



Sophia Austral

Trabajo colaborativo, limitaciones de implementación desde la perspectiva de directores escolares

Collaborative work, implementation constraints from the perspective of school principals

 MARÍA VERÓNICA LEIVA-GUERRERO^a &  MONSERRAT POLANCO MADARIAGA^b

OPEN ACCES

Recibido: 25/01/2024

Aceptado: 26/07/2024

Versión Final: 26/08/2024

Para citar:

Leiva-Guerreo, M.V. y Polanco, M. (2024). Trabajo colaborativo, limitaciones de implementación desde la perspectiva de directores escolares. *Sophia Austral*, 30, 3.

<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20243003>

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

✉ veronica.leiva@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

monserrat.polanco@pucv.cl

<https://orcid.org/0009-0000-0464-1583>

Declaración de autoría:

María V. Leiva G.:

Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización;

RESUMEN

Actualmente, la política educativa chilena ha dado relevancia al trabajo colaborativo del profesorado, pues el trabajar junto a otros permite el Desarrollo Profesional Docente y la profesionalización de su trabajo. La siguiente aportación tiene por objetivo describir las principales limitaciones para promover el trabajo colaborativo desde la óptica de directores de escuelas públicas chilenas. Para ello se realizó un estudio cualitativo con la aplicación de 15 entrevistas semiestructuradas a directores de las dos regiones más populosas del país. A partir de los resultados, se observa que las principales limitaciones para la implementación del trabajo colaborativo estarían dadas por la cultura docente marcada por el individualismo, la competitividad y las responsabilidades profesionales, características opuestas a lo que implica el trabajo colaborativo para el Desarrollo Profesional Docente, pero que responden a un modelo de *accountability* de mercado imperante en la educación pública chilena.

Palabras Claves: trabajo colaborativo, competitividad, individualismo, liderazgo, cultura docente.

ABSTRACT

Currently, Chilean educational policy has given relevance to teachers' collaborative work, since working together with others allows teachers' professional development and the professionalization of their work. The following contribution aims to describe the main limitations to encourage and develop collaborative work, from the point of view of Chilean public-school principals. For this purpose, a qualitative study was carried out with the application of 15 semi-structured interviews with principals from the two most populous regions of the country. From the results it is observed that the main limitations for the implementation of collaborative work would be given by the teaching culture marked by individualism, competitiveness and professional

Redacción; Redacción, revisión y edición.

Montserrat Polanco M.:

Conceptualización, Redacción; Redacción, revisión y edición.

responsibilities, characteristics opposed to what collaborative work implies for the professional development of teachers, but that respond to a model of market accountability prevailing in Chilean public education.

Key words: collaborative work, competitiveness, individualism, leadership, teaching culture.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas son organizaciones complejas que se constituyen no sólo como instituciones que implican una agrupación de personas, artefactos y materias que siguen la política institucional, sino que son un conjunto de grupos con fisonomía propia, con procesos peculiares y sucesión de un amplio espectro de eventos y situaciones que las convierten en espacios territoriales únicos y distinguibles que se encuentran en constante cambio y, por ello, expuestas a nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben buscar nuevas formas para gestionarlas, tanto en el ámbito administrativo como, especialmente, en la gestión pedagógica de la enseñanza que persigue aprendizajes efectivos y profundos para brindar una educación de calidad (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2015).

En el camino por alcanzar los nuevos desafíos de las escuelas y la calidad educativa, Bolívar (2015) destaca la necesidad imperante de:

Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración, en donde directivos y profesorado deben trabajar juntos para resolver los problemas, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro, y, de esta manera adquirir una responsabilidad colectiva (pp. 24-25).

Desde tal perspectiva, el trabajo colaborativo adquiere relevancia en la gestión de las escuelas y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, siendo una metodología fundamental de los enfoques actuales del Desarrollo Profesional Docente, en donde los profesores “estudian, comparten experiencias, analizan e investigan juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

En Chile, la política educacional vigente ha puesto énfasis en la instalación del trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, a través de normativas y orientaciones, tales como:

- La Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, que tiene por objetivo propender al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, adquisición de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, estableciendo que directores en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional potenciando el trabajo colaborativo (Ley N°20.903, 2016).
- El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que tiene por propósito orientar la acción de los directivos escolares, así como también su proceso de autodesarrollo y formación especializada, a través de la instalación de espacios de reflexión y trabajo técnico sistemático, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional docente que trabaja colaborativamente en la escuela (MINEDUC, 2015).
- Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (EID) que tienen por objetivo orientador la evaluación de los procesos de gestión educacional de los centros escolares para su mejora continua. Dichos estándares plantean la necesidad de gestionar el trabajo colaborativo en los centros escolares (MINEDUC, 2021).

