



Universidad del Desarrollo
Facultad de Gobierno

“ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR Y SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA DOCENTE.”

POR: NATALIA FERNANDA URQUIETA URQUIETA

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas.

PROFESORES GUÍA:

Sr. ARMANDO ROJAS JARA
Sr. MAURICIO BRAVO ROJAS

Julio 2021

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

A mis compañeros y pilares,
Carlos, Yolanda y mis Marías.

ÍNDICE

1.	Resumen	6
2.	Introducción	7
3.	Planteamiento del Problema e interrogante de investigación	9
4.	Marco teórico y discusión bibliográfica	13
4.1	Calidad de la educación, cuestión de interés público	13
4.2	Eficacia escolar	14
4.3	Mejora escolar	15
4.4	Mejora de la eficacia	16
4.5	Mejora de la política pública	17
5	Objetivos de investigación	23
5.1	Objetivo General	23
5.2	Objetivos específicos	23
6	Metodología	24
6.1	Método cuantitativo	24
6.2	Método cualitativo	25
6.3	Método mixto	27
7	Análisis de Resultados	28
7.1	Resultados cuantitativos	28
7.1.1	Análisis de componentes, módulo 3	28
7.1.2	Estadísticos descriptivos	29
7.1.3	Matriz de correlaciones	31
7.1.4	Regresión lineal y tamaño de efecto	32
7.1.5	Estadísticos descriptivos de la muestra seleccionada	34
7.1.6	Comparación de medias de la muestra seleccionada	36
7.2	Resultados cualitativos	37
7.2.1	Categorización y análisis de contenido	37
7.2.2	Análisis del discurso	39
7.2.2.1	Política docente en la visión de los entrevistados de nivel macro	39
7.2.2.2	Política docente en la visión de los entrevistados de nivel meso	46
7.2.2.3	Mejora escolar en la visión de los entrevistados de nivel macro	50
7.2.2.4	Mejora escolar en la visión de los entrevistados de nivel meso	57
7.2.2.5	Tensiones en la visión de los entrevistados de nivel macro	59
7.2.2.6	Tensiones en la visión de los entrevistados de nivel meso	61
7.2.2.7	Dispositivos en la visión de los entrevistados de nivel macro	63
7.2.2.8	Dispositivos en la visión de los entrevistados de nivel meso	66
7.3	Análisis mixto, análisis de dispositivo	69
8.	Conclusiones, propuestas y proyecciones	73
8.1	Conclusiones	73
8.2	Propuestas	77
8.3	Proyecciones	78
9.	Bibliografía	79
10.	Anexos	82

ÍNDICE DE TABLAS

1. Matriz de componentes principales	28
2. Estadísticos descriptivos del portafolio docente	29
3. Matriz de correlaciones	31
4. Regresión lineal y tamaño de efecto	32
5. Estadísticos descriptivos de la muestra seleccionada	34
6. Comparación de medias	36
7. Categorías y unidades de análisis	38

ÍNDICE DE IMÁGENES

1. Resultados módulo 3	11
2. Análisis de dispositivo	70

1. Resumen:

La presente investigación tiene por objetivo analizar la implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente, mediante un modelo mixto de investigación, que en su parte cuantitativa busca establecer correlaciones entre el módulo tres del portafolio de evaluación docente, los resultados estandarizados de aprendizaje de los estudiantes y las categorías de desempeño de las escuelas; mientras que en lo cualitativo se analizan las percepciones que agentes ministeriales y directivos tienen sobre la implementación de esta práctica.

La investigación indica que el trabajo colaborativo no tiene relación con los resultados de aprendizaje ni con la categorización de las escuelas, mientras que las percepciones indican que el trabajo colaborativo es una práctica transversal que en pocas ocasiones tiene foco pedagógico, mientras que en la mayoría se trabaja de forma connatural, sin planificación.

2. Introducción:

La ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, establece que el trabajo colaborativo es un pilar fundamental para su logro, indicando que la colaboración está orientada a “la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares” (Ley 20.903, pp. 3)

Es por ello por lo que la práctica colaborativa entre docentes ha cobrado gran relevancia en las políticas públicas implementadas en los últimos años, ejemplo de ello es la integración del Plan Local de Formación a los Programas de Mejoramiento Educativo y los manuales emanados desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para su correcto desarrollo interno.

Pese a ello el trabajo colaborativo no ha sido bien evaluado en el único instrumento formal que existe para medirlo, el módulo 3 del portafolio de evaluación docente, por tanto, es lícito preguntar ¿de qué manera están diseñadas las políticas públicas para implementar el trabajo colaborativo docente?

Para responder esta pregunta se establece como objetivo general analizar la implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente, bajo el supuesto de que pese a que la teoría y las experiencias educativas exitosas muestran al trabajo colaborativo como un factor principal de una educación de calidad, existe un bajo nivel de institucionalización de esta práctica, lo que se contradice con las

propuestas de políticas públicas tendientes a mejorar la carrera docente y la calidad de la educación.

El apartado 3 da cuenta del planteamiento del problema, dando cuenta de la relevancia de indagar en los resultados y las percepciones sobre el trabajo colaborativo docente.

El apartado 4 entrega una revisión de la política pública y sus fundamentos teóricos en la creación e implementación de la ley 20.903, así como de propuestas teóricas en torno a los beneficios y formas de desarrollar prácticas colaborativas para la mejora educativa.

El apartado 5 establece los objetivos generales y específicos que guían esta investigación.

El apartado 6 muestra el marco metodológico, el cual se desarrolla bajo un modelo mixto de investigación.

El apartado 7 expone los análisis de resultados cuantitativos, cualitativos y mixtos.

El apartado 8 da cuenta de las conclusiones con relación a los objetivos planteados, además de las recomendaciones y proyecciones de investigación.

3. Planteamiento del problema e interrogante de investigación:

El trabajo colaborativo ha cobrado gran relevancia como práctica primordial a desarrollar entre los docentes, incluso quedando establecido en la Ley 20.903 (2016) que el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos claves para potenciar el desarrollo profesional docente y en consecuencia la calidad de la educación y los aprendizajes de los estudiantes. Así lo demuestran las diversas publicaciones que el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas [en adelante CPEIP] realiza en su página Web respecto de este tema, las cuales varían entre vídeos, libros, boletines e instructivos para docentes y directores, los que apuntan a incorporar este trabajo en las instituciones educativas.

Tal importancia ha tomado el trabajo colaborativo que fue incorporado como parte del módulo 3 del portafolio de evaluación docente desde el año 2017 (como consecuencia de la Ley 20.903). En este módulo se consideran 4 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.

La elección de estas dimensiones da cuenta de acciones que realizadas grupalmente mejoran la práctica pedagógica de cada individuo, de cada docente, lo que se traduce en mejores profesionales y, en consecuencia, mejor educación, dado que se pone el foco en lo pedagógico.

Por tanto, este trabajo colaborativo en comunidad abre las puertas al desarrollo profesional docente (Bellei y Valenzuela, 2010), entendido este como un proceso que, entre sus muchas aristas, abarca la reflexión pedagógica y el trabajo entre pares, razón por la cual ambas prácticas son incluidas en la evaluación docente. Considerando lo anterior, se entenderá por trabajo colaborativo aquellas prácticas que se realizan en el ámbito escolar entre pares, de forma reflexiva y propositiva para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y que no implica sólo una práctica mancomunada en la que profesores se relacionan con otros a nivel profesional, sino que también implica una profunda reflexión individual que permite, a quien la realiza, observar sus propias fortalezas y carencias en ese proceso (CPEIP, 2019).

Entender el trabajo colaborativo desde esta perspectiva de profesionalización, realza aún más su importancia, al saber que es la labor docente el factor más influyente en la generación de aprendizajes en un estudiante (Arancibia 1992).

Es por eso por lo que, de acuerdo con la Ley 20.903, se establece que todos los establecimientos que reciben financiamiento del Estado deben diseñar un Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, siendo el CPEIP la institución encargada de entregar orientaciones para su elaboración, centrando todas ellas en el trabajo colaborativo. (MINEDUC, s/f)

Todo lo descrito apunta a que el trabajo colaborativo es una práctica fundamental del quehacer profesional docente y que la reflexión sobre este trabajo entrega líneas de progreso que tienden a la mejora continua de la educación chilena.

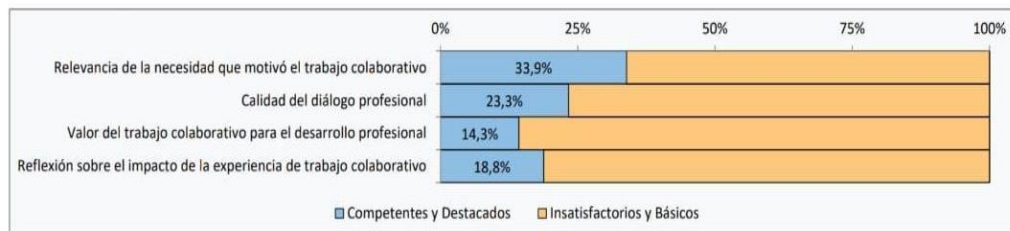
Por tanto, es lícito preguntarse ¿de qué manera están diseñadas las políticas públicas para implementar el trabajo colaborativo docente?, ¿cuál es la importancia que los actores ministeriales le otorgan a la implementación del trabajo colaborativo como política docente?, ¿de qué manera la gestión directiva promueve la implementación trabajo colaborativo en sus establecimientos de la mano de la política docente?, y ¿qué correlaciones muestra el trabajo colaborativo con la mejora de los aprendizajes?, considerando que el único sistema que mide este trabajo es el módulo 3 de la evaluación docente y que este es el módulo con peores resultados del portafolio. (Ver Imagen 1).

Imagen 1: Resultados Módulo 3 del Portafolio

Resultado por aspecto evaluado en el Portafolio: Trabajo Colaborativo (n=11.071)

En 2019 la presentación del Módulo 3 fue voluntaria. El **66% de quienes realizaron Portafolio presentó evidencia de trabajo colaborativo.**

Para aquellos que lo presentaron, el puntaje de este módulo solo se consideró cuando benefició el resultado global en el Portafolio.



Fuente: Resultados Nacionales de Evaluación Docente 2019.

Con estas interrogantes dando vueltas se establece como supuesto que, pese a que la teoría y las experiencias educativas exitosas muestran al trabajo colaborativo como un factor principal de una educación de calidad, existe un bajo nivel de institucionalización de esta práctica, lo que se contradice con las propuestas de políticas públicas tendientes a mejorar la carrera docente y la calidad de la educación, las cuales establecen que el trabajo colaborativo es uno de los pilares de la ley 20.903.

4. Marco referencial y discusión bibliográfica

4.1 Calidad de la Educación, cuestión de interés público.

El establecimiento del trabajo colaborativo como concepto fundamental para el desarrollo profesional docente tiene un devenir importante en la discusión teórica respecto de lo que a mejorar la educación se refiere.

Este devenir al cual se hace referencia tiene relación con la búsqueda de una educación que entregue aprendizajes de calidad, palabra, esta última, que se hizo muy presente en la agenda pública educativa chilena con los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011.

Para dar respuesta a las demandas del año 2006 se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, integrado por 82 miembros (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006) de distintos estamentos, quienes elaboran un informe que incluye propuestas, demandas y acuerdos en torno a la calidad; mientras que en 2011 se desarrolla el documento Políticas y Propuestas de Acción para el Desarrollo de la Educación Chilena. (Valdebenito, 2011).

Un año antes, el 2010, Chile pasaba a ser miembro pleno de la OCDE, organización que observó al país y develó las falencias que el área de educación tenía que subsanar. En este sentido sugirió principalmente, que los docentes elevaran y actualizaran sus conocimientos fortaleciendo los programas de postgrado, así como también recomendó que se completara el sistema de

medición de la calidad de la educación de la prueba SIMCE con mejores indicadores de calidad, incluyendo información cualitativa (OCDE, 2011).

De esta forma se ponía a la educación de calidad como tema central de la agenda del Ministerio de Educación y el desarrollo profesional docente era un factor esencial para el logro de esta tarea, por lo que, el año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, mediante la ley 20.903, en la cual se establece al trabajo colaborativo, junto a la reflexión pedagógica, como uno de sus pilares fundamentales (Ley 20.903, 2016).

4.2 Eficacia escolar

En este devenir hacia la observación del trabajo colaborativo como factor preponderante en la calidad de la educación, es posible observar que las escuelas efectivas, entendidas estas como aquellas escuelas en que sus resultados a nivel de aprendizaje son significativamente mayores al de otros estudiantes con características socioeconómicas similares, sostienen su eficacia en factores globales como el foco en el aprendizaje, el monitoreo del progreso a nivel de la escuela, de la sala de clases, y de los estudiantes; enseñanza efectiva y desarrollo profesional docente, entre otros (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras; 2014a).

Todos estos factores, que han sido reconocidos dentro de las escuelas efectivas, son incorporados al desarrollo del trabajo colaborativo que se propone desde el Ministerio de Educación [en adelante MINEDUC] el cual se plantea como una metodología fundamental para el desarrollo profesional docente [en adelante

DPD] basada en compartir prácticas pedagógicas, en que el trabajo en conjunto hace que se aprenda más de lo que se lograría de forma individual. Se desarrolla a partir del diálogo y la reflexión con el fin de buscar la mejora de los aprendizajes. (CPEIP, 2019a).

4.3 Mejora escolar:

Por su parte, el mejoramiento escolar apunta a la observación de los procesos educativos, buscando generar los cambios que sean necesarios para mejorar la calidad de la educación. Tiene un foco de proceso, más que de resultado, reconociendo que en este no solo se debe observar e intervenir en los aprendizajes de los estudiantes, sino que también en los profesores y en las escuelas, enmarcados en la cultura escolar de cada institución (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras; 2014b).

