



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
(ABRAPEE)

Molina, Carolina Aparicio; López, Felipe Sepúlveda
Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 23, e187926, 2019
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392019017926

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941024>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UNEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente

Carolina Aparicio Molina¹; <https://orcid.org/0000-0003-3505-5725>

Felipe Sepúlveda López¹; <https://orcid.org/0000-0001-5703-383X>

Resumen

La educación chilena atraviesa por un proceso de cambios estructurales impulsados por nuevas reformas educacionales. La apropiada implementación del cambio educativo necesariamente ocurre a través de los principales actores encargados de la implementación de las reformas: los docentes. Las investigaciones sobre el tema coinciden en que la implementación de reformas introduce elementos de tensión entre el profesorado, situación que se suma a los desafíos que enfrentan los establecimientos educacionales situados en comunidades educativas con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica. Esta investigación cualitativa, basada en un estudio de caso, explora el discurso de los docentes en ejercicio con respecto a su experiencia de trabajo colaborativo con sus pares contemplando los factores facilitadores y obstaculizadores del mismo. La información obtenida permite interpretar que la colaboración entre pares y su implicancia a lo largo del desarrollo profesional de los docentes se vincula a las distintas etapas vitales y de inserción laboral.

Palabras clave: Trabajo docente; política de desarrollo; estudio cualitativo.

Teachers' collaborative work: new toward for teacher's development

Abstract

Chilean education is undergoing through a process of structural change driven by new educational reforms. Proper implementation of educational change necessarily involves the main actors responsible for reforms implementation: teachers. Researchers agree that reforms implementation introduces elements of stress among teachers. This situation adds to the challenges faced by schools located in communities with high rates of social vulnerability. This qualitative research, based on a case study, explores the practicing teachers' discourse regarding their obstacles and facilitators factors based on their experiences with collaborative work with peers. The data obtained shows that collaboration between peers is associated with teachers' professional development and their working experiences as teachers.

Keywords: teaching work; development policy; qualitative methodology.

Trabalho colaborativo docente: novas perspectivas para o desenvolvimento docente

Resumo

A educação chilena atravessa um processo de mudanças estruturais impulsionados por novas reformas educacionais. A apropriada implementação da mudança educacional necessariamente ocorre por intermédio dos principais atores encarregados da implementação das reformas: os docentes. As pesquisas sobre o tema coincidem em que a implementação de reformas introduz elementos de tensão entre o professorado, situação que se soma aos desafios que enfrentam os estabelecimentos educacionais situados em comunidades educativas com altos índices de vulnerabilidade socioeconômica. Esta pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso, explora o discurso dos docentes em exercício a respeito de sua experiência de trabalho colaborativo com seus pares contemplando os fatores facilitadores e obstaculizadores deste. A informação obtida permite interpretar que a colaboração entre pares e sua implicação ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes vincula-se às distintas etapas vitais e de inserção laboral.

Palavras-chave: Trabalho Docente; política de desenvolvimento; estudo qualitativo.

1 Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Universidad Católica de la Santísima Concepción – Concepción – Chile; caparicio@ucsc.cl; fsepulveda@ucsc.cl

Introducción

La experiencia de aprender abre al ser humano al mundo, esto ocurre una y otra vez en la vida y especialmente en la escuela, sin embargo dicha experiencia no es exclusiva de los estudiantes sino que, para un adecuado desarrollo profesional, esta experiencia también debe ser vivida por los adultos que acompañan los procesos de aprendizaje: los profesores. De esta manera, el trabajo docente permite que quien lo realice experimente constantemente la magia de la conexión con un nuevo saber, ya sea con los estudiantes, los profesores, los padres o una técnica. En definitiva el aprendizaje es inseparable de la acción, como lo ha explicado Senge et al. (2012, p. 43), aspecto que especialmente en la trayectoria docente, configura el espacio de desarrollo de la profesión docente en la experiencia (Schön, 1998; Tardif, 2004).