Estos cambios en la definición del trabajo docente, que enfatizan el trabajo junto a sus pares en colaboración, son un rasgo fundamental del desarrollo profesional que ocurre junto a otros. Es en este encuentro donde se profesionaliza el trabajo docente para brindar una educación de calidad (Hargreaves y O’Connor, 2018).

Desde esta perspectiva, y en el contexto de culturas escolares donde predomina una visión individualista desvinculada del enfoque colectivo en las responsabilidades docentes (Flores-Fahara *et al.* 2021; Goldenberg, 2003), es importante responder a la pregunta sobre ¿cuáles son las principales limitaciones con las que se encuentran los directivos escolares cuando gestionan el trabajo colaborativo en sus centros escolares?

Por tanto, esta contribución plantea el objetivo de describir las principales limitaciones que enfrentan los directores(as) de escuelas para incentivar y desarrollar el trabajo colaborativo del profesorado. Los datos reportados en este artículo se obtuvieron en el contexto de un programa de fortalecimiento de las competencias matemáticas y de liderazgo en escuelas chilenas categorizadas en desempeño “Insuficiente” por la Agencia de la Calidad de la Educación, que fue diseñado e implementado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación de Chile y la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (MINEDUC, 2021).

Desde esta constatación, nos parece de suma importancia enfatizar en el desarrollo de comunidades de aprendizaje como un grupo de docentes que actúan colaborativamente y deliberan ante situaciones que comprometen distintas responsabilidades. Esta acción posibilita una cultura compartida que implica aprender con el otro:

(...) toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes (...) En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de ‘comunidad’ (Krichesky y Murillo, 2011, p. 70).

Por consiguiente, se hace necesario examinar en la cultura organizacional de escuelas chilenas, las oportunidades y las barreras que inciden en la visión de una idea de ‘común-unidad’. En tal sentido, esta expresión nos es útil para subrayar que la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje se da a partir de una rearticulación política, lo que remite a la pregunta por la identidad del nosotros, el *ser* y *estar* en común. Es decir, un espacio compartido donde quienes lo constituyen participan de él y del tiempo común (Nancy, 2000). Así, una comunidad de aprendizaje se fortalece cuando se establece una cultura de trabajo colaborativo donde la reflexión, la indagación y colaboración son pilares fundamentales para el aprendizaje colectivo (Krichesky y Murillo, 2011).

MARCO TEÓRICO

Desarrollo del liderazgo escolar efectivo

Los sistemas educativos más efectivos se focalizan en crear más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes. Los directores a través de su liderazgo pueden maximizar o minimizar estas oportunidades de aprendizaje. Esto porque garantizan las condiciones necesarias para que los docentes, a través de su influencia directa en el proceso de aprendizaje en el aula, puedan generar los cambios necesarios para mejorar la calidad de los aprendizajes de niños y niñas (Bolívar, 2015; Fullan, 2002; Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2015).

El liderazgo efectivo es el elemento impulsor del cambio y la mejora en la escuela. Esto porque estimula la persecución de metas compartidas en relación al apoyo de los aprendizajes escolares, a través de la influencia de los pensamientos y el actuar de otras personas para establecer las condiciones que les permitan ser efectivos (Anderson, 2010; Bolívar, 2015; Fullan, 2002; Leithwood y Riehl, 2003). Liderar implica influenciar tanto en las prácticas de enseñanza de los profesores, como en las creencias, valores y acciones que las sustentan (Leithwood, 2009). La mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos, esto debido a que se ayuda a los profesores a entender cómo pueden trabajar de manera más efectiva con sus estudiantes, desarrollando estrategias óptimas de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases de acuerdo a la realidad de las escuelas.

A raíz de lo anterior, es que el liderazgo en las escuelas no es ejercido únicamente por el director del establecimiento, sino que también puede ser llevado a cabo por los profesores, en efecto, si entendemos el liderazgo como una práctica contextual, contingente, intencional, con propósitos concretos, los profesores se pueden definir como líderes educativos. Así, el liderazgo de los centros no depende exclusivamente de la figura de un líder, sino de un sistema de responsabilidad compartida que pone el acento en el liderazgo en su conjunto y no en la figura del líder como individuo (Amores Fernández *et al.* 2016). Esto saca a la luz la importancia que cobran otros actores dentro de la escuela, aquellos individuos que sin ser líderes formales actúan influyendo en otros para llevar a cabo metas y

propósitos. Este tipo de liderazgo rompe el estigma que pone al director como ese héroe solitario, único responsable de los resultados de la escuela y pone el énfasis en la distribución del poder y en la horizontalidad de la autoridad. La literatura hace referencia también al liderazgo “compartido”, “colaborativo” o “democrático” (Ahumada *et al.* 2017).