Este proceso de mejoramiento necesita del trabajo colaborativo docente, dado que se trata de una práctica reflexiva interna, en que la acción mancomunada logrará proponer los cambios que dicha cultura escolar necesita para la mejora. En este mismo sentido el MINEDUC promueve, a través del CPEIP, que cada institución educativa desarrolle Planes de Formación Local, los cuales buscan el fortalecimiento de la profesión docente de forma interna a cada institución educativa mediante la colaboración y reflexión pedagógica de sus profesores, siempre basados en aspectos que son prioritarios para la mejora escolar.

Este Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente forma parte del Plan de Mejoramiento Educativo [en adelante PME] del establecimiento, y su

diseño debe ser liderado por el director y aprobado por el sostenedor. (CPEIP, s/f) Dando cuenta del carácter endógeno de la propuesta de mejora escolar y con base en el trabajo colaborativo de sus docentes.

4.4 Mejora de la eficacia:

Desde los años 90' surge un movimiento que tiene como objetivo mejorar la eficacia escolar, el cual busca resolver la dualidad de mantener prácticas efectivas y generar cambios para la mejora de la calidad, es decir, saber qué factores influyen en que un establecimiento tenga resultados superiores a los previsibles dado su contexto, pero también implementar procesos de cambios que los lleve a la mejora (Murillo, 2004).

En este sentido, la cultura escolar, entendida como las creencias, supuestos y valores de la comunidad; cobra gran relevancia en el logro de esta mejora de la eficacia, dado que las culturas que propician esta mejora son aquellas que cuentan con un marcado trabajo colaborativo entre sus docentes (Murillo, 2004); el cual refuerza la cultura compartida y entendida como buenas prácticas, pero a su vez permite monitorear de manera conjunta los resultados y reflexionar sobre los procesos y sus mejoras (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras; 2014b).

Por tanto, el logro de la mejora de la eficacia escolar necesita del DPD con foco en el trabajo colaborativo y reflexivo, en que el docente sea capaz de observar que la mejora en la calidad es multisistémica y que profesionalmente debe atender a cada una de estas aristas de forma colaborativa, de esta forma no

perderá la motivación, ni sentirá la responsabilidad individual de los logros o fracasos.

4.5 Mejora en la política pública:

El establecimiento del trabajo colaborativo como pilar fundamental de este DPD que tiene antecedentes teóricos en la eficacia escolar (Arancibia, 1992, UNICEF, 2004) y más propiamente en la mejora escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014b) ha sido recogido por las políticas públicas con miras a mejorar sistemáticamente la calidad de la educación.

Denise Vaillant (2016) hace referencia a la relación que tiene la profesionalización de la carrera docente con el desarrollo del trabajo colaborativo indicando que en Latino América hay “muchas iniciativas y pocos resultados” (Vaillant, 2016 pp. 6), pero que la práctica colaborativa parece ser exitosa al momento de desarrollarse profesionalmente, dado que guarda relación con la forma en que aprenden los docentes; expresando que ya se observan cambios que van desde “un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional” (Vaillant, 2016 pp. 10).

La idea de comunidad para referirse al trabajo colaborativo entre docentes es compartida por otros autores, recibiendo el nombre de Comunidades Profesionales de Aprendizaje [en adelante CPA].

Para Krichesky y Murillo las CPA son una estrategia de mejora educativa y “una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo

distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros” (Krichesky y Murillo, 2011 pp. 66). Desde esta lógica, la mejora de una institución educativa nace desde la propia reflexión conjunta de los docentes, por lo que es imprescindible que su profesión no la desarrolle encerrado en el aula, aislado de otros docentes, sino que también mediante la implicación con todo el plantel, se trata de un aprendizaje colectivo.

Dichos autores entregan algunas características que convertirían a las escuelas en comunidades de aprendizaje, como lo son:

- Valores y visión compartida: lo que da sentido de comunidad, el sentir de pertenencia. (Krichesky y Murillo, 2011).
- Liderazgo distribuido: esperando que cada profesional adquiriera liderazgos que en consecuencia aumente el profesionalismo del equipo docente. (Krichesky y Murillo, 2011).
- Aprendizaje individual y colectivo: se trata de establecer qué es lo que la escuela necesita que sus docentes aprendan, esto se establece de manera colectiva a partir de la observación y reflexión de los aprendizajes de los estudiantes. (Krichesky y Murillo, 2011).
- Compartir la práctica profesional: “se pretende que, por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un

aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.” (Krichesky y Murillo, 2011 pp. 70).

- Confianza, respeto y apoyo mutuo: dado que se trata de un trabajo colaborativo en el que estas actitudes hacia el otro permitirán su desarrollo. (Krichesky y Murillo, 2011).
- Apertura, redes y alianzas: como espacios para la generación de nuevos conocimientos. (Krichesky y Murillo, 2011).
- La responsabilidad colectiva: se asume este tipo de responsabilidad frente a los aprendizajes de los estudiantes, dejando de lado las culpas individuales o asumiéndolas como parte de un equipo. Esto permite a los docentes tomar riesgos a la hora de innovar. (Krichesky y Murillo, 2011).
- Condiciones para la colaboración: de orden físico y estructural que garanticen las condiciones adecuadas para el trabajo colaborativo (Krichesky y Murillo, 2011).

Dentro de estas características es posible observar que no son solo los docentes de aula quienes tienen la posibilidad de desarrollar este trabajo colaborativo, sino que también adquieren gran protagonismo los docentes administrativos y directivos, ya que jefes técnicos y directores están llamados no solo a liderar, además deben compartir liderazgo y generar las condiciones necesarias para que un proyecto de esta envergadura logre los resultados esperados.

Vaillant (2016) complejiza aún más la situación al indicar que estas comunidades de aprendizaje operan en contextos escolares específicos que condicionan las

prácticas profesionales; observación no menor al considerar que cada escuela tiene un contexto y cultura escolar propios.

Es este valor interno al que se quiso destacar y fortalecer al generar los Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional. Sobre ellos, el CPEIP indica que se deben considerar como componentes el trabajo colaborativo y la retroalimentación de la práctica pedagógica, teniendo como propósito principal el “asegurar el desarrollo educativo de las y los estudiantes mediante el desarrollo profesional de los docentes, procurando que este sea pertinente y de carácter situado” (CPEIP, 2019b pp. 4)

Esta propuesta, intencionada en un trabajo colaborativo con foco pedagógico, promueve la mejora continua de toda la institución educativa e introduce la idea de cultura de cambio, dado que se va perdiendo el miedo a la innovación, entendiendo que los contratiempos son responsabilidad de la comunidad y no del individuo, propendiendo a la mejora continua.

Para Fullan (2002), la cultura del cambio promueve el mejoramiento continuo, por tanto, debe existir un motor interno de las instituciones que las motive a ir más allá, dado que, si ese motor sólo es externo, los cambios no serán significativos y por tanto no aseguran calidad.

Cuando estos cambios se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2016). Las decisiones tomadas

después de largas reflexiones en conjunto con otros profesionales dan mayor seguridad al docente al momento de enseñar, permitiéndose innovar.

“Lo anterior, genera una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes” (CPEIP, 2019^a pp. 4)

Estas mejoras internas basadas en el desarrollo continuo de la profesionalización docente por medio de prácticas colaborativas están siendo recientemente planteadas a nivel sistémico, basados en evidencia internacional que da cuenta que el trabajo colaborativo entre escuelas es capaz de generar respuestas a contextos desafiantes similares con buenos resultados (González, Pino y Ahumada, 2017).

Este trabajo denominado Redes de Mejoramiento Escolar por parte del MINEDUC, e implementado desde el año 2015 a nivel nacional, “buscan generar y transferir buenas prácticas, y analizar procesos y trayectorias de mejoramiento escolar entre directivos escolares, por medio de un trabajo colaborativo y de reflexión colectiva” (González, Pino y Ahumada, 2017 pp.6), el cual no solo favorece la mejora educativa de las escuelas que participan, sino que promueve una mejora sistémica, entendiendo que la preocupación está en lograr calidad y equidad en todas las escuelas y liceos que forman parte de sistema.

Por tanto, el trabajo colaborativo se presenta desde la teoría como una práctica esencial en la labor docente, que le permite innovar, aprender y enseñar junto a

otros docentes, formándose y profesionalizando su labor en forma continua, lo que incidiría directamente en la mejora escolar y mejora sistémica de la educación chilena.

5. Objetivos de investigación

5.1 Objetivo general:

Analizar la implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente.

5.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar las percepciones de actores del sistema que intervienen en la implementación del trabajo colaborativo como política docente.
- Describir las percepciones de directores de establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar en cuanto a la implementación del trabajo colaborativo en sus establecimientos y su relación con la política docente.
- Analizar los resultados del módulo trabajo colaborativo en docentes de establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente.

6. Metodología

El presente estudio busca analizar la implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente. Para ello se realiza un estudio no experimental con enfoque mixto, buscando la representación de procesos como conjuntos sistémicos y empíricos por medio del análisis de datos cuantitativos y cualitativos enfatizando su integración y discusión conjunta, potenciando el logro de metainferencias sobre el fenómeno de estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

6.1 Método cuantitativo

A nivel cuantitativo se revisará la correspondencia de las variables que componen el Módulo 3 del portafolio docente por medio del análisis de componentes principales, seguido del desarrollo un análisis descriptivo correlacional, con el fin de establecer el peso o valor de variables asociadas al foco de estudio (Kerlinger y Lee, 2002), y su influencia sobre la variable dependiente que refleja calidad educativa. Los cálculos se desarrollan a partir de las correlaciones entre los resultados del módulo tres del portafolio de evaluación docente con los resultados SIMCE obtenidos en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas en cuarto año básico, donde se sigue una lógica de decantación de la información desde un plano comunal a uno situado en las escuelas que conforman la muestra del estudio. esto sumado a los cálculos estadísticos de comparación de medias entre los mismos integrantes de la muestra para los resultados del Módulo 3 de la evaluación docente. Finalmente se calculó una regresión lineal para cada uno de

los componentes del Módulo 3 como variables independientes y su influencia en los puntajes SIMCE, los estadísticos revisados fueron R, R² y un cálculo del tamaño de efecto por medio de f^2 .

Para el análisis se utilizarán datos secundarios; la variable independiente se trabajó con los resultados del módulo 3 del portafolio de evaluación docente, mediante la base de datos correspondiente solicitada al CPEIP. Para las variables dependientes, se utilizaron los resultados SIMCE y las categorías de desempeño por establecimiento educacional ambos del 2019, datos obtenidos desde la página Web de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Los cálculos se realizaron con una muestra censal de los docentes evaluados que cumplen funciones en los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar (N=160). Cabe señalar que en la muestra no se consideran las escuelas especiales.

Para el procesamiento de los datos se utilizará Software Jamovi Stats Open Now, en su versión 1.8.1

6.2 Método cualitativo

En su apartado cualitativo se desarrolló un estudio fenomenológico (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) cuyo propósito es analizar los instrumentos de política pública y sus incentivos en docentes y directivos para la implementación de prácticas de trabajo colaborativo a partir del discurso de sus propios actores.

Los participantes de este estudio fueron seleccionados por medio de la técnica del muestreo intencional de casos típicos (Flick, 2015); incluyendo a actores de nivel macro, CPEIP, Agencia de la Calidad de la Educación y Departamento Provincial de Educación (Valparaíso) y nivel meso correspondientes a docentes directivos de cuatro establecimientos educativos con diferentes categorías de desempeño, dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar.

Los criterios de selección para los distintos niveles obedecen a un muestreo por conglomerados polietápicos (Vivanco, 2017), que reflejan una jerarquización con relación a la implementación de la Política Pública, estableciendo las siguientes unidades de muestreo:

- Nivel macro: funcionarios del CPEIP, funcionario de la Dirección Provincial de Educación de Valparaíso y funcionario de la Agencia de la Calidad de la Educación, que conozcan las Políticas Públicas asociadas al desarrollo de trabajo colaborativo docente
- Nivel meso: Docentes directivos que se encuentren desempeñando este cargo desde 2018 o antes en escuelas, liceos o colegio perteneciente a la corporación educacional de Viña del Mar. Se selecciona un director por cada categoría de desempeño establecida por la Agencia de la Calidad de la Educación.

La técnica para la recolección de datos para los niveles macro y meso será entrevista en profundidad (Gaínza, 2017) permitiendo observar el saber y las tipificaciones del deber, reflejados en el hacer (Canales, 2017).

Las técnicas de análisis son: análisis de contenido, que según la propuesta de Cáceres (2003) permite levantar categorías emergentes desde el discurso de los participantes; y análisis del discurso (Jäger, 2003), interpretando las prácticas discursivas desde el saber, desde el hacer y desde el contexto, con el fin de reconocer en estos distintos niveles la funcionalidad del dispositivo, entendiéndolo como la materialización de la política pública, siendo la entrevista en profundidad el instrumento de recolección de datos (Ver anexos).

6.3 Método Mixto

El análisis de los resultados en su conjunto da paso al modelo mixto, que revisa los resultados obtenidos en los análisis cualitativos y cómo estos poseen relaciones con los hallazgos cualitativos. Para este apartado se adaptó el modelo de análisis de dispositivo de Jäger (2003) complementando sus etapas de análisis cualitativo con los resultados métricos obtenidos.

Para este apartado se utilizaron los componentes del dispositivo “Práctica Discursiva, Práctica no discursiva y la materialización del discurso”, poniendo énfasis en las muestras de interacción que otorgan los diferentes modelos de análisis.

7. Análisis de resultados:

7.1 Resultados cuantitativos

7.1.1 Análisis de los componentes del módulo 3

Se revisaron los resultados de las variables que componen el módulo 3 del portafolio docente, por medio del análisis de componentes principales obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 1)

Tabla 1: Matriz de componentes principales.

