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), pp. 564-606.
- Damsa, C.**, 2023. Keynote presentation: Together for Learning: Understanding the Ecosystem of Collaborative Learning. EARLI 2023. Disponible en: <https://www.earli.org/assets/images/EARLI2023-abstract-Damsa.pdf>
- Darling-Hammond, L.**, 2010. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Docentemás**, 2023. Rúbrica de evaluación docente y portafolio de Sistema de Reconocimiento. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M.**, 2021. Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 15(2), pp. 67-95.
- Grau, V. y Pino-Pasternak, D.**, 2012. Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic, (eds.) *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional* (pp. 69-94). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Grossman, P., Wineburg, S., y Woolworth, S.**, 2001. Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, pp. 942-1012.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., y Williamson, P. W.**, 2009. Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hord, S. y Hirsh, S.**, 2008. Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jäppinen, A., Leclerc, M., y Tubin, D.**, 2015. Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), pp. 315-332. doi:10.1080/09243453.2015.1067235
- Kennedy, M.**, 2016. Parsing the practice of teaching. *Journal of teacher education*, 67(1), pp. 6-17.
- Kilinc, A., Bellibas, M. y Polatcan, M.**, 2022. Learning-centered leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 48(6), pp. 790-808. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Krichesky, G. y Murillo J.**, 2018. La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. *Un estudio de casos. Educación XXI*, 21(1), pp. 135-156. doi:10.5944/educXXI.15080
- Lave, J. y Wenger, E.**, 1991. Legitimate peripheral participation in communities of practice. En J. Lave y E. Wenger (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (pp. 90-117). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Little, J. W.** (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Little, J.**, 2012. Professional community and professional development in the learning-centered school. En *Teacher learning that matters* (pp. 42-64). Routledge.
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T.**, 2019. Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Mineduc**, 2015. *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Disponible en: https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc**, 2017. *Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013, OCDE*. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf
- Mineduc**, 2019. *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc**, 2020. *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf
- Mineduc**, 2021. *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Minke, K. y Anderson, K.**, 2005. Family-School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), pp. 181-185. doi:10.1177/10983007050070030701
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., Preiss, D.D.**, 2014. Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhé*, Vol. 23, 2, pp. 1-12.
- OCDE**, 2010. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>

- OCDE**, 2014. *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE**, 2018. *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf
- OCDE**, 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. doi: 10.1787/1d0b-c92a-en
- OCDE**, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Panitz, T.**, 1999. *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2). Recuperado de www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t14_aprend_colab_def.rtf
- Papay, J., Taylor, E., Tyler, J. y Laski, M.**, 2020. Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), pp. 359-388.
- Reeves, P., Pun, W. y Chung, K.**, 2017. Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 227-236.
- Roselli, N.**, 2016. El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), pp. 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K. y Thurston, A.**, 2010. Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20(3), pp. 177-191.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., y Kyndt, E.**, 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, pp. 17-40.
- Vianney, C., y Diaz, I.**, 2016. Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. *Ministerio de Educación*, 3(9).
- Volante, P. y Müller, M.**, 2017. *9 claves ELI: Manual de prácticas para equipos de liderazgo instruccional*. Santiago: Ediciones UC.
- Volante, P.**, 2022. Colaboración Pedagógica: Un desafío clave para el liderazgo escolar. *Cuadernos de pedagogía*, (533), pp. 89-95.
- Volante, P., Müller, M., Salinas, A. y Cravens, X.**, 2020. Fondecyt N°1201710: *Prácticas de colaboración entre equipos de Liderazgo Instruccional para una Mejora Pedagógica Sustentable*.
- Volante, P., Müller, M., Salinas, A. y Cravens, X.**, 2023. Expert teams in instructional leadership practices based on collaboration and their transference to local teaching improvement networks. *Research in Educational Administration & Leadership*.
- Wang, J.**, 2013. *Introduction of school-based teacher professional development in China*. Asia Leadership Roundtable. Shanghai, China.
- Wenger, E.**, 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.**, 2004. *Communities of practice: A brief introduction*. Disponible en: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Zheng, X., Yin, H., y Li, Z.**, 2019. Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), pp. 843-859.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN:

Müller, M., Volante, P., Salinas, A., Coloma, F. 2023. Colaboración docente como núcleo del desarrollo profesional. *Temas de la Agenda Pública*, 18(168), 1-16. Centro de Políticas Públicas UC.

Centro UC

Políticas Públicas



www.politicaspUBLICAS.uc.cl
politicaspUBLICAS@uc.cl



SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 340, piso 3, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 6637.



SEDE EDIFICIO PATIO ALAMEDA

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 440, piso 12, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 5658.