Esta comprensión de lo que debe ocurrir en una escuela para el desarrollo profesional de los docentes, se expresa conjuntamente con el apremio por impulsar mejoras educativas a nivel internacional y nacional (Hargreaves & Fullan, 2014). Especialmente en Chile, en los últimos años se ha observado una constante reestructuración en los componentes del sistema educativo, elemento que, como expresara Fullan (2012), en materia de profesorado ha destacado por promover cambios al ser y quehacer docente en la cotidianeidad y burocracia del trabajo del profesor a través de la medición de su desempeño. Estos cambios se han traducido en la promulgación e implementación del Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED), el Programa de Integración Educativa y la incorporación de sistemas de co-docencia, además de la entrada en vigencia de la Carrera Profesional Docente. Todos estos aspectos buscan promover un desarrollo profesional acorde a la mejora de la calidad de la enseñanza desde la formación inicial hasta la docencia en el sistema educativo nacional, lo cual espera revertir el proceso de desvalorización de la profesión docente en Chile (Cornejo, 2009; Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse, & Medeiros, 2014; Ruffinelli Vargas, 2016) y fortalecer la educación pública (Valenzuela & Montecinos, 2017).

Políticas y cambio educativo

Estos cambios en la estructura del trabajo docente, para autores como Fullan (2012) son uno de los elementos que detonarían un clima de tensiones ante la incertidumbre de lo desconocido y el ejercicio de un rol en el cual no se es tomado en cuenta como profesional. Esto en tanto en varios aspectos como por ejemplo el salarial, la jornada laboral y las horas de docencia, los docentes de Chile declaran no sentirse escuchados (Acuña Ruz, 2015; Cornejo, 2009). Sumado a lo anterior, el exceso de cambios en el quehacer, principalmente administrativo de los docentes se ha indicado como un factor que limitaría el éxito de las reformas. Especialmente al predominar la poca conexión entre las organizaciones que mandatan una reforma, la cultura de las instituciones y las personas implicadas en su aplicación

(Hargreaves & Fullan, 2014; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Spillane, 2005).

En consideración de que un rasgo fundamental de la profesión docente es que su desarrollo ocurre junto a otros y que en palabras de Hargreaves y O'Connor (2018) sería en este encuentro cuando se profesionaliza el trabajo docente. Es importante tomar en cuenta que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, es decir se construye en el encuentro con otros a través de la docencia. Este aspecto es esencial en el desarrollo profesional de los docentes, el cual estaría marcado por experiencias individuales del ejercicio junto a otros (Tardif, 2004, p. 15).

En consecuencia es clave comprender que el trabajo colaborativo proviene de la visión de una cultura laboral en la cual se comparten fines y se opera interdependientemente para lograr los objetivos comunes. De esta manera la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y construir escuelas que son espacios de aprendizaje para todos (Salokangas & Ainscow, 2017). Las relaciones colaborativas son así una vía a través de la cual los docentes salen de la clásicamente denominada "ecología de la caja de huevos" (Goldenberg, 2003, p. 10) en la cual no se establecerían relaciones con los pares, para fortalecer los lazos personales ni mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto relevante del trabajo colaborativo dice relación con la idea de que quienes ejecutan este tipo de trabajos están en igualdad de condiciones, es decir la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto. De esta manera se evidencia que el trabajo que se emprende junto a otros genera favorables aprendizajes para las personas involucradas, lo que ha sido identificado en el campo educativo como un referente de escuela eficaz, además de un evidente indicador de inclusión escolar como han indicado Ainscow y Sandill (2010).

Lo descrito evidencia frente a las particularidades del trabajo docente, en un contexto de reformas es clave comprender el contexto donde se plantean las innovaciones. En consecuencia la investigación ha indicado que, reconociendo el valor del docente para la mejora de los aprendizajes, más que el cambio individual, una organización educativa requiere de un cambio en la cultura del trabajo colaborativo para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los estudiantes y conjuntamente facilitar el desarrollo profesional de los docentes, como lo han analizado reconocidos investigadores entre los que destacan Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012), Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005) in general, more effective than those who have not met the testing and training requirements for certification, and whether some candidates with strong liberal arts backgrounds might be at least as effective as teacher education graduates. This study examines these questions with a large student-level data set from Houston, Texas that links student characteristics and achievement with data about their teachers' certification status, experience, and

degree levels from 1995-2002. The data set also allows an examination of whether Teach for America (TFA), Hargreaves y Fullan (2014), Harris (2012) in general, more effective than those who have not met the testing and training requirements for certification, and whether some candidates with strong liberal arts backgrounds might be at least as effective as teacher education graduates. This study examines these questions with a large student-level data set from Houston, Texas that links student characteristics and achievement with data about their teachers' certification status, experience, and degree levels from 1995-2002. The data set also allows an examination of whether Teach for America (TFA).