	<u>Component</u>	
	<u>1</u>	<u>Uniqueness</u>
<u>PJE NEC R</u>	<u>0.934</u>	<u>0.127</u>
<u>EL</u>		
<u>PJE DIAL P</u>	<u>0.919</u>	<u>0.156</u>
<u>ROF</u>		
<u>PJE VAL C</u>	<u>0.928</u>	<u>0.139</u>
<u>OL</u>		
<u>PJE REF I</u>	<u>0.947</u>	<u>0.103</u>
<u>MP</u>		

Note. 'oblimin' rotation was used

Fuente: elaboración propia.

Se obtuvieron puntajes que reflejan la validez de las variables y su inclusión en el constructo planteado como trabajo colaborativo, donde todas las variables revisadas poseen cargas consideradas altas en el único componente arrojado. La prueba de esfericidad de Barlet posee un valor de $X^2 = 636$ ($p < 0,001$) indica que los ítems están efectivamente correlacionados entre sí. La medida de adecuación maestra posee como resultado para el test de KMO general de 0,866

que se ajusta como un valor apropiado para la validez de las propiedades métricas del módulo 3 del portafolio.

7.1.2 Estadísticos descriptivos.

Se analizaron los resultados de la evaluación docente 2019, obteniendo resultados descriptivos para el desarrollo del portafolio docente, donde se consideró a los docentes de los Establecimientos Educativos dependientes de la Corporación Municipal de la ciudad de Viña del Mar. (ver tabla 2).

Tabla 2: Estadísticos descriptivos portafolio docente.

	PF_PJE_c onM3	PJE_NEC _REL	PJE_DIAL_ PROF	PJE_VAL _COL	PJE_REF _IMP
N	95	160	160	160	160
Perdidos	67	2	2	2	2
Media	2.33	1.39	1.25	1.16	1.24
Mediana	2.31	1.50	1.00	1.00	1.00
Desviación estándar	0.314	1.30	1.25	1.20	1.16
Mínimo	1.78	0.00	0.00	0.00	0.00
Máximo	3.69	4.00	4.00	4.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

La variable PF_PJE_comM3, corresponde a los puntajes obtenidos en los portafolios que desarrollaron el Módulo 3 [en adelante M3] correspondiente al trabajo colaborativo, donde se considera un N=95 y un valor de casos perdidos

de 67, por lo que se puede afirmar que, de un N=162 docentes que rindieron la evaluación en el año 2019, solo 95 de ellos lograron agregar un puntaje por el M3 que se sumara a su puntaje final, en este se observan valores medios de 2,33 puntos con 0,314 puntos de desviación estándar, lo que refleja una agrupación alta de los resultados, aun obteniendo puntajes extremos de 1,78 como mínimo y 3,69 como máximo.

Sobre las variables que componen el M3, se puede afirmar que, del N=162 correspondiente al total de docentes evaluados en los establecimientos municipales de Viña del Mar, solo dos no rindieron el M3, lo que se consigna como perdido en la tabla; también es importante mencionar que para los puntajes obtenidos, los puntajes medios son similares siendo PJE_NEC_REL (Relevancia de la necesidad que motivo el trabajo colaborativo) 1,39; PJE_DIAL_PROF (Calidad del dialogo profesional) 1,25; PJE_VAL_COL (Valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional) 1,16; PJE_REF_IMP (Reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo) 1,24.

Considerando que la escala de asignación de puntajes para las variables que componen el M3 es 0,0 a 4,0; se afirma que los docentes de los establecimientos educativos municipales de Viña del Mar no desarrollan este módulo con puntajes destacados, estando todas las variables bajo el 34,75% de logro. El orden de desarrollo está compuesto de la siguiente manera: PJE_NEC_REL (Relevancia de la necesidad que motivo el trabajo colaborativo), PJE_DIALPROF (Calidad del dialogo profesional, PJE_REF_IMP (Reflexión sobre el impacto de la experiencia

de trabajo colaborativo), PJE_VAL_COL (Valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional).

7.1.3 Matriz de correlaciones

Se calcularon las correlaciones entre los resultados del M3 con los resultados obtenidos por los establecimientos en la prueba SIMCE 2018 para 4º año básico, considerando el puntaje de PF_PJE_conM3 (ver tabla 3)

Tabla 3. Matriz de correlaciones.

		PF_PJE_ conM3	PROM_LEC T4B_RBD	PROM_MAT E4B_RBD	PROM_M ATLEC		
PF_PJE_con M3	Pearson's r	—					
	p-value	—					
PROM_LEC T4B_RBD	Pearson's r	0.096	—				
	p-value	0.424	—				
PROM_MAT E4B_RBD	Pearson's r	-0.040	0.844	***	—		
	p-value	0.736	< .001		—		
PROM_MAT LEC	Pearson's r	0.028	0.956	***	0.964	***	—
	p-value	0.817	< .001		< .001		—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente: Elaboración propia.

La matriz de correlaciones muestra que los puntajes obtenidos entre los resultados SIMCE y los puntajes M3 no poseen relación, obteniendo puntajes de correlación de PF_PJE_conM3 ($r=0,096$. p 0,424) para SIMCE Lenguaje 4º básico, ($r=-0,040$. p 0,736) para SIMCE 4º básico matemáticas y ($r=0,028$. p 0,817) para Promedio SIMCE. Siendo todos los puntajes no significativos al obtener un puntaje $p > 0,05$.

Los cálculos para la muestra seleccionada se desarrollaron considerando las variables que componen el M3, con el fin de poder determinar los alcances obtenidos por los docentes en el proceso de evaluación (ver tabla 3)

7.1.4 Regresión lineal y tamaño de efecto.

Los cálculos de regresión lineal se desarrollaron en base a la matriz de correlaciones con el fin de poder determinar los pesos factoriales y tamaños de efecto de los componentes del módulo 3 en los resultados promedios SIMCE, considerando PROM_MATLEC obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 4).

Tabla 4: Regresión lineal y tamaño de efecto.

PROM_MATLEC	R	R²	β	P	F²
PJE_NEC_REL	0,211	0,0443	0,350	0,904	0,04635346
PJE_DIAL_PROF	0,245	0,0599	3,617	1,220	0,06371663
PJE_VAL_COL	0,176	0,0310	-2,117	-0,693	0,03199174
PJE_REF_IMP	0,224	0,0501	2,163	0,589	0,05274239

Fuente: Elaboración propia.

Los valores R muestran rangos bajos en la matriz de correlaciones, los que no se diferencian de la matriz de correlación de Pearson revisada. Por su parte el cálculo del valor R^2 pone a la vista que, las variables que componen el Módulo 3 del portafolio docente, no poseen valores predictivos significativos sobre los resultados SIMCE, pero se puede observar que, aun existiendo valores bajos, existe un orden de influencia en los pesos de las variables, siendo la más influyente la variable PJE_DIAL_PROF ($R^2 = 0,0599$. $p = 1,220$), seguida de las variables PJE_REF_IMP ($R^2 = 0,0501$. $p = 0,589$), PJE_NEC_REL ($R^2 = 0,0443$. $p = 0,904$), y PJE_VAL_COM ($R^2 = 0,0310$. $p = -0,693$).

Los cálculos del tamaño de efecto calculado por medio del estadístico f^2 de Cohen para las variables revisadas sobre el puntaje PROM_MATLEC muestra valores bajos que siguen la lógica de orden dada por el cálculo de R^2 , manteniendo el orden de PJE_DIAL_PROF ($f^2 = 0,06371663$), seguida de las variables PJE_REF_IMP ($f^2 = 0,05274259$), PJE_NEC_REL ($f^2 = 0,04635346$), y PJE_VAL_COM ($f^2 = 0,03199174$).

7.1.5 Estadísticos descriptivos de la muestra seleccionada:

Tabla 5: Estadísticos descriptivos muestra seleccionada

	NOM_RB D ¹	PJE_NEC_ REL	PJE_DIAL_P ROF	PJE_VAL_C OL	PJE_REF_I MP
N	ESC_DI	8	8	8	8
	ESC_DM B	2	2	2	2
	ESC_DA	4	4	4	4
	ESC_DM	2	2	2	2
Media	ESC_DI	2.25	2.38	1.75	2.00
	ESC_DM B	1.00	1.00	1.00	1.00
	ESC_DA	1.25	2.00	1.50	1.25
	ESC_DM	2.50	1.50	1.00	1.50
Desviación estándar	ESC_DI	1.28	1.19	1.39	0.926
	ESC_DM B	1.41	1.41	1.41	1.41
	ESC_DA	0.957	1.83	1.73	0.957
	ESC_DM	0.707	0.707	0.00	0.707
Mínimo	ESC_DI	0	0	0	0
	ESC_DM B	0	0	0	0
	ESC_DA	0	0	0	0
	ESC_DM	2	1	1	1
Máximo	ESC_DI	4	3	4	3
	ESC_DM B	2	2	2	2
	ESC_DA	2	4	4	2
	ESC_DM	3	2	1	2

Fuente: Elaboración propia.

¹ Los nombres de las escuelas que componen la muestra fueron categorizados para los análisis de la siguiente manera: ESC_DI (Escuela con desempeño insuficiente), ESC_DMB (Escuela con desempeño medio bajo), ESC_DM (Escuela con desempeño medio) y ESC_DA (escuela con desempeño alto) considerando para esto las categorías asignadas por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Los estadísticos descriptivos para los puntajes alcanzados en las variables que componen el M3 para cada una de las escuelas, considerando los docentes que desarrollaron el M3 en el proceso de evaluación docente 2019 muestran que: la escuela ESC_DI posee resultados que en general se observan superiores a las demás escuelas de la muestra, teniendo tres de las cuatro variables con un puntaje sobre los 2 puntos, siendo la única bajo este puntaje la variable PJE_VAL_COL. De esta manera las desviaciones estándar son bajas, todas inferiores a 1,5 puntos, lo que refleja una agrupación de los puntajes obtenidos por los docentes con N=8.

La escuela ESC_DMB posee un N=2, lo que deja ver que los puntajes para las variables que componen el M3 es igual a 1,0 en todas ellas, teniendo una desviación estándar de 1,41 que en este caso no refleja dispersión de los resultados, más bien la distancia que hay entre los puntajes alcanzados por el N. La escuela ESC_DM posee puntajes bajo 2,0 en tres de las cuatro variables, siendo la más destacada la variable PJE_NEC_REL que obtiene un puntaje de 2,50. Los niveles de desviación estándar obtenidos reflejan para el N=2 la distancia en los puntajes de los docentes, la que se puede considerar como muy baja.

La escuela ESC_DA posee un N=4 y puntajes bajos en todas las variables, siendo las más desarrollada PJE_DIAL_PROF con 2,0 puntos, variable que también posee el mayor puntaje para la desviación estándar 1,83 de esta manera

las desviaciones estándar para las variables muestran que la dispersión de los puntajes es baja.

7.1.6 Comparación de medias para la muestra seleccionada.

Se realizó un cálculo de comparación de medias de los logros en el M3 entre los establecimientos que componen la muestra por medio de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para más de dos muestras obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 6).

Tabla 6: Comparación de medias

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	P
PF_PJE_conM3	6.95	3	0.073

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la prueba de comparación de media para más de dos grupos, muestra que el valor $\chi^2=6,95$ para los puntajes obtenidos por un $N=4$ que representa a las escuelas que componen la muestra no es una diferencia significativa con $p=0,073$.

Estos resultados se consideran relevantes ya que la comparación entre los puntajes PF_PJEconM3 no posee diferencias en su desarrollo indiferente la categoría de desarrollo en que se encuentran los establecimientos.

7.2 Resultados Cualitativos

En este proceso de investigación se entrevistó a tres actores de nivel macro, dos de ellos de niveles centrales y uno de nivel local o territorial, reconociendo sus relatos con la sigla NMA1, NMA2 y NMA3, que hacen referencia a Nivel Macro 1, 2 y 3.

De los niveles meso se entrevistó a cuatro directores, líderes de escuelas y colegios pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar, con distinta categoría de desempeño, por lo que sus relatos se reconocerán con la sigla Dir_DI para la categoría de desempeño “insuficiente”, Dir_DMB para la categoría de desempeño “medio bajo”, Dir_DM para la categoría de desempeño “medio” y Dir_DA para la categoría de desempeño “alto”.

7.2.1 Categorización, análisis de contenido

Habiendo desarrollado una revisión de la información levantada, se realiza el proceso de categorización de esta desde el relato emergente, siguiendo los lineamientos que propone Cáceres (2003).

La clasificación del texto se desarrolló siguiendo las orientaciones teóricas relacionadas con la Política Pública del DPD y las categorías emergentes, desarrollando un pre-análisis (Cáceres 2003) que define una posición teórica para cada una de dichas categorías, las que se catalogan a este nivel como subunidades de análisis (ver tabla 7)

Tabla 7: Categorías y unidades de análisis.

Categorías	Unidades de análisis	Definición
Política Pública docente	Desarrollo profesional docente	Involucra toda mención que se realiza en base a la Ley 20.903
	Accountability	Se refiere a aquellas intervenciones que mencionan las prácticas de rendición de cuentas.
	Incentivos	Incorpora aquellos relatos que dan cuenta de la forma en que la Política Pública motiva el desarrollo del trabajo colaborativo.
	Formación inicial docente	Se consideran las menciones que se hacen sobre esta Política Pública y la relación de los docentes nóveles con la disposición a trabajar colaborativamente.
	Evaluación docente	Involucra toda mención que se hace sobre el desarrollo del portafolio, la prueba de conocimientos y la creación de tramos
Mejora escolar	Gestión y liderazgo	Incluye todos los relatos que hablan sobre las prácticas directivas como factor importante a considerar para el logro del trabajo colaborativo.
Tensiones	Trabajo colaborativo no pedagógico	Se refiere a aquellas citas que dan cuenta de prácticas colaborativas que no tienen foco pedagógico.
Dispositivos De implementación	Trabajo en red	Incluye los relatos que hablan del trabajo colaborativo a nivel de escuelas.
	Comunidades de aprendizaje	Menciona las prácticas internas de los docentes de trabajo colaborativo con foco pedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la presencia de subunidades de análisis se relacionan entre sí otorgando una amplia presencia en los relatos, por lo que a partir de la información extraída en las entrevistas dadas por parte de los agentes

ministeriales encargados de esta implementación, se toma la decisión de generar unidades de análisis que vinculan estas subunidades, las que posteriormente dan pasos las categorías cualitativas, que representan elementos con un contenido caracterizado e individualizado (Cáceres, 2003; Briones, 1998)

7.2.2 Análisis del discurso

7.2.2.1 Política docente en la visión de los entrevistados del nivel macro

Enmarcado en la ley 20.903, el DPD tiene como pilares el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica, con base en los múltiples estudios que los indican como factores esenciales para el mejoramiento de la educación.