Políticas educativas para promover el trabajo colaborativo en las escuelas

Bolívar (2015) establece que “para mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos, en un contexto distribuido, los líderes requieren promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado” (p. 25). A la luz de esto, el liderazgo pedagógico debe permitir el desarrollo de tiempos y estructuras que logren el desarrollo de capacidades personales, interpersonales y organizacionales de los y las docentes y así impactar en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Los lineamientos que definen las prácticas efectivas, las competencias, los recursos y los conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar a nivel nacional están recogidos en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). A través de este marco, los equipos directivos en cada establecimiento cuentan con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orientan sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional. Este documento, no sólo indica cuáles son los ámbitos de competencia en que dichos profesionales deben ser formados y sobre los cuales debe estar centrado su desarrollo profesional, sino que también revela las prácticas de liderazgo que orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecutan.

Por tanto, este artículo se presenta como un elemento orientador que ayuda a tomar decisiones para la mejora de la gestión de manera responsable, reflexiva, empática y asertiva, lo que repercutirá en elevar la calidad de la educación de los niños y niñas de los establecimientos educativos del país (MINEDUC, 2015).

Además, en el año 2021 se actualizan los EID (MINEDUC, 2021), los cuales se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N°20.529), editados el año 2015 por la Agencia de la Calidad de la Educación, que se constituyen en otro marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Su propósito es apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir al logro sustancial de los aprendizajes de los estudiantes. Al ser un referente, permiten contrastar la realidad de una institución educativa con el objeto de conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, identificar la necesidad de desarrollar sus capacidades institucionales y diseñar adecuadamente sus planes de mejora (MINEDUC, 2020).

Las instancias de trabajo colaborativo entre los docentes estarían relacionadas con dos dimensiones de la gestión escolar que nos muestran los EID. Estas dimensiones son: Liderazgo y Gestión Pedagógica, que se asocian a las subdimensiones Liderazgo del Director de la institución y Gestión Curricular. En cuanto a las normas que, específicamente, hablan de la colaboración en las escuelas, se define el estándar 2.4: “El director instauro en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa” y el estándar 4.4: “El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases” (MINEDUC, 2020, p. 64).

En el año 2016 en nuestro país se promulga la Ley N°20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual tiene por objetivo reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Al mismo tiempo, esta normativa propicia el desarrollo profesional de los docentes por medio del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Este cambio en las políticas educativas nacionales nuevamente releva el rol del liderazgo directivo, pues es el director de las escuelas quien debe liderar este proceso de aprendizaje local y contextualizado para el desarrollo de las competencias de su cuerpo docente. Es relevante precisar que el Desarrollo Profesional Docente tiene como estrategia fundamental el trabajo colaborativo entre profesores.

Considerando los planteamientos anteriores, la colaboración representa otra alternativa de Desarrollo Profesional Docente con trabajo compartido y situado que instala capacidades en la escuela, más que los cursos de capacitación que se realizan en los centros escolares (Sumo Primero en Terreno, 2021).

Sin embargo, para que exista un desarrollo de capacidades profesionales adecuado, los contextos educativos deben otorgar una serie de condiciones laborales y acompañamiento constante al profesorado que considere las necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes, y las motivaciones y debilidades de los profesores. No obstante, el contexto actual del trabajo docente está teñido por condiciones laborales complejas. “Así, la política

debe considerar tanto el insumo formativo o de desarrollo, como las condiciones adecuadas para su aprovechamiento docente” (Venegas, 2021, p. 263).

Por tanto, la idea de aprendizaje, desde una perspectiva social, cobra relevancia, en tanto es en ese intercambio de experiencias, creencias y supuestos donde se legitiman los saberes y prácticas pertenecientes a la comunidad. Las comunidades de práctica serán las bases del aprendizaje social para alojar las competencias, tareas y compromisos comunes a un conjunto de actores que fortalecen y desarrollan su quehacer en el intercambio y la colaboración con fines de mejora. El desarrollo profesional debe ser colaborativo y debe estar asentado en comunidades de práctica, más que en un trabajo docente individual (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

Por consiguiente, cobra relevancia lo planteado, dada la experiencia chilena del profesorado caracterizado por la idea de que el desarrollo profesional se produce de manera individual. Contrariamente, se encuentra vinculado a una dimensión colectiva y colaborativa. Tales experiencias de colaboración que pretenden significarse como una práctica identitaria del trabajo docente, se transforman en herramientas de desarrollo profesional, en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje que aprenden y (des)aprenden en el contexto de un trabajo realizado en corresponsabilidad.