La evidencia internacional presentada es sin duda un espejo de la realidad chilena, en tanto Ávalos (2013) y un equipo de investigadores, indicaron la necesidad de aumentar el tiempo para organizar el trabajo del profesor, dándole especial importancia a generar espacios para trabajar colaborativamente entre docentes a fin de mejorar sus prácticas a través de la ayuda entre pares. Esta recomendación se corresponde con una publicación posterior de López y Gallegos (2014), quienes relacionaron el trabajo colaborativo impulsado por los directivos de centros educativos, con la mejora en la satisfacción de los docentes con su desempeño en el aula y en la institución en general. Así como también lo observó Flores (2014) a través del análisis de los procesos de inducción a docentes noveles a través de procesos informales realizados con otros profesores. Este proceso en el contexto nacional ha generado tensiones, porque si bien se reconoce la importancia del profesor para el éxito escolar y la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje, las reformas docentes no habrían considerado las diferencias entre la profesionalización del rol según los propios docentes en las propuestas de carrera docente, las cuales según estudios como los publicados por Acuña Ruz (2015) se encontraban preferentemente centradas en la rendición de cuentas e incentivos económicos, situación que se estaría virviendo en la actualidad (Avalos-Bevan, B., 2018).

Frente a este panorama nacional e internacional se hace necesario revisar en la práctica cómo el trabajo colaborativo hace apalancamiento a favor de las mejoras educativas y del propio desarrollo profesional docente para así converger en qué aspectos de las reformas educativas chilenas se podría potenciar el trabajo entre pares, preguntas que orientaron este trabajo de investigación.

En consecuencia, las perspectivas subjetivas respecto al trabajo colaborativo entre docentes se abordará a partir de los discursos de docentes en ejercicio que plantearon su experiencia con pares de un mismo establecimiento educacional.

Método

Diseño y contexto del estudio

La investigación presenta un enfoque cualitativo y correspondió a un estudio de caso (Stake, 1998) en un cen-

tro de educación secundaria obligatoria de carácter técnico y científico humanista de la costera ciudad de Talcahuano, Región del Bío-bío. El establecimiento educativo se caracteriza por tener un alto porcentaje de jóvenes con vulnerabilidad socioeconómica entre el 67 y 100% anualmente, es decir atender un grupo con un perfil socioeconómico bajo, como se establece en su Informe de resultados en la prueba nacional SIMCE el Ministerio de Educación de Chile.

El profesorado del liceo se divide entre aquellos que realizan docencia en asignaturas científico humanista y quienes realizan cursos técnicos como Atención de Adultos Mayores; Atención de Párvulos; Elaboración Industrial de Alimentos y Servicios de Alimentación Colectiva. El establecimiento se encuentra acogido a la Ley n° 20.248, Subvención Escolar Preferencial (SEP) y posee un equipo a cargo de implementar el Programa de Integración Escolar (PIE), para acoger las Necesidades Educativas Especiales de los jóvenes del liceo.

La información obtenida acerca del trabajo colaborativo se recopiló por medio de entrevistas en profundidad a docentes activos, con el objeto de develar a través del discurso individual las principales características del trabajo colaborativo que desarrollaban en su establecimiento, así como los factores que facilitarían y limitarían el trabajo entre pares. El periodo de investigación correspondió a un semestre escolar. El guion de entrevistas fue validado temáticamente según áreas de desarrollo del trabajo colaborativo y en consecuencia las preguntas realizadas consideraron las categorías de Desarrollo profesional; Trabajo colaborativo y cultura institución; Actividades de trabajo colaborativo.