Así lo reconocen todos los actores de nivel macro entrevistados, indicando que los lineamientos que actualmente está implementando el MINEDUC apuntan a la colaboración como proceso de mejora en la profesión docente y, en consecuencia, de los aprendizajes de los estudiantes. (CPEIP a, 2019; CPEIP b, 2019)

“...ahora estoy trabajando desde el punto de vista ministerial y desde hace un tiempo los énfasis del desarrollo de los aprendizajes están enfocados a mirar la práctica docente no como un hecho aislado sino como un trabajo entre los equipos de aula, que es lo que tiene relación, porque se reconoce que existe una diversidad de situaciones dentro del aula y de características de los estudiantes que no responden a un aprendizaje lineal...” (NMA2).

Cuando se plantea que la “la práctica docente no es un hecho aislado”, se identifica que el docente se desenvuelve en un contexto, en un ambiente de interacción en que la colaboración debe ser implementada para resolver las necesidades que dicho contexto plantea.

Esta consideración sobre la focalización del trabajo colaborativo ha sido tomada por la política docente, entregando al CPEIP este mandato.

“la base de la ley 20.903 está en 2 conceptos: el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y esos dos son bases dispuestas en la misma ley, por lo tanto desde ahí y ya que al CPEIP se le mandato a través de esta ley, la implementación de esta política nacional docente, se comienza un trabajo, específicamente yo te diría en los últimos dos o tres años de comenzar a incorporar ciertas herramientas, ciertos dispositivos, incluso en instrumentos de gestión el trabajo colaborativo, y yo te diría que esto tiene su clímax en la incorporación del trabajo colaborativo en el portafolio de la evaluación docente, es decir, que a ti te evidencien y sea un indicador de tu buen desempeño como docente” (NMA1)

La tendencia actual es a considerar que la colaboración es un indicador de buen desempeño, tema recogido por los niveles macros que gestionan las políticas públicas docentes, con el soporte que las teorías de mejoramiento educativo y mejoramiento de la eficacia escolar le han entregado al trabajo colaborativo.

La ley 20.903 así lo dispuso, estableciendo un paradigma colaborativo para focalizar el DPD y encargando al CPEIP la función formadora, razón por la cual el entrevistado indica mecanismos con los que en nivel macro quiere fortalecer la colaboración pedagógica dentro de las instituciones educativas.

Pese a ello, es posible observar que la política pública docente con base colaborativa se ve tensionada con las políticas de *accountability* con las cuales convive, que responden a un sistema más bien competitivo.

“Pero yo diría que las políticas públicas que promueven el trabajo colaborativo entre profesores son más débiles, como que no hay tanta, no hay una política pública tan fuerte que promueva el trabajo colaborativo entre los profesores. (...) y por otra parte tenemos los mecanismos de presión, que son los que promueven un trabajo más bien competitivo, que son más conocidos por todos, entonces el SIMCE, el resultado del SIMCE, la categoría de desempeño, vendrían a ser uno

de esos mecanismos. Yo trabajo en esta institución, digamos, pero es un mecanismo de presión que ha decidido la política pública, y es porque si los resultados del SIMCE no mejoran en cuatro años tienen una consecuencia drástica, que es el cierre del establecimiento educacional, y es de las consecuencias más drásticas que existen en los sistemas seguramente del mundo.” (NMA3)

Se observa por tanto que el trabajo colaborativo docente es una declaración y mandato de la Ley, con el fin de mejorar el DPD con procesos de formación constantes por parte de una institución perteneciente al Ministerio de Educación, como lo es el CPEIP, pero que se tensiona con las exigencias de resultados que se les hace a los docentes, lo que desmotiva el desarrollo de una práctica colaborativa, realzando la falta de incentivos que dispone esta política pública docente.

“lo que decía al principio que son como estas camisas de fuerza por ejemplo, para desarrollar un buen trabajo colaborativo tú necesitas tiempo de reflexión y eso choca con las cantidad de horas lectivas y no lectivas que no son suficientes para poder desarrollar un trabajo colaborativo sin tener que dar de mi tiempo personal, y uno ve los colegios que han tenido a los profes que tienen un buen desarrollo colaborativo entre su equipos generalmente ocupan más tiempo del que tienen, del que les corresponde, utilizan tiempo personal para desarrollar esto entonces es mucho por compromiso (...)pero no existe como un incentivo fijo” (NMA2)

Al referir “camisa de fuerza”, se hace alusión a la intención declarada en la ley de que los docentes trabajen colaborativamente, pero que no están dadas la condiciones para que se lleve a cabo.

Si bien se ha progresado en la disposición horaria de los profesores (CPEIP, 2019c) utilizando el 40% o el 35 % de sus horas laborales al trabajo fuera del

aula², este incentivo sigue siendo insuficiente para responder a todos los requerimientos de su profesión incluido el trabajo colaborativo.

Respecto específicamente del trabajo colaborativo, el incentivo más visible son los beneficios laborales que se pueden obtener al ser bien evaluado en el portafolio, estando el módulo 3 enfocado en evaluar esta habilidad.

“uno de los mayores incentivos que tienen para la incorporación del trabajo colaborativo es justamente la evaluación docente y que exista un indicador directo en el cual justamente te dice a ti -si tu trabajas colaborativamente en el portafolio te va a ir mejor y si en el portafolio te va mejor y si en la prueba de conocimientos disciplinares te va igual de bien entonces resulta que tú vas a subir de tramo- y eso significa que vas a tener una mejor renta y otros beneficios que están estipulados en la ley 20.903” (NMA1)

Se debe saber que hasta el año 2020, el módulo 3 del portafolio de evaluación docente se realizaba de forma voluntaria y sólo incidía en puntaje final si mejoraba dicha evaluación, por otra parte, solo se podía acceder a los tramos más altos de encasillamiento habiendo desarrollado este módulo.

Finalmente vuelve a operar una lógica individualista que se tensiona con el trabajo colaborativo.

“por un lado el docente decía -ok, a mí me alientan a que trabaje colaborativo, colaborativamente, a que me relacione entre pares, entendiendo que somos pares, pero al mismo tiempo, con todo este sistema de rendición de cuentas y accountability, me dicen que yo debo rendir por mí mismo porque si no, me puede llegar un castigo-. El castigo directo le llega al establecimiento educacional, pero finalmente la responsabilidad era traspasada al docente, entonces ahí siempre se formó una tensión bien importante (...) esta tensión que existe entre decir -ok, yo trabajo colaborativamente, pero al mismo tiempo tengo la evaluación docente y la evaluación docente a mí me da los resultados por mí solo-” (NMA1)

² Con la Ley 20.903 se aumentan las horas no lectivas de los docentes de 25% a 35% el año 2019, mientras que, para los docentes de primer ciclo, cuyos establecimientos concentren un 80% o más de vulnerabilidad, aumentan este porcentaje a 40%.

Se observa, por tanto, que se da relevancia a colaboración pedagógica, dedicando todo un módulo dentro del portafolio de evaluación docente para su revisión, que se puede considerar un incentivo para que los docentes desarrollen esta habilidad, dado que al ser bien evaluados obtendrán beneficios estipulados en la Ley 20.903; pero que mantiene una lógica de rendición de cuentas y evaluación individual, con consecuencias individuales, sean estas positivas o negativas.

Pese a que un buen resultado de portafolio podría considerarse un incentivo, dada la mejora salarial que esto podría significar para los docentes, el módulo 3 tiene malos resultados a nivel nacional, incluso siendo voluntaria. Al consultar por esto a los entrevistados del nivel macro, sus respuestas sacan a relucir la naturalidad con la que la colaboración se desarrolla en las escuelas, aduciendo a la falta de formalidad que este trabajo tiene, una posible razón de sus bajos resultados.

“en cambio el trabajo colaborativo, creo yo, revela ciertas competencias que son muy connaturales al trabajo que realiza el docente, por lo tanto, probablemente tampoco es que le cueste mucho, por supuesto que tiene que seguir las guías, rúbricas de lo que sea que entrega la evaluación docente, pero es un módulo en el cual a muchos se les debe dar de forma natural, puede que no haya tanta preparación, teniendo en cuenta que (lee criterios del módulo 3) son cosas que probablemente, en la práctica docente, el docente lo hace cotidianamente; lo hará mejor, lo hará peor, se guiará por ciertas orientaciones, pero probablemente él lo hace mucho en su cotidianidad” (NMA1)

Si se entiende la colaboración como una práctica inherente al quehacer profesional del docente, a la vez se invisibiliza la importancia de su formación, en

el sentido de que, al ser connatural, surge espontánea, el contexto lo requiere, por tanto, lo obliga, lo que deja al docente con una formación autodidacta en este sentido.

“el trabajo colaborativo es una práctica que se va dando no de manera secuenciada o de manera organizada es decir no existe nada que a nosotros nos diga -haber aquí lo podemos evaluar con este indicador-, eso no se trabaja mucho, en los establecimientos es una práctica más global se da dentro de otros elementos, no es como el desarrollo curricular (...) Un trabajo colaborativo son indicadores más laxos, más cualitativos” (NMA2)

Se observa así, que el trabajo colaborativo es medido en un portafolio que busca posicionar a la colaboración como una práctica pensada, organizada, lo que se observa en las dimensiones que evalúa el módulo 3; pero el proceso real en que se desarrolla esta acción no se da bajo la misma lógica.

“estas preguntas tienen que ver con focalizar el trabajo colaborativo dentro de la mejora de los aprendizajes porque todas esas preguntas tienen que ver con que la conversación profesional sea en torno a los aprendizajes, yo me acuerdo que cuando empezamos con eso, había mucha mala interpretación sobre el trabajo colaborativo enfocado en otras áreas, (...) esta necesidades del currículum oculto, esta necesidad que se endosan a la actividad escolar, a la escuela y anteriormente la práctica del trabajo colaborativo estaba visualizada en eso nomas” (NMA2).

La política de evaluación se da con foco colaborativo pedagógico, pero no existe un instrumento o una política que se haga cargo del proceso. Es posible observar, como se expuso anteriormente, que existen algunos dispositivos entregados a

través del CPEIP, pero que responden a formación continua, individual y voluntaria.

“pero al mismo tiempo uno ve que, y también, no es por hablar mal de los profes, muy por el contrario, es algo sistémico y que tiene evidencias de políticas públicas anteriores, pero tampoco el docente es tan autónomo como para decir -ok, yo me voy a sentar y quiero saber qué es el trabajo colaborativo, y yo voy a buscar reflexivamente qué es y voy a aportar a mi escuela: oye este es el trabajo colaborativo- sea porque no tiene tiempo, sea porque no tiene ganas, se porque no tiene las herramientas de búsqueda de conocimiento que requiere y una serie de aspectos; pero ahí hay un tema no menor que es como la autonomía del docente.” (NMA1)

Para los entrevistados de nivel macro, la política de Formación Inicial tiene gran incidencia en la adquisición de estas competencias, ya sea porque visualizan cambios positivos en el paradigma, o porque aún lo consideran un área débil en los procesos de mejora de las políticas públicas docentes.

“y ahí se cruza un poco también con los elementos de formación inicial porque los nuevos estudiantes que se han incorporado a los equipos de escuela vienen con una mirada de trabajo colaborativo, vienen con una formación de este tipo, por lo tanto, para ellos ha sido natural. Los equipos más antiguos han tenido que adaptarse y creo que los equipos directivos también han evolucionado es decir que toda la formación de directivos la gran línea que cruza estos nuevos líderes tiene que ver con propiciar estas situaciones, yo creo que va bien encaminado” (NMA2)

“¿Cuál es el pilar más difícil de mover? Es el de la formación inicial docente, lo que ahí está, una de las grandes dificultades, porque todas las políticas públicas que se han armado han sido para prestar una estructura o un soporte que permite levantar la calidad de los procesos, la calidad de los aprendizajes, pero el núcleo del problema que es la formación docente, la sala de clase ha sido difícil de permear” (NMA3)

“yo creo que se ha ido avanzando, yo creo que los docentes más jóvenes, digamos, lo tienen; pero entendemos que hay un porcentaje todavía alto de docentes que vivieron todos sus primeros años de formación y servicio con las políticas más duras de la reforma del 80'; yo diría que tenemos todavía un

porcentaje importante de docentes que no entienden esto del trabajo colaborativo” (NMA1)

En consecuencia, el trabajo colaborativo es observado por los entrevistados del nivel macro, como una habilidad inherente al DPD, recogido por la ley 20.903, medido por el módulo 3 del portafolio de evaluación docente y con escasos procesos de formación.

“yo creo que falta como un elemento no tan transversal, sino que este más focalizado en poder incentivar el trabajo colaborativo como acción ministerial” (NMA2)

Siendo necesario establecer mecanismos de política pública docente que contribuyan a la instalación de esta práctica entre los docentes, más allá de la transmisión teórica de sus beneficios.

7.2.2.2 Política Docente en la visión de los entrevistados de nivel meso

Los directores entrevistados han dado cuenta, a partir de sus respuestas, de una visión de la política docente más práctica, centrándose en la forma en que esta incide dentro de sus establecimientos. En ese sentido hay elementos en que los cuatro entrevistados coinciden, como otros en que es posible observar una distinta visión, la cual está marcada por las metas institucionales que cada una de ellas tiene y la posición dentro de las categorías de desempeño en la que se encuentran sus escuelas.