De tal modo, las diferencias en las maneras de comprender lo que constituye la base del saber de un profesor para desempeñarse como profesional en las comunidades escolares del siglo XXI se legitiman y/o se reelaboran a partir de la identificación y discusión de los imaginarios que coexisten en los distintos espacios de los contextos escolares, por ejemplo: (i) el manejo disciplinario sobre un ámbito de conocimiento específico de los profesores; (ii) el desarrollo de competencias didácticas asociadas prioritariamente a la disciplina que se enseña y, por tanto, centradas en la labor del profesor dentro del aula; (iii) el desarrollo de competencias pedagógicas que sitúan al profesor como agente de transformación y/o cambio social. Así, para abordar problemas complejos y comprendidos desde perspectivas distintas, el aprendizaje profesional requiere de la reflexión, la indagación y la acción colegiada. Siguiendo a Fullan (2002), junto a Hargreaves y O’Connor (2018), el desarrollo profesional apunta a diseños pedagógicos innovadores que conllevan nuevas formas de trabajo y acción profesional.

Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente. ¿Por qué los equipos directivos deben promover el trabajo colaborativo?

La literatura especializada en los últimos años ha enfatizado en la necesidad de generar conocimiento en la escuela y para la escuela con los recursos que ésta dispone. Rincón-Gallardo y colaboradores (2019) subrayan la necesidad de este cambio cultural al interior de los establecimientos educativos, en los que la colaboración y el aprendizaje constante sean una tarea de todos, entendiendo a la vez, el rol movilizador de los equipos directivos en este proceso.

Respecto de los alcances e importancia que conlleva promover una cultura de colaboración en la escuela, diversos autores como Vaillant (2016), Aravena (2016), Calvo (2014), Seashore y Wahlstrom (2011), concuerdan en que la creación de una cultura colaborativa y colectivamente responsable es la mejor estrategia para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela, fortaleciéndose por medio de la mejora continua.

La colaboración entre docentes “es un principio básico para contribuir a la mejora en educación, ya que los cambios culturales que la escuela está viviendo en la actualidad necesitan del trabajo colaborativo entre profesionales” (Navarro *et al.* 2017, p. 663). En torno a esta necesidad de colaboración en la escuela, Stoll y Seashore-Louis (2007) evidencian que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes. Al respecto, Montecinos (2003) planteó la necesidad imperiosa de ofrecer programas de desarrollo profesional inicial y continuo entre pares que estén capacitados para ello. La autora sostiene, además, que, para lograr resultados efectivos en el profesorado, la motivación, interés y necesidad por aprender tienen que surgir de ellos mismos, lo que implica un cambio en la cultura organizacional en torno al trabajo docente, dando paso desde un ejercicio individual hacia una práctica colaborativa, que permita a los docentes trabajar en equipo, reflexionar, compartir prácticas y buscar soluciones conjuntas, entre otros.

Otro aspecto fundamental del porqué promover el trabajo colaborativo en la escuela, está relacionado con el impacto y la sostenibilidad de los procesos de mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto Bellei y colaboradores (2010) sostienen que con la aprobación de la ley SEP las escuelas públicas nacionales accedieron a una gran cantidad de recursos económicos para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación en los estudiantes

más vulnerables del país, elaborando planes de mejora que condujeran este proceso y les permitiera rendir cuentas de los resultados, pudiendo invertir parte de los recursos en la contratación de Asesorías Técnicas (ATE). Las ATE contribuirían a la mejora escolar en aquellas escuelas de más bajo rendimiento, en las que su presencia era de carácter obligatorio. Bellei y coautores (2010) señalan que esta decisión estuvo basada mayormente en la intuición y no en la evidencia, pues los estudios asociados a la efectividad de las ATE en nuestro país son muy escasos y los existentes son recientes. Sumado a lo anterior, Bellei y otros (2010) destacan que la evidencia existente ha demostrado que sólo los programas de Asesoría Técnica que duran varios años acompañando a las escuelas “generan un efecto positivo relevante en el aprendizaje de los estudiantes, más complejo aún, en muchos casos dichos logros