Los docentes entrevistados fueron informados del contenido de la entrevista, accedieron a ser grabados y a que la información sea utilizada con fines investigativos a través de un consentimiento informado.

Participantes

Los participantes del estudio fueron nueve docentes que accedieron voluntariamente a participar de la investigación. La tabla 1 siguiente describe las principales características de los participantes:

Los profesores en ejercicio cumplían con las características de realizar docencia en Enseñanza Media y estar contratados por más de media jornada en el establecimiento educacional. Los docentes conocieron los fines del estudio y firmaron un consentimiento informado.

Los resultados fueron analizados a partir del software ATLAS.ti, en el cual se generaron códigos a partir de los datos obtenidos, siendo un total de 146 códigos los emergidos de las entrevistas. Posteriormente, en función de la emergencia de reiteraciones y sentidos comunes entre los códigos se levantaron 9 categorías o dimensiones de análisis (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006; Marradi, Archenti, & Piovani, 2018).

Tabla 1. Descripción de los participantes que formaron parte del estudio.

Participante	Área de docencia y género	Años de experiencia
Docente 1	Profesora de Lenguaje y Comunicación	2
Docente 2	Profesora de Biología y Ciencias Naturales	10
Docente 2	Profesor de Educación Física	3
Docente 3	Profesor de Matemáticas	10
Docente 4	Profesor de Lenguaje y Comunicación	18
Docente 5	Profesor de Alimentación 1	3
Docente 6	Profesor de Alimentación2	5
Docente 7	Profesor de Inglés	15
Docente 8	Profesora de Matemáticas	25
Docente 9	Profesora de Química	22

Resultados y discusión

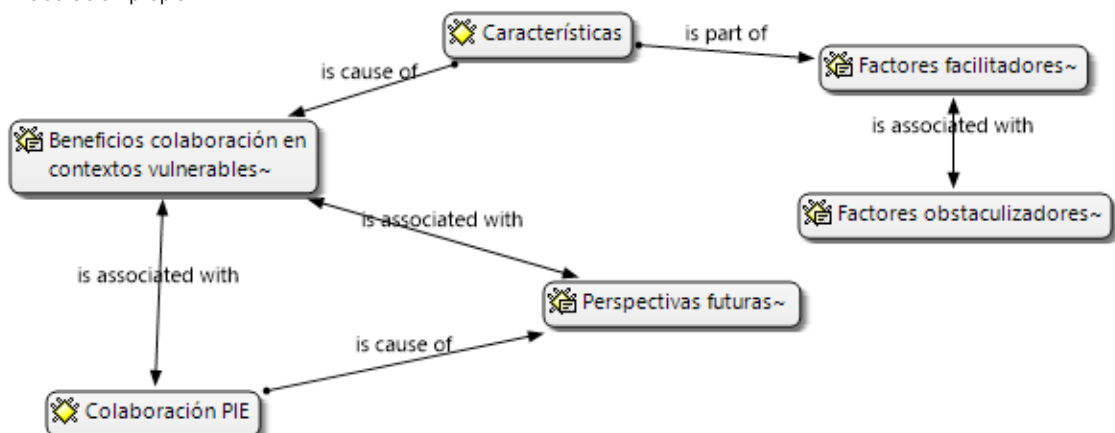
Los códigos emergidos tras la saturación de los datos, permitió establecer relaciones entre los distintos tópicos interpretados, de modo de conectar los diversos aspectos que involucrarían el desarrollo de trabajo colaborativo en un contexto específico, como el centro educativo en cuestión. De esta manera las categorías emanadas del discurso individual de cada docente lograron aunar visiones compartidas respecto al trabajo colaborativo. Como se observa en la siguiente red semántica elaborada a partir de las categorías:

Se evidenció que los profesores identificaban especialmente la necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategias comunes para desempeñarse en contextos que ellos consideraban difíciles por la vulnerabilidad social de los estudiantes, aspecto que generalmente describían como distinto a lo conocido y de alta exigencia emocional. Esta característica, explicada por la alta segregación por origen so-

cioeconómico que persiste en la realidad educativa chilena (Elacqua, Martínez, Santos, & Urbina, 2016; OCDE, 2004; Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2011) es una condición que, desde la informalidad les permite a los profesores conectarse entre ellos y ayudarse mutuamente, especialmente a los profesores noveles, como había indicado Flores (2014) para la realidad nacional, pero que también ha sido evidenciado en las culturas colaborativas como una vía de mejora sostenible (Dufour & Fullan, 2013).