Las coincidencias se encuentran en percibir la política pública alejada de la realidad de las escuelas, las cuales pueden tener bases teóricas que la soportan

como política, pero no la acercan al contexto escolar. Observación que es transversal a los directores entrevistados independiente de la categoría en que se encuentre su establecimiento.

“mira yo creo que el marco de la buena dirección, los estándares de aprendizaje, ¡ya! la misma evaluación docente, son instrumentos con una concepción teórica, es una especie de declaración de buena intención. Si uno (...) trata de llevar a cabo lo que ahí se dice, difícilmente que tú puedes lograr cumplir con todo (...) porque hay una realidad que es totalmente y absolutamente diferente (...) Porque a la larga tú me preguntas cuál es el éxito de la escuela (...) te lo dije en antes, porque hay un compromiso de parte de los profesores, porque hay clases, clases, clases” (Dir_DA)

“nosotros siempre vemos poco [lo] pedagógico, al menos [en] este establecimiento son muchas las cosas que te hacen perder el foco ¡ya!, porque somos al colegio que le han robado más en la región, por lo tanto, es un indicador. Entonces, son, son cosas que uno hace... de infraestructura ni hablar, porque siempre hay cosas, elementos que, que generan... los fines de semana es común que te rompan los vidrios (...) porque hay un contexto [que] es complejo, delincuencia, drogadicción alcoholismo, drogadicción específicamente” (Dir_DI)

Se expresa de esta forma que la política pública se desvincula de la realidad que se vive en los establecimientos educacionales, los que en el primer caso tiene buenos resultados gracias al compromiso y entrega de los docentes y en el segundo caso tienen problemas en concentrar los esfuerzos en lo pedagógico debido a los problemas sociales y el contexto en que se desarrolla el proceso educativo.

Respecto de las visiones propias de cada entrevistado, el director de la escuela con categoría de desempeño alta indica que los buenos resultados obtenidos se deben a la forma de trabajo colaborativa que han desarrollado, pero que ha sido

un trabajo de largo aliento, en que el foco estuvo puesto en mejorar los resultados.

“mira en una corporación como esta, con los problemas económicos que tiene, es muy difícil poder lograr lo que nosotros hemos logrado como escuela y eso se debe principal y fundamentalmente a los resultados ¡ya! y el hecho que nosotros como escuela somos autofinanciables (...) Por lo tanto, desde ese punto de vista hemos ido, en la medida que íbamos avanzando en este proceso de lograr nuestra meta que era nivel alto ya, con un objetivo de tres, cuatro años, cinco años que tuvimos, fuimos dándonos cuenta que, la única forma de poder lograr era llegar con profesores comprometidos y para llegar a tener profesores comprometidos tú debes exigir, pero también tienes que entregar y lo que más se necesita es tiempo” (Dir_DA)

Este relato demuestra que la política docente entrega incentivos en base a los resultados y no a los procesos, lo que se traduce en que dichos procesos deben estar altamente arraigados dentro de la comunidad docente, dado que es su compromiso y no la política la que dará sustento a los primeros años en que se introduce el trabajo colaborativo. También es posible observar que el tiempo sigue siendo una necesidad sentida entre los docentes.

“hay tiempo para que puedan trabajar de forma aislada, porque hacer coincidir los horarios para todos en horas no lectivas es prácticamente imposible, pero si se pudiera aumentar el tiempo para que todos en un mismo horario estuviéramos reunidos sería muy beneficioso” (Dir_DMB)

Por su parte, el director de la escuela con categoría media observa que la política pública docente ha hecho esfuerzos por introducir el trabajo colaborativo, pero reconocen un desgaste provocado por los constantes cambios de programas que responden a los gobiernos de turno.

“según el gobierno de turno que esté a veces hay cosas que se anulan cierto, y se parte con cosas nuevas y la otra ya no supiste nunca más dónde quedó. Pero

creo que ha habido, en 4 años un avance en cuanto a estas políticas públicas y cómo llegan desde el punto de vista teórico no cierto, se baja a estos otros niveles” (Dir_DM)

Estos mismos cambios hacen que muchos de los instrumentos de política pública no siempre sean conocidos por los actores que deben ponerlas en práctica. Esto queda en evidencia al consultar a los entrevistados por el Plan Local de Formación, que ninguno conocía, uno de los directores lo confunde con el traspaso de las escuelas a los Servicios Locales de Educación.

“Sabes lo que pasa, yo pienso que en Viña es una verdadera nebulosa, bueno tal vez ahora van a cambiar las cosas, como que cuándo nos trasladamos, cuándo es el cambio, tú me dices el 2023, yo lo sé, pero no sé si todos mis profes lo saben” (Dir_DM)

Y lo mismo sucede con otros instrumentos que están presentes hace mucho tiempo en las políticas de educación.

“en verdad, con respecto a esta pregunta yo el marco para la buena dirección, lo estuve ojeando a raíz de esta entrevista, no está dentro de mis conocimientos, dentro de mi cultura de lectura y el haber leído anteriormente el marco para la buena dirección, vi que está dividido en cinco dimensiones. Las cinco dimensiones, a pesar de que parecieran ser distintas, pero en el fondo todas apuntan a lo mismo que es trabajo hacia los alumnos, donde se consigue el trabajo de los docentes el desarrollo profesional, el ámbito de la convivencia que en el fondo son las mismas dimensiones que nosotros como escuela y como dirección trabajamos con o sin marco” (Dir_DMB)

Esta última frase hace referencia a que los instrumentos de política pública muchas veces vienen a institucionalizar acciones que los directores consideran parte de su quehacer cotidiano, sin necesidad de haberse guiado, en este caso, por el marco para la buena dirección.

Por otra parte, aquellos que sí conocen lo estipulado en el marco para la buena dirección, como es el caso del director de la escuela categorizada como insuficiente, logran establecer la relación que se debe dar entre ellas.

“[el Marco para la buena Dirección] está asociado al modelo de gestión que tenemos nosotros y que obedece [a todas] las escuelas en Chile; asociado al plan de mejoramiento educativo, todos los PME obviamente obedecen a este modelo de gestión, asumida en sus dimensiones ¡ya! Y... en cada una de las dimensiones fortalece la participación” (Dir_DI)

Dejando entrever que distintos instrumentos como lo son el Marco para la Buena Dirección y el PME apuntan a gestionar la mejora de manera colaborativa.

Sin embargo, esta visión se contrapone a lo expuesto por el director de escuela con desempeño alto.

“a veces uno conversa en Reunión con muchos directores y te hablan de marco de la buena dirección, te hablan del artículo tanto... el inciso tanto... y el concepto tanto... y los resultados no coinciden” (Dir_DA)

Se reconoce de esta forma los avances que la política pública docente ha tenido, pero se perciben como insuficientes para el desarrollo del trabajo colaborativo.

7.2.2.3 Mejora escolar en la visión de los entrevistados de nivel macro

Dentro de la teoría el trabajo colaborativo docente se entiende como un proceso que tiende a la mejora escolar y a la mejora de la eficacia, dicho de otro modo, no está enfocado en solo analizar las razones de un buen resultado, sino que observa el camino que se debe transitar para generar cambios que propendan a la mejora. No se trata de un *status quo* que mantenga buenos resultados, sino

de una reflexión constante entre docentes que se observan y observan su contexto, buscando la mejora constante.

“yo asumo que esa mejora de los procesos va a impactar en los aprendizajes. Eso en Chile existe en la ley 20.529, está dentro de la base. Yo creo que sí, la mejora de los procesos tiene un impacto en la mejora de la evaluación de los aprendizajes, pero esta variable no es directa, es una variable indirecta que junto con otras variables más puede explicar la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por ende, la mejora de la práctica pedagógica” (NMA3)

Se entiende por tanto que la colaboración es uno de los factores que favorecen esta mejora, que es multisistémica, en el sentido de mejorar la práctica pedagógica dentro y fuera del aula. Pese a ello, esta sigue siendo una percepción con sustento teórico, difícil de comprobar en la práctica.

“La verdad es que yo te diría que ese es (refiriéndose al trabajo colaborativo docente y su positiva relación con el aprendizaje de los estudiantes), esa podría ser la mayor evidencia, es decir, que la mejora escolar tenga una evidencia directa en que los docente trabajen colaborativamente, pero eso es muy difícil de evidenciar , porque la mejora escolar, tú lo debes saber no cierto, es multisistémica casi, o sea son muchísimos los factores que podrían afectar a que una escuela mejore y llevaría mucho tiempo y probablemente varios años como para concluir que efectivamente el trabajo colaborativo fue uno de los aspectos por los cuales una escuela, o liceo o establecimiento educacional mejoró” (NMA1)

Entonces, pese a que la teoría considera que el trabajo colaborativo influye en la

mejora escolar y pese a que los entrevistados lo consideren importante para dicha mejora, las evidencias al respecto son escasas.

“yo creo, y hay evidencia, pero que no es concluyente acerca de que la mejora de las prácticas pedagógicas en ámbito de colaboración, (...) pueda mejorar la práctica pedagógica de un profesor y que como consecuencia de eso mejore el aprendizaje, yo creo que si existe, pero no se puede atribuir la mejora del aprendizaje solo a la mejora de la práctica pedagógica.” (NMA3)

Entendiendo que la mejora es multisistémica, también se debe entender que en ella intervienen otros actores, cobrando relevancia el liderazgo directivo, dado que es el director, o directora, y su planta, quienes gestionan las condiciones para la cooperación.

“es la profesionalización de los equipos directivos frente al desarrollo profesional docente y de los sostenedores, es decir, si ellos no tienen conocimientos, sino saben por qué el trabajo colaborativo es importante entonces no se va a dar trabajo colaborativo en la escuela” (NMA1)

La importancia que se le entrega a la labor directiva en el desarrollo de las condiciones para la colaboración docente es compartida por todos los entrevistados del nivel macro, quienes entienden que esta habilidad no será desarrollada si los líderes de las escuelas no lo consideran importante.

“Yo creo que una gran responsabilidad, voy a plantearlo así, de que los docentes no tengan espacios, no se motiven a entender realmente de qué estamos hablando cuando hablamos de trabajo colaborativo, que es mucho más de ser un profe buena onda o de juntarte en los almuerzos o de hablar en los pasillos en los recreos, etc., (...) Tiene que ver con que los equipos directivos no han tomado parte de esto, los equipos directivos no han dicho -oye, en realidad que el trabajo colaborativo entre mis docentes debiese estar considerado una actividad institucionalizada y voy a apoyar esto y les voy a brindar el tiempo, y los voy a ayudar al trabajo colaborativo-, no solamente porque el trabajo colaborativo se da entre docentes, sino que también debiese pensar que el trabajo colaborativo se da entre docentes y el equipo directivo” (NMA1)

Se entiende por tanto que la colaboración sólo se puede desarrollar bajo ciertas circunstancias propiciadas por los líderes directivos, y que, dependiendo de la mirada que ellos tengan sobre la forma de mejora escolar, tomarán las medidas y gestionarán las acciones para el logro de metas.

“Lo que dudamos, a través de la experiencia es que, si un director no cree en un trabajo colaborativo, es muy difícil que lo instale por mucho que haya

mecanismos, políticas, recursos. Y también tienen dificultades como administrativas, porque muchas veces un director puede creer en un trabajo colaborativo, pero no le alcanza los recursos (...) y si la política pública lo promueve y el director no cree en eso, no va a pasar nada tampoco dentro del colegio.” (NMA3)

Por tanto, aunque un director tenga los recursos, si no cree en la práctica colaborativa, si prefiere otras formas para el logro de resultados, su gestión no dará paso a instancias que promuevan la colaboración docente.

Por otra parte, los instrumentos de mejora de los procesos solicitados a las escuelas, como lo es el PME no logra activar ni entregar los recursos para que esta habilidad sea trabajada con foco pedagógico.

“Lo que más vemos, o lo que más sucede, desde la experiencia visitando escuelas como insuficientes, (...) vemos que normalmente los establecimientos educacionales tienen un PME, pero en un PME uno debiera registrar una debilidad y las acciones asociadas a esa debilidad y más bien no está eso tan bien identificado, y ahí es donde yo tengo la duda, y voy a entrar a un plano más interpretativo en el por qué yo creo que ellos no vean la debilidad, sino que, más bien consideran el PME como una caja pagadora de recursos, como que en el fondo si yo pongo debilidad en esta área tengo más plata para poder gestionar, entonces y ahí viene lo que famosamente muchos han dicho como el cumpro y miento, como que cumplen con las acciones pero mienten porque en realidad no mejora nada, no se mejora, no hay ciclos continuos” (NMA3)

Según lo anterior este PME, instrumento creado para focalizar estratégicamente la mejora con objetivos, metas y acciones, no está rindiendo los resultados para los cuales fue creado, convirtiéndose en la forma de obtener recursos, pero sin consecuencias educativas.

Para los entrevistados esto se relaciona directamente con la formación de líderes educativos, considerando que esa es un área deficiente a nivel de políticas públicas.

“el otro día la estuve revisando (refiriéndose al Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación) , porque año a año tenemos que hacer una planificación de planes de trabajo para poder [ver] en el fondo hacia dónde vamos y me di cuenta de que todas esas propuestas se han convertido y bien en políticas públicas todas, hay sola una digamos que es como la más débil la enfocada en liderazgo intermedio, liderazgo del director que es como menos política pública, pero hay.” (NMA3)

Esta escasez de políticas que apuntan a la formación directiva continua obstaculiza el desarrollo del trabajo colaborativo a nivel institucional, sobre todo al considerar que los directores que mayor apoyo reciben por parte de los niveles macros son aquellos que lideran instituciones categorizadas como insuficientes, dejando al resto de directores sin este apoyo constante.

“el ministerio juega un rol dentro de los criterios que levantan para poder realizar selección de los directores también, y creo que las acciones que hacen (...) por ejemplo los estándares indicativos de desempeño; esos elementos que se tiene que ir desarrollando y levantando en la práctica con los equipos de liderazgo y esas son las acciones de las supervisiones también. Pero la supervisión está enfocada a un grupo específico de establecimiento, que tienen dificultades en este ámbito y que se evidencian a través de las categorías de desempeño, pero quizás hay establecimientos en que no se analizan estas prácticas y que no se identifican tampoco, porque tienen buenos resultados, pero eso no quiere decir que estén desarrollando prácticas de trabajo colaborativo, por ejemplo,” (NMA2)

Estas escuelas, que se encuentran categorizadas en niveles medios o altos, tienden a pensar en mantener estos resultados, por lo que solo se focalizarán en el trabajo colaborativo docente si lo reconocen como una práctica que les ha permitido lograr dicha categoría.

Desde la percepción de uno de los entrevistados, en los buenos resultados que obtiene una institución educativa la colaboración se perfila como factor esencial

y, por tanto, la labor de las instituciones ministeriales debe apuntar a fortalecer este tipo de liderazgo.

“los indicadores de la agencia de la calidad cuando evalúan el desarrollo, o el avance de los establecimientos, uno de los grandes indicadores de mejora en los aprendizajes de los estudiantes tiene que ver con el desarrollo, el trabajo del desarrollo colaborativo en los equipos docentes. Por eso también el énfasis en potenciar el liderazgo directivo, es decir que todos los apoyos desde el nivel central, a través de la supervisión que se hace en las provinciales, tiene que ver con potenciar el trabajo del equipo directivo para instalar prácticas efectivas de gestión y que tienen que ver con desarrollar capacidades en los equipos de trabajar de forma colaborativa en función de la mejora de los aprendizajes, eso es como una línea central del apoyo a la mejora de los aprendizajes que ha instalado el Estado (...) como apoyo a los establecimientos” (NMA2)

Pese a ello, se percibe que la falta de seguimiento en la aplicación de las acciones formativas de los directores no permite evaluar a ciencia cierta, si se traduce en acciones colaborativas o sólo queda en una declaración de buenas intenciones.

Es por esto que la elección de los líderes directivos cobra gran relevancia, dado que es su visión sobre las formas de ver la mejora escolar la que permitirá introducir o cerrar la puerta al trabajo colaborativo docente. Se entiende que la propuesta de colaboración docente está planteada desde la política pública, pero dependerá del director su implementación.

“la Política Pública no está para ser un super dios controlador en mi percepción, para que guíe cada una de las decisiones y los trabajos dentro de la escuela, si no que la Política pública dispone una serie de herramientas y dispositivos para que la escuela se haga cargo, de ahí la importancia que tienen que tener sostenedores y equipos directivos y no solamente los docentes formados en desarrollo profesional docente y que ellos entiendan lo importante que es el desarrollo profesional docente en su escuela.” (NMA1)

Se entiende por tanto que la política pública entrega herramientas, dispositivos, para que los directores incluyan el trabajo colaborativo como elemento de mejora escolar, pero que estas sólo serán utilizadas por aquellos líderes que crean en ello.

Dentro de los dispositivos de colaboración docente que les ha sido posible observar a los entrevistados como buenas prácticas, dado que tienden a la mejora, se encuentran la observación de aula y la reflexión conjunta.

“Que es lo que hemos visto, pero en situaciones aisladas, no es una experiencia que uno pueda decir que es transversal, hemos visto establecimientos educacionales en donde efectivamente hay pares y hay mentores dentro de un mismo establecimiento educacional y entre los pares y los mentores van a visitar salas de clases de colegas para ir mejorando sus prácticas pedagógicas. Se observan, se graban luego analizan las grabaciones y empiezan acompañarlos para poder ir mejorando su desempeño.” (NMA3)

De esta forma se entiende que la mejora no es una práctica aislada, que tiende a una cultura de mejora, en la que la superación de uno significa un beneficio para todos, se trata de una mejora endógena, que finalmente se traduce en mejora del sistema.

“claro ahí hay un incentivo del docente de decir -ok, si hay aquí trabajo colaborativo, hay una mejora de la escuela, y una mejora de la escuela es en última instancia una mejora en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas- que es lo que finalmente uno debiese esperar, ¿no cierto?, que todo docente tiene como finalidad última, así de simple, no hay otra finalidad en ese sentido.” (NMA1)

7.2.2.4 Mejora escolar, en la visión de los entrevistados de nivel meso

Los niveles medios dan cuenta de la importancia de la mejora basada en la colaboración, entendiendo que se aprende más de los colegas que de otras instancias, en donde se ha compartido una realidad similar y por tanto logran reconocerse en las respuestas que dan paso a la mejora.

“he sabido por experiencia, que uno aprende mucho mas de sus propios colegas que por un curso que venga del ministerio, uno al final se queda con la experiencia que se quedó el colega, entonces si nos dieran más tiempo como escuela, un día al mes para que organicen una jornada de trabajo contextualizada porque no todas las escuelas tienen las mismas necesidades, los mismos problemas, por lo tanto, a veces se generaliza con un tema y en mi caso no me llega.” (Dir_DMB)

También reconocen que esta mejora es consecuencia de un proceso, en que todos los factores deben estar asociados para lograr dicha meta.

“si tú me dices qué otra cosa específica nosotros hemos hecho, hemos hecho hartas ¡ya! pero si te tuviese que decir algo así en particular yo creo que son la sumatoria de un conjunto de pequeñas cosas que van haciendo de que estas cosas vayan teniendo sentidos entre ellas” (Dir_DA)

Por su parte el liderazgo escolar cobra gran relevancia en la forma en cómo las políticas de mejoramiento escolar tendrán, o no, un foco pedagógico. En las entrevistas se logra entrever que muchos de ellos mezclan el trabajo colaborativo con las acciones de mejora de la convivencia escolar, en el entendido que es la buena comunicación y un ambiente laboral sano lo que permitirá el buen funcionamiento de la institución.

“yo creo que una de las características que tiene que tener el liderazgo; (...) deben tener habilidades de liderazgo y tiene que tener habilidades de inteligencia emocional, porque en el fondo los diplomados te hablan mucho de la inteligencia emocional del líder de la escuela, a veces te dicen a ti como director, no tan al extremo -no importa que no sepa nada no cierto sobre las leyes, sobre ciertas revisiones de los profesores, pero usted tiene que tener inteligencia emocional para manejar la escuela, si usted no tiene inteligencia emocional para manejar la escuela, entonces usted no tiene nada que hacer en la escuela-”.(Dir_DM)

Lo anterior permite observar que los líderes de las escuelas consideran que parte importante de su labor es mantener un buen ambiente laboral, el cual permitirá que se desarrolle el trabajo colaborativo; sin este ambiente la colaboración no sería posible.

En este sentido, todos los directores entrevistados resaltan la importancia de la buena convivencia para el desarrollo de trabajo colaborativo, lo que de alguna manera invisibiliza la colaboración con foco pedagógico para la mejora escolar. Solo cuando se les hace notar esta diferencia los directores son capaces de mencionar prácticas de gestión que han permitido introducir colaboración con foco pedagógico entre sus docentes.

“Se había dado el año 2018, que yo creo fue el año más exitoso, incluso nosotros subimos el resultado SIMCE, te fijas, lo que es matemáticas y lenguaje, que son nuestros profes jóvenes que yo te digo, y tuvo que ver porque fue un trabajo semanal de conversación, de reunión, de datos estadísticos, de cómo íbamos evolucionando, de cómo iban evolucionando los alumnos, no cierto, que parte de los objetivos iba pasando, cómo se retroalimentaban los objetivos y eso nos sirvió (...) Pero había un trabajo, había un seguimiento, había como una Carta Gantt, podíamos hacer una lectura de cómo íbamos, de que es lo que había que retroalimentar del punto de vista pedagógico.” (Dir_DM)

“es por eso que nosotros fuimos entregándoles tiempo a ellos para que pudiesen tener este tipo de trabajo colaborativo, reuniones de equipo se pudiese conversar pedagógicamente, no conversar del tiempo o del accidente que hubo ayer o de la última noticia si no que crear instancias de conversación pedagógicas donde

los profesores pudieran compartir sus necesidades y también compartir sus éxitos” (Dir_DA)

Cabe destacar que los 4 directores dieron cuenta de estrategias de trabajo colaborativo con foco pedagógico que implementan en sus establecimientos, pero se observa que esto se presenta con mayor claridad en el relato de los directores de escuelas categorizadas alto, medio y medio bajo.

7.2.2.5 Tensiones, en la visión de los entrevistados del nivel macro

Si bien, las tensiones son una categoría que es transversal a todas las otras, en este apartado se considerarán las tensiones que dejan al trabajo colaborativo como un factor desarticulado de la mejora con foco pedagógico.

Esta categoría surge por la recurrencia en el relato de la falta de una definición pedagógica de la colaboración docente, llevando a confusiones y tensionando constantemente su puesta en práctica.

“el trabajo colaborativo también se mal entiende mucho en la escuela, una vez conocí un trabajo colaborativo que nos llegó por una buena práctica, en el cual era una reunión de una hora y en esa reunión fundamentalmente de los que se habló fue casi de quien traía el queque la próxima semana, entonces hay mucho desconocimiento también por parte de los docentes de qué es el trabajo colaborativo” (NMA1)

La falta de foco pedagógico hace que el trabajo colaborativo pierda significancia a la hora de evaluar la mejora, lo que se traduce en malas evaluaciones en el portafolio.

“cuando estaba toda la concepción del trabajo colaborativo no enfocado en el aprendizaje, recuerdo que revise trabajo colaborativo el primer año (haciendo referencia a la revisión de portafolios), la convivencia, el bingo, etc., nada con enfoque en lo pedagógico” (NMA2)

Este mal entendimiento de la función pedagógica del trabajo colaborativo tiene estrecha relación con las condiciones laborales que los docentes tienen para desarrollar esta habilidad, lo que deja en evidencia la falta de gestión directiva y de políticas públicas en este aspecto, tensionando aún más la situación.

“conocí a varios jefes de que eran bien exitosos y estos jefes daban, dentro de las políticas que implementaban, era poder ordenar, decían ellos, como la casa y para poder ordenarla y focalizar sus esfuerzos ponían a sus mejores profesores y los alumnos de mejores niveles socioeconómico en algunos colegios municipales y a los peores estudiantes los que no quería nadie y a los profesores más mal evaluados o los más conflictivos los juntaban en otro colegio (...) te conté la experiencia de un buen colegio que promueve la colaboración, es vulnerable todo pero se concentraban buenos profesores, había un buen equipo directivo y había otro colegio en la misma comuna en donde no pasaba esto y efectivamente ellos se sentían completamente como desplazados por el sistema, no alcanzaban buenos resultados por lo tanto ahí no había ninguna práctica de colaboración, ahí estaba como la práctica de la supervivencia” (NMA3)

Si bien la cita anterior responde a un ejemplo, este no es aislado de la realidad, y los entrevistados del nivel macro así lo reconocen, observando que las condiciones en las cuales se desarrolla la labor docente no es la mejor para la colaboración, siendo el factor tiempo una de sus mayores falencias.

“porque se necesita tiempo, y al necesitar tiempo en tu horario laboral necesitas un apoyo del equipo directivo y del sostenedor, por lo tanto, eso se ha visto, pero poco.” (NMA1)

Esta tensión que significa dedicar horas al desarrollo de la reflexión conjunta, a la elaboración de propuestas, a la observación de prácticas, etc., significan, en la mayoría de los casos, tiempo personal de los docentes, que tensiona las relaciones sociales internas a la escuela.

“para desarrollar un buen trabajo colaborativo tú necesitas tiempo de reflexión y eso choca con las cantidad de horas lectivas y no lectivas que no son suficientes para poder desarrollar un trabajo colaborativo sin tener que dar de mi tiempo personal, y uno ve los colegios que han tenido a los profes que tienen un buen desarrollo colaborativo entre su equipos generalmente ocupan más tiempo del que tienen del que les corresponde, utilizan tiempo personal para desarrollar esto entonces es mucho por compromiso” (NMA2)

Estas tensiones dan cuenta de la falta de sistematicidad con la que se realiza el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos, lo que podría ser un antecedente de los malos resultados que se observan en su evaluación.

7.2.2.6 Tensiones en la visión de los entrevistados de Nivel Meso

En los niveles medios, la tensión entre lo que debiese entenderse como trabajo colaborativo docente y lo que se realiza se observa con mayor frecuencia en el relato, dado que tiende a mezclarse constantemente con colaboraciones que se dan dentro de los recintos educacionales, pero que no tienen foco pedagógico.

“yo creo que el trabajo colaborativo es transversal a los diferente estamentos que forman la comunidad educativa, el trabajo colaborativo debe darse entre los asistentes de aula, el trabajo colaborativo debe darse en los auxiliares de servicio, el trabajo colaborativo tiene que darse en el equipo docente y el trabajo colaborativo tiene que darse también en el equipo de dirección es decir es una tarea que cruza todos los estamentos, hasta el estamento apoderado y estamento alumno, ósea si no hay trabajo colaborativo entre ellos y entre todos juntos yo creo que la cosa no marcharía bien” (Dir_DMB)

Cuando a los directores se les consulta sobre la forma en que el trabajo colaborativo docente se ha instaurado en sus escuelas, siempre existió la tendencia a focalizarse en actividades de convivencia escolar, involucrando a toda la comunidad educativa.

“fíjate que hoy en día, incluso, mis profesores... nosotros celebramos el día del alumno este viernes, (...) y este viernes hubo un cambio de actividad y se realizaron varias cosas, clases de educación física, clases de zumba, una especie de pasapalabra también,” (Dir_DM)

Este foco de trabajo colaborativo relacionado con la convivencia escolar se observa como la medida que permite mantener un buen ambiente para el aprendizaje, por lo que se valora como práctica profesional; pero, en consecuencia, se resta importancia o se desconoce la colaboración con foco pedagógico.