Por ello una característica del trabajo colaborativo es lo beneficioso de esta experiencia en contextos vulnerables y cómo los docentes estimarían necesario que a futuro se potencie este aporte particular del trabajo colaborativo. Además estos elementos los asociaron con las evidencias que habían obtenido a través de los procesos de colaboración formal en el marco de los programas de inclusión (PIE). Este programa, entre otras cosas, les habría permitido alcanzar un mejor dominio del grupo curso al contar con un apoyo per-

Figura 1: Red semántica generada a partir del análisis de las entrevistas por medio de software de análisis Atlas Ti. Elaboración propia.



manente en el aula, especialmente para el necesario control de la disciplina, tanto porque los jóvenes no aprendían a un mismo ritmo, como por la falta de hábitos académicos en los estudiantes. A causa de esta experiencia y la interpretación dada por los docentes, se identificó como perspectiva futura de la colaboración, el trabajo conjunto en el aula, es decir la codocencia (Mineduc, 2012).

Sin duda la codocencia implicaría una serie de desafíos asociados a los factores facilitadores y obstaculizadores identificados por los docentes, en tanto el factor tiempo fue considerado altamente relevante para diseñar e implementar una codocencia que permitiera a ambos profesores trabajar adecuadamente. A su vez las características de los educadores diferenciales, como la creatividad y búsqueda del aprendizaje de todos los estudiantes, fue reconocida como un elemento a favor del desarrollo de esta metodología de docencia, como se observa en la siguiente cita: *“me ayuda con otros alumnos que no están en su grupo, ella también les ayuda; compartimos el trabajo en la sala de clases y eso es mucho más eficiente”* (Educador 5).

Por otra parte, los datos obtenidos permitieron interpretar que la colaboración entre pares y su implicancia a lo largo del desarrollo profesional de los docentes se vincularía igualmente con las distintas etapas vitales y de inserción laboral. En tanto los docentes más jóvenes atribuyeron principalmente los beneficios de la colaboración a la posibilidad de aprender a trabajar con los estudiantes adecuándose a su realidad socioeconómica, aspecto que no había sido considerado en su formación de pregrado, como han enfatizado investigadores nacionales (Ferrada, Villena, & Turra, 2015). De esta forma, la iniciación de una trayectoria profesional demandaría un proceso de inducción, en los saberes propios de la práctica docente pero también en la realidad sociocultural de los jóvenes y sus familias (Flores, 2014), aspectos que con acierto han sido considerados en la Política Nacional Docente en Chile, como lo ha planteado Ávalos-Bevan (2018).

Los reconocidos estudios de Eddy (1971) (citado en Tardif, 2004) y Lortie (1975) habían identificado etapas en la trayectoria docente las cuales estaban delimitadas por su integración en la comunidad de profesores del establecimiento en el cual se desempeñaban. Donde Eddy (1971) identificó tres fases en la iniciación en la carrera docente: la primera correspondiente a la transición del estudiante al docente, en la cual debía seguir reglas para ser eficiente en la contención de los alumnos; la segunda correspondiente a la aceptación de la jerarquía docente y la importancia de cumplir con las reglas informales de la sala de profesores; la tercera era finalmente el descubrimiento de los alumnos reales, los cuales no necesariamente estaban deseosos de aprender o ser sensibles a las recompensas y castigos del docente.

Por su parte, Lortie (1975) identificó una fase de exploración (de uno a tres años) donde se comenzaban a asumir las funciones de la enseñanza mediante ensayo y error, para ser aceptado y validado. Etapa en la cual muchas veces los jóvenes abandonaban la docencia; y otra fase de estabilización y consolidación (tres a siete años), en la cual

el profesor era reconocido por la institución, poseía más confianza en sí mismo y dominaba más aspectos del trabajo.