Otra de las tensiones que existen para el desarrollo del trabajo colaborativo con foco pedagógico es la falta de horas que se destinan a esta función. Solo el director de la escuela categorizada con un desempeño alto indicó tener horas destinadas para ello.

“se le entregan horas, y tiene tantas horas para ir y tiene que ir y nosotros decimos mira aquí vemos que estamos qué se yo, con una debilidad con este profesor o esta profesora y ahí hace un paro, o sea ya no es el director, ya no es la jefa de UTP, no es la inspectora, no es..., es un par ya que tiene horas definidas para ir a la sala ver su clase y hacerles las observaciones, desde el punto de vista profesional por su puesto” (Dir_DA)

Es importante recordar que esta escuela fue definida como autofinanciable por el mismo director, por lo que cuenta con mayores recursos para la contratación de horas docentes, lo que no es posible observar en el relato de los otros directores. Pese a ello existen otras instancias en que el trabajo colaborativo con foco pedagógico se da dentro de los establecimientos, lo que se podrá observar en el análisis de los dispositivos.

7.2.2.7 Dispositivos en la visión de los entrevistados del nivel macro

Pese a las falencias que han observado los entrevistados del nivel macro al momento de referirse a la instalación del trabajo colaborativo en las instituciones educativas, también han distinguido los esfuerzos que se hacen por transmitir la importancia de este trabajo y de entregar instancias que lo favorezcan.

Algunos de estos dispositivos apuntan a una mejora endógena, interna a cada institución educativa, buscando el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje.

“el plan escuelas arriba que es un plan que tiene como objeto movilizar aprendizaje uno de sus pilares fundamentales tiene que ver con el trabajo colaborativo y eso quiere decir que se ve al docente como un profesional que requiere un apoyo para el desarrollo de su trabajo, no es un trabajo aislado por lo tanto se potencian las comunidades de aprendizaje, se propicia a que hayan instancias de capacitación, de compartir experiencias exitosas eso es como elemento que se va desarrollando, si tu visualizas los distintos programas del ministerio todos tienen un pilar de trabajo colaborativo” (NMA2)

Lo anterior da cuenta de programas externos que promueven la colaboración interna, pero el MINEDUC también promueve el desarrollo del trabajo colaborativo solicitando instrumentos de gestión interna como lo es el PME y el Plan Local de Formación que, siendo bien desarrollados, conllevan a la instalación y desarrollos de estas CPA.

“yo creo efectivamente se puede mejorar harto ese incentivo y se pueden realizar a través de instrumentos de gestión como el PME que existen, o a través del plan local de formación del PME, existen horas no lectivas para hacerlo, existen una serie de herramientas de gestión para llevarlo a cabo” (NMA1)

Estas son herramientas que deben ser desarrolladas de forma interna en las escuelas, con profundas reflexiones sobre su cultura, sus debilidades y el potencial de mejora que tienen, o al menos, eso se espera. Es por ello que, desde la organización central se entregan instrumentos para el buen desarrollo de estos planes.

“si tú entras a la página (refiriéndose a la Web del CPEIP) te vas a encontrar que hay orientaciones para el trabajo colaborativo, gratuitas digamos, que los sostenedores, los directivos, docentes pueden bajar y que además hay orientaciones de cómo el trabajo colaborativo debiese ser un elemento orientador en los planes locales de formación del desarrollo profesional docente que son uno de los seis planes de los planes de mejoramiento educativo, de los PME, es decir, instrumentos de mejora directa en la escuela. (NMA1)

Por otra parte, existen dispositivos que promueven una mejora sistémica de la educación, los cuales están basados en la colaboración profesional para la mejora escolar. De eso da cuenta el trabajo en red.

“ahí sí que hay evidencia importante internacional que te dice que el trabajo en redes funciona.” (NMA1)

“porque hay un propósito común que es como derrotar la mala educación y el propósito común de la colaboración a lo que se refiere Mauricio Pino, creo que

es un buen propósito y ha demostrado que el trabajo en red puede ir mejorando o puede ir impactando en otras.” (NMA3)

Para desarrollar este trabajo en redes, algunas instituciones del nivel macro como son la Agencia de la Calidad de Educación y la Dirección Provincial de Educación han dispuesto de instancias en las que sea posible realizar este tipo de colaboración.

La Agencia de la Calidad trabaja las redes a nivel nacional, reuniendo equipos directivos de distintas zonas geográficas.

“nosotros hemos promovido el trabajo en redes a través de este dispositivo agencia conéctate que te comentaba, que ha sido súper exitoso, pero también tiene un trabajo detrás, ósea para nosotros es bien importante porque tenemos que mirar los 10 mil colegios de alguna manera tener información para saber quién tiene una acción destacada, alguien que haya resuelto un problema y buscar a colegios que tengan este problema que no hayan resuelto y juntarlos.” (NMA3)

Lo anterior da cuenta de la importancia que tienen las redes en la búsqueda de estrategias que mejoran la educación y que surgen a partir de la colaboración, pero también se observa la complejidad que este proceso trae en la organización. Por su parte las Direcciones Provinciales generan trabajo en red reuniendo equipos directivos pertenecientes a sus dependencias, generalmente por comunas y con características socioculturales parecidas o con necesidades similares, lo que de alguna forma ha dificultado la instauración de algunas de ellas, dado que se observan como competencia en las primeras instancias.

“las redes que mejor están trabajando son las redes que ya llevan un tiempo, por el mismo tema de las confianzas, porque las escuelas son bastante competitivas entre sí, por lo tanto, les cuesta mucho, son muy buenas para contar las cosas positivas que desarrollan, pero no son muy buenas para poder compartir sus errores, eso es super humano en todo caso” (NMA2)

Este dispositivo dispuesto desde el nivel macro para la colaboración sistémica se tensiona con las políticas de rendición de cuentas, las que siguen promoviendo la competencia entre escuelas.

“Pero para eso también se necesita solidaridad, yo también he conocido directores que no quieren compartir sus métodos porque le dan buenos resultados a él y les va bien en el SIMCE” (NMA3)

Lo que da cuenta de la necesidad de repensar la dualidad entre competencia y colaboración dentro del sistema educativo.

7.2.2.8 Dispositivos en la visión de los entrevistados del nivel meso

La visión de los entrevistados de los niveles medios tiene una postura tendiente a observar los dispositivos como instrumentos que respaldan prácticas cotidianas de los centros educativos, más que como herramientas formadoras o que promuevan acciones.

En este sentido la colaboración aparece como algo innato al trabajo docente, el cual se ha logrado desarrollar gracias a las voluntades de los involucrados.

Esta visión incide en que elementos que pueden ser desarrollados como una comunidad de aprendizaje sea más considerado burocracia que aporte a la mejora.

“yo creo que el PME tampoco es un instrumento que me otorga instancias para yo juntarme, no es un instrumento que me otorgue recursos para poder yo adquirir ciertos instrumentos que sean necesarios para la escuela. Yo actualmente el desarrollo del PME lo veo como trabajo más, que no trae grandes beneficios. Nosotros las acciones que pusimos en el PME son acciones que

nosotros desarrollamos sin PME, por ende, yo ya no veo el PME como un aporte que la escuela puede ganar algo a través de él” (Dir_DMB)

Uno de los dispositivos que se está implementando a partir del DPD es el establecimiento de planes locales de formación, los cuales buscan utilizar y dar valor a los profesionales que conforman las instituciones educativas, favoreciendo la instalación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, este dispositivo es desconocido por todos los directores al momento de ser entrevistados. Uno de ellos da cuenta de acciones que se están desarrollando dentro de su escuela, pero sin conciencia de la relación que estas tienen con los planes locales de formación, sino que más bien, buscando dar respuesta al contexto de pandemia.

“es a lo que nosotros le llamamos autoperfeccionamiento, que es utilizar los recursos humanos que nosotros tenemos dentro de la escuela y que además nos salen 0 costo y que nos sirven para mejorar (...) el hecho que esto haya resultado positivo y bueno se basa principalmente, yo creo que en dos cosas, uno que es un aporte voluntario, a nadie se le exige, los que quieran participar lo hacen y lo hacen de muy buena ganas y de buena forma y lo otro es la confianza que se establece entre los diferentes estamentos de la comunidad, yo considero que el estilo de dirección que se implementa en la escuela da cabida a que los profesores quieran aportar” (Dir_DMB)

Dentro del relato, también se puede observar que las condiciones para la colaboración están enmarcadas en la voluntad de los docentes, entendiendo así que no es una práctica asociada a la profesión.

Por otra parte, existen dispositivos que los líderes han implementado dentro de sus establecimientos con la intención de cumplir con las mediciones estandarizadas, encontrando en la colaboración pedagógica una forma de mejorar.

“entonces lo que hicimos nosotros en este trabajo colaborativo, digámoslo así, estos profesores de lenguaje y matemática los metimos en 4° básico, junto con los profes de 4°, en dos veces a la semana para el trabajo pa’ la prueba SIMCE, te fijas, y ahí la profesora tuvo que acercarse y después me metía yo, porque estábamos los 3. A y el jefe de UTP también tiene mucha participación en esto, pero yo creo que eso fue bueno” (Dir_DM)

“una de las acciones que nosotros hemos como realizado y lo tenemos en el PEI y en el plan de mejoramiento educativo es generar instancias, instancias en espacio para la reflexión para la reflexión de las prácticas pedagógicas, práctica docente, prácticas directivas. Y generamos espacio, elaboramos obviamente un trabajo, un plan estratégico para ello” (Dir_DI)

Respecto del trabajo en red, los directores dan cuenta que este se realiza a través de la Dirección Provincial de Educación, siendo la organización central quien pone los temas en tabla.

“A través de la dirección provincial nosotros estamos agrupados en redes y tenemos reunión con gente de la dirección provincial una vez al mes o 2 veces al mes con temas que vienen dados de la dirección provincial nos entregan la tabla y nosotros asistimos a reunión y se comparten experiencias entre escuelas.” (Dir_DMB)

Este trabajo en red es valorado dado que lo reconocen como un aporte a la mejora interna de las escuelas, pero se tensiona al pensar en la organización de tiempos que se requiere para lograrlo, razón por la cual siempre es gestionado desde nivel central y en escasas ocasiones ha podido ser organizada por los directores.

“y también hemos querido implementar y ha sido muy difícil para nosotros, yo creo que ya casi tres, cinco años que hemos tratado de hacer redes, con otros establecimientos y con otros profesores, incluso con colegios particulares, (...) donde los profesores iban a ver las clases (...) venía a mirar nuestras clases ¡ya! o formar clases (...) o formar redes con otros establecimientos de similares características y nivel, donde los profesores pudiesen ir y compartir experiencia,

pero nos fue y ha sido prácticamente imposible (...) incluso aquí mismo en el cerro hace ocho años atrás mínimo, trate de conformar la red de colegios, donde hiciésemos reuniones de profesores de asignatura (...) pero hay que tener un... un compromiso de los profesores y es ahí donde yo creo que tenemos una ventaja” (Dir_DA)

El director de escuela categorizada con desempeño alto releva la importancia del compromiso que los docentes tienen para el cumplimiento de proyectos como la formación de redes, considerando que la falta de este perjudica el trabajo en red. Además, agrega que las redes organizadas por el Departamento Provincial de Educación no siempre cumplen su objetivo.

“Sí, ¡claro! Ahora si tú me dices, claro, uno con los directores, claro, con el ministerio y tiene redes, conversan a nivel de otros directores o jefes de UTP y todos somos sensacionales y tenemos nuestras mejores escuelas y no cometemos errores ¡ya! y aprendemos ya y en mi escuela tengo... pero la realidad está dada por los resultados; entonces de repente uno sabe que no hay muchos” (Dir_DA)

Finalmente, se reconoce que el trabajo en red es beneficioso para la mejora sistémica, pero observan falta de condiciones laborales para que este se pueda desarrollar en consecuencia.

7.3 Análisis mixto: la colaboración como dispositivo

La ley 20.903 se analiza como un dispositivo que tiene una práctica discursiva expuesta como propuestas teóricas y prácticas no discursivas expuestas como estrategias de implementación, entendiendo que se tiene un discurso y una forma de implementación que deben dialogar entre ellas.

Pese a ello, los resultados de la investigación demuestran que existe una inconsistencia entre la práctica discursiva y la estrategia de implementación; como se expresa en la imagen. (Ver imagen 2)

Imagen 2: Análisis de Dispositivo



Fuente: elaboración propia, adaptado desde Jäger (2003).

La falta de diálogo entre la práctica discursiva dada por los instrumentos y orientaciones de la política pública y la no discursiva entendidas como las formas propuestas para la implementación, generan una implementación errada del dispositivo.

Desde la mirada de los entrevistados la política pública tiene un sustento teórico sólido, el que propone que el trabajo colaborativo entre profesionales es una de las habilidades que permitirán la mejora escolar debido a la profesionalización de los docentes y la generación de mejora continua en la institución (CPEIP, 2019a, 2019b, 2019c; Vaillant, 2016; Bellei et. Al, 2014b) pero que no es suficiente para lograr la instalación de la práctica colaborativa, dado que la realidad de las instituciones educativas tiene carencias que son necesarias de resolver antes de instalar esta práctica como lo indica la práctica discursiva.

Estas carencias que están marcadas por el alto grado de vulnerabilidad que tienen los estudiantes de las escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar, sumado a la falta de recursos para mejorar las instalaciones, la falta de horas no lectivas en que se coordine la colaboración (entrevistados nivel meso), hacen que esta sea una práctica no planificada que muchas veces busca resolver los conflictos emanados desde la vulnerabilidad mediante el programa de convivencia escolar, confundiéndolo con trabajo colaborativo.

Esta forma de implementación queda expuesta en los resultados de la matriz de correlaciones donde se refleja que la influencia del trabajo colaborativo, específicamente módulo 3 del portafolio de evaluación docente, es mínima y no

significativa ($p < 0,05$), lo que deriva en la poca probabilidad predictiva del cálculo de la regresión lineal que muestra valores bajos para R^2 , β e incluso para el cálculo del tamaño de efecto por medio de f^2 .

Esto da cuenta de las inconsistencias entre el proceso de implementación del trabajo colaborativo y su evaluación, dejando en evidencia que el quiebre entre la práctica discursiva y la no discursiva está dado en la implementación del dispositivo, lo que se traduce en la falta de relación entre el trabajo colaborativo y los procesos de mejora escolar.

8. Conclusiones y propuestas y proyecciones:

8.1 Conclusiones:

La investigación realizada tuvo como objetivo general analizar la implementación del trabajo colaborativo en establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente, bajo el supuesto de que, pese a que la teoría y las experiencias educativas exitosas muestran al trabajo colaborativo como un factor principal de una educación de calidad, existe un bajo nivel de institucionalización de esta práctica, lo que se contradice con las propuestas de políticas públicas tendientes a mejorar la carrera docente y la calidad de la educación, las cuales establecen que el trabajo colaborativo es uno de los pilares de la ley 20.903.

El análisis de la implementación realizado en la comuna de Viña del Mar demuestra que esta no se desarrolla bajo las condiciones propuestas por la teoría o por los dispositivos que la política pública entrega para ello. (Ley 20.903, 2016; CPEIP, 2019a, 2019b, 2019c).

Al desarrollar el análisis a partir de los objetivos específicos se reconoce que, para el objetivo:

- Caracterizar las percepciones de actores del sistema que intervienen en la implementación del trabajo colaborativo como política docente.

Ellos identifican que el trabajo colaborativo es un eje importante de la política pública reflejado en la ley 20.903, pero que está sustentado principalmente en la teoría (Fullan, 2002; Murillo, 2004; OCDE 2011, Krichesky y Murillo, 2011; Bellei et. Al, 2014b; Vaillant, 2016; González et. Al, 2017), dado que no existen estudios importantes que demuestren que la mejora de la educación tiene base en el desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes.

Pese a ello, es posible observar mejoras importantes en escuelas que sus instituciones supervisan o acompañan, las cuales han implementado estrategias colaborativas con foco pedagógico. En todas ellas la labor de la planta directiva es fundamental, dado que son los encargados de entregar las instancias y espacios para su aplicación.

También perciben que la política pública no logra dar respuesta a las necesidades de implementación del trabajo colaborativo, siendo el factor tiempo y la falta de incentivos la principal razón para que la práctica colaborativa docente no se institucionalice en los establecimientos escolares. Esto porque, pese a que el tiempo ha aumentado en horas no lectivas (CPEIP, 2019c), sigue siendo insuficiente y difícil de organizar, por su parte los mayores incentivos siguen estando en prácticas individuales y competitivas, relacionadas con la rendición de cuentas.

Para el objetivo:

- Describir las percepciones de directores de establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar en cuanto a la implementación del trabajo colaborativo en sus establecimientos y su relación con la política docente.

Ellos perciben que la implementación se genera desde las necesidades emergentes de cada institución educativa y no bajo los dispositivos entregados por la ley, pese a que algunas acciones de las que dan cuenta responden a las propuestas teóricas (CPEIP, 2019b), esto lo hacen sin hacer esta relación y respondiendo a las necesidades contextuales y temporales de los establecimientos.

Para ellos la teoría (Fullan, 2002; Murillo, 2004; OCDE 2011, Krichesky y Murillo, 2011; Bellei et. Al, 2014b; Vaillant, 2016; González et. Al, 2017), está descontextualizada de la realidad educativa y las herramientas entregadas por la administración central, el CPEIP u otra institución de los niveles macros (Ley 20.903, 2016; CPEIP, 2019a, 2019b, 2019c), siempre van cambiando dependiendo del gobierno de turno, en tanto que los instrumentos de planificación como el PME no dan cobertura a las necesidades que permitan incorporar el trabajo colaborativo como parte del proceso educativo de forma planificada.

Perciben que el trabajo colaborativo es una práctica transversal a toda la comunidad y lo asocian principalmente al área de convivencia escolar,

desconociendo la importancia que tiene en el DPD como parte de una formación continua mancomunada y con foco pedagógico.

Para el objetivo:

- Analizar los resultados del módulo trabajo colaborativo en docentes de establecimientos escolares de la comuna de Viña del Mar y su relación con la política docente.

Se obtiene como resultado por medio de los cálculos de estadísticos descriptivos a nivel comunal, que de un N= 160, solo un N= 95 equivalente a 59,3% de docentes evaluados, posee un desarrollo del módulo 3, obteniendo resultados medios de un 57,5% de logro.

Lo que a nivel de correlaciones no posee influencias importantes ni significativas en los resultados SIMCE obtenidos por los establecimientos en 4° año básico.

Sobre la muestra y considerando las categorías de desempeño de los establecimientos, la inexistencia de diferencias significativas en los puntajes del módulo 3 demuestran que la evaluación no es determinante en los resultados SIMCE ni en la categorización de estos establecimientos.

Es muy relevante observar que el análisis mixto que se realiza da cuenta de que las percepciones de ambos grupos entrevistados consideran a la política pública como insuficiente para la implementación del trabajo colaborativo en las escuelas, lo que se ve reflejado en los resultados del módulo tres del portafolio de evaluación docente y la correlación que tiene con la mejora de los

aprendizajes, lo que se traduce en un bajo nivel de institucionalización de esta práctica con fines de mejora educativa y de DPD, lo que afirma el supuesto sobre el que se inició la investigación.

8.2 Propuestas

La política pública debe repensar los dispositivos que fomentan la implementación del trabajo colaborativo docente con foco pedagógico en las instituciones escolares. Para ello se propone que la ley 20.903 se relacione con otras instancias, como la formación inicial docente, comenzando la introducción de esta habilidad desde la primera formación y mejorar las herramientas que entrega a las instituciones educativas para su implementación con foco en el proceso y la planificación.

La evaluación del trabajo colaborativo no debe estar centrada en una evaluación individual como lo es el desarrollo del portafolio, dado que este trabajo responde a la mejora escolar, debiendo ser evaluado en dicho proceso. Para ello se propone la creación de dispositivos que midan el trabajo colaborativo de forma interna en cada establecimiento educativo, tanto para una autoevaluación docente como para la evaluación de la institución, este instrumento debe entregar las pautas para el desarrollo del trabajo colaborativo y las formas de evaluarlo.

Se debe fortalecer la formación de liderazgo pedagógico de los directivos con foco en el desarrollo de trabajo colaborativo para la mejora escolar endógena y

sistémica, para ello se propone desarrollar un sistema de seguimiento de la gestión del líder con relación a la generación de instancias colaborativas, las que pueden ser incorporadas al PME como herramienta complementaria.

Para todas estas acciones la política pública debe garantizar los tiempos y recursos para su implementación.

8.3 Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos se proyectan nuevas investigaciones que apuntan a:

- Identificar los ámbitos vinculados efectivamente al trabajo colaborativo dentro del proceso de mejora escolar.
- Diseñar un instrumento de evaluación del trabajo colaborativo como práctica de proceso, el que incluya los componentes del trabajo colaborativo y los resultados de aprendizaje obtenidos en el proceso.
- Validar el instrumento de evaluación creado mediante aplicación piloto y la revisión de la calidad de representación métrica de las variables que componen el trabajo colaborativo docente.

9. Referencias Bibliográficas

Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un análisis comparado. Estudios Públicos, (47), 101-125. En https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184840/rev47_arancibia.pdf.

Bellei, C. Valenzuela, J. (2010) ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En Martinic, S. y Elacqua, G. “¿Fin de ciclo? Cambio de gobernanza del sistema educativo”. UNESCO.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014a). Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago: Universidad de Chile.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014b). ¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? En: Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D (2014) Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago: Universidad de Chile.

Briones, G. (1988) Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y Ciencias Sociales. Curso de educación a distancia. Módulo 5. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectiva, Vol. 2, 53-82.

Canales, M. (2017) El grupo de discusión y el grupo focal. En Metodología de investigación social, introducción a los oficios. Canales, M. (editor). Santiago de Chile: LOM ediciones.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe Final De Consejo Asesor Presidencial Para La Calidad De La Educación. En <https://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>

CPEIP, (2019a). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente. En https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

CPEIP, (2019b). Orientaciones Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. En https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf

CPEIP, (2019c). Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela. En <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>

CPEIP, s/f. Formación Local. En <https://www.cpeip.cl/formacion-local/>

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Fullan, Michael. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 6, núm. 1-2, pp. 1-14 Universidad de Granada. Granada, España

Gáinza, A. (2017). La entrevista en profundidad individual. En Metodología de investigación social, introducción a los oficios. Canales, M. (editor). Santiago de Chile: LOM ediciones.

González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile. Nota Técnica N°2-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill.

Jäger, S., (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Métodos de análisis críticos del discurso. Wodak, R y Meyer, M. (Comp.). Barcelona: Ed. Gedisa.

Kerlinger, E. y Lee, B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill.

Krichesky G. y Murillo J. (2011); "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela". Torrecilla Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 9, Número 1

Ley 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. En <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

MINEDUC, s/f. Formación Local. En: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/formacion-local>

Murillo F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 2004, pp. 319-360 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

OCDE (2011), Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>

UNICEF. (2004). Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿quién dijo que no se puede? Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Docencia. Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, N° 60, ISSN 0718-4212

Valdebenito, L. (2011). “La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011)”, CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. N ° 1. 2º semestre. 1-25.

Vivanco, M. (2017). Diseño de muestras en investigación social. En Metodología de investigación social, introducción a los oficios. Canales, M. (editor). Santiago de Chile: LOM ediciones.

10. Anexos

Entrevista participante nivel Macro:

- Hace algún tiempo se viene instalando la idea de que el trabajo colaborativo entre docentes es una práctica esencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por lo mismo me gustaría que pudiera comentar ¿Cuáles son las evidencias que demuestran que el trabajo colaborativo puede mejorar los aprendizajes de los estudiantes?
- Denise Vaillant, en su escrito “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente” indica que las políticas públicas en Latinoamérica tienen serios problemas en cuanto a formación inicial, remuneraciones e inserción laboral entre otros. ¿cuál es el panorama para Chile? ¿las políticas públicas fomentan el desarrollo de trabajo colaborativo en las escuelas?
- Muchas veces se ha dicho que “los docentes son el factor más importante que influye en el logro estudiantil”, pero también es de público conocimiento que no todos los docentes cuentan con las condiciones que les permitan desarrollar su labor de la mejor forma. Pensando en esto ¿Que incentivos otorga el Ministerio para fomentar el trabajo colaborativo en los docentes, entendiendo que este, mejora el aprendizaje de los estudiantes?
- El módulo 3 del portafolio de Evaluación Docente mide precisamente el trabajo colaborativo y se enfoca en la relevancia de la necesidad que motiva la colaboración, la calidad del diálogo profesional, el valor del trabajo colaborativo y la reflexión sobre el impacto de dicha colaboración. ¿Cuáles son las razones por las que estas dimensiones definen el “buen trabajo colaborativo”? ¿Se han pensado otras formas para medirlo, como por ejemplo evaluarlo desde las prácticas de liderazgo?
- Respecto del mismo módulo del portafolio y considerando que se trata de una presentación voluntaria, ¿A qué cree usted que se debe su bajo resultado?
- Una de las formas de trabajo colaborativo que menos se observa es el trabajo en redes, de hecho, pareciera ser que el tema se está instalando recién entre algunos teóricos de la educación como Mauricio Pino del CIAE. ¿Cree usted que es esencial el fomento de esta práctica colaborativa? ¿de qué manera se impulsa desde el Ministerio?
- Desde su visión personal y pensando en los roles que deben jugar el Ministerio, los directores y los docentes en la implementación del trabajo colaborativo, ¿dónde cree se encuentran las trabas para que esta forma de trabajo no despegue?
- Es imposible dejar el tema de la pandemia de lado, más aún si consideramos todos los cambios que ha tenido que sobrellevar la

educación. Bajo este contexto ¿Cree que producto de la pandemia el trabajo colaborativo ha aumentado o disminuido en los establecimientos?

Entrevista participantes nivel meso:

- Hace algún tiempo se viene instalando la idea de trabajo colaborativo entre docentes como práctica esencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por lo mismo me gustaría que pudieran comentar cuáles son las prácticas colaborativas que ustedes reconocen como “buenas prácticas” para lograr este objetivo.
- Pensando en el marco para la buena dirección ¿consideran que en esa declaración se promueve que la gestión directiva fomente el trabajo colaborativo o se le da mayor importancia a otras áreas de la buena dirección?
- En el mismo marco se establece que el liderazgo es la práctica del mejoramiento y un conjunto de acciones que se fundan en conocimientos habilidades y hábitos. En el caso de ustedes ¿Qué prácticas para el mejoramiento han realizado que puedan apuntar al desarrollo del trabajo colaborativo entre sus docentes?
- El desarrollo del PME, las jornadas de reflexión y, actualmente, el desarrollo de un plan local son algunas de las instancias que el Ministerio de educación entrega para mejorar la educación y los aprendizajes de los estudiantes. ¿consideran que en ellos se incluye y se fomentan las instancias para desarrollar trabajo colaborativo docente?
- Sus colegios ¿trabajan colaborativamente con otros? ¿en qué instancias?
- ¿considera que el colegio en el que es director tiene una comunidad profesional de aprendizaje?
- Desde su función de director y como apreciación personal, ¿considera que el trabajo colaborativo es un aporte a los aprendizajes de los estudiantes o hay mejores caminos para lograrlo?
- ¿Creen que producto de la pandemia el trabajo colaborativo entre docentes aumentó o disminuyó?