Ambas investigaciones han sido fundamentales en la comprensión del desarrollo profesional docente, sin embargo se hace necesario considerar en la inserción del profesor a las aulas, las características estructurales de la educación, como está demarcado especialmente en Chile. En consecuencia la segregación educativa y las consecuencias que tiene ésta en el desarrollo profesional docente convocan a revisar una primera etapa en el desarrollo profesional docente de “ajuste” entre la realidad educativa y los propios saberes culturales, especialmente conectado con la cultura de los propios estudiantes.

Esta perspectiva se justifica con la información registrada en la comuna de Talcahuano, en tanto entre la categoría de factores obstaculizadores y facilitadores, se evidenció la fuerza de las relaciones interpersonales para promover o limitar el trabajo colaborativo entre pares. Esto en tanto, pese a mantener fines comunes, los docentes reconocieron la problemática situación de trabajar con pares cuando no existía afinidad ni mismos grados de compromiso. Situación ante la cual los profesores jóvenes reconocieron la necesidad de contar con un mayor apoyo de los pares para resolver problemas de aula y de desarrollo curricular en un contexto sociocultural vulnerable que suponía crisis de disciplina y dificultades para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo tenían previamente definido.

Consideraciones finales

A la luz de lo hallado, el diseño de estructuras organizacionales que promuevan una cultura de colaboración, basada en el mejoramiento colectivo y la construcción de aprendizajes compartidos es especialmente relevante cuando se generan procesos educativos en contextos de vulnerabilidad social. La promoción de una cultura de colaboración, como lo ha descrito Dufour y Fullan (2013) y posteriormente Hargreaves y O'Connor (2018) requiere que ocurra entre pares y debe ser un proceso facilitado por los equipos directivos del establecimiento. En este sentido, no basta sólo con declarar la necesidad del mejorar el trabajo en equipo, se deben crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas dentro del cada equipo docente. El liderazgo y su capacidad de generar estructuras es un aspecto ya conocido pero que recobra importancia de cara a la innovación y transformación de la cultura escolar (García-Martínez, Higuera-Rodríguez, & Martínez-Valdivia, 2018).

Todo lo anterior se relaciona con lo previamente explicado por Tardif, en tanto los profesores a lo largo de su carrera profesional, construyen un saber que se caracteriza por ser social. Social en el sentido de que emerge en un espacio colectivo y se legitima junto a los otros profesores a través de reglas determinadas por un sistema. En consecuencia, el saber de los maestros estaría en constante transacción entre lo que son individualmente es decir sus emociones, historia,

Referencias

cognición, expectativas y lo que hacen en el trabajo escolar junto a sus pares y estudiantes (Tardif, 2004).

Los antecedentes revisados invitan a la reflexión sobre el trabajo colaborativo en Chile, reflexión que debe ser situada desde la perspectiva colectiva del ser y ejercer como docente. Aspecto que en este país, se relacionaría estrechamente con las características socioculturales del entorno en el cual se desempeñaría el docente, promoviendo o limitando las frustraciones del profesor, especialmente del novel, respecto a sus capacidades y desarrollo profesional.

En consecuencia, a partir de los elementos revisados se pone en evidencia la necesidad de abordar la mejora educativa desde una perspectiva integral que comprenda un necesario ajuste y mejora a la formación continua de los docentes y a la evaluación que se realiza de su labor, en tanto existen demandas por mejorar la codocencia y establecer lazos de cooperación entre pares para impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, aspecto potenciado por los distintos líderes escolares (Weinstein, 2017).

Junto con lo anterior, se hace necesario conocer y reconocer la cultura docente y el contexto donde se significan las prácticas pedagógicas. Por ello, frente a la implementación de una política de mentorías para los profesores noveles, se hace especialmente relevante que esta política considere las características contextuales de las aulas chilenas. De modo que se integren las principales dificultades de los contextos vulnerables como un tema real y empírico, permitiendo al docente ajustar efectivamente sus expectativas a la realidad para que la innovación y mejoras que proponga a su propio ejercicio docente se ancle en un escenario concreto. De esta manera, quienes ejerzan de mentores no podrían ser si no personas experimentadas en el mismo contexto educativo al que ingresa el joven profesor, pero que además ha podido sobresalir a las dificultades del contexto. Estos elementos sin duda lo impulsarán a motivar e invitar al profesor a disfrutar del proceso de inserción laboral y principalmente estimular su desarrollo profesional en las distintas etapas de su vida como docente.

Por último, el reconocimiento de las tensiones existentes entre el sentido del trabajo colaborativo en contextos vulnerables con la dificultad de desempeñarse en estos contextos y especialmente la limitante del desencuentro generacional. Son elementos que revelan la importancia de incorporar un sentido de capacidades en los procesos de implementación de las innovaciones que se desarrollan, como elemento que de sostenibilidad a los cambios ya que, aunque categórico, los estudios analizados por Fullan (2012) indican que “el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones” (p. 68).

Es así como, en esta parte del desarrollo de la carrera docente en Chile se podría encontrar el espacio para permitir a los docentes que se apropien de su quehacer y potencien las mejoras de sus establecimientos desarrollando sus propias capacidades. La investigación educativa busca de esta manera colaborar en los procesos de implementación.

- Acuña Ruz, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7–26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S.; West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197–213. <http://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M.; Sandill, A. (2010). developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <http://doi.org/10.1080/1360311080250493>
- Ávalos, B. (Org.). (2013). *Héroes o villanos. La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Avalos-Bevan, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297–311. [10.1080/13540602.2017.1388228](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228)
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 409–426, maio/ago. ISSN 0101-7330
- Darling-Hammond, L.; Holtzman, D. J.; Gatlin, S. J.; Vasquez Heilig, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 42. <http://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Dufour, R.; Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.
- Eddy, E. (1971). Becoming a teacher. The passage to professional status. In Tardif, F. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Elacqua, G.; Martínez, M.; Santos, H.; Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385–405. <http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>
- Ferrada, D.; Villena, A.; Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: Universidad Católica de la Santísima Concepción - RII Editores.
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41–55. <http://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- García-Martínez, I.; Higuera-Rodríguez, L.; Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido - una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Goldenberg, C. (2003). Setting for School Improvement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 7-16. <http://doi.org/10.1080/1034912032000053304>
- Hardre, P. L.; Ling, C.; Shehab, R. L.; Nanny, M. A.; Nollert, M. U.; Refai, H.; Ramseyer, C.; Herron, J.; Wollega, E. D. (2013). Teachers in an Interdisciplinary Learning Community: Engaging, Integrating, and Strengthening K-12 Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 409-425. <http://doi.org/10.1177/0022487113496640>
- Hargreaves, A.; Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism. When teaching together means learning for all*. California: Corwin impact leadership series.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y Desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile- CAP.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. (2014). Plan Maestro, diálogos para la profesión docente. *Calidad en la Educación*, (41), 121-135. <https://doi.org/10.31619/caledu.n41.62>
- López A, P.; Gallegos A, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 163-178. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Bs. Aires: S.XXI Editores.
- Marzano, R. J.; Waters, J. T.; McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto Supremo No 170/09: Trabajo colaborativo y codocencia*. Recuperado: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121910450.PPT_DS170_04_Trabajo_Colaborativo.pdf.
- OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>.
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Salokangas, M.; Ainscow, M. (2017). *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. London: Routledge.
- Senge, P.; Cambron- McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. (2012). *Schools that learn*. New York: Crown Business.
- Schön, D. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, <http://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional (3°)*. Madrid: Narcea.
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Cuadernos Metodológicos*, n°37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Valenzuela, J., Bellei, C.; De los Ríos, D. (2011). *Segregación escolar en Chile. Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Valenzuela, J. P.; Montecinos, C. (2017). *Structural Reforms and Equity in Chilean Schools*. <http://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.108>
- Weinstein, J. (Org.) (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Recuperado: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Recibido en: 16 de noviembre de 2017

Aprobado en: 26 de diciembre de 2018

Este trabajo fue financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (DIN 03/2016).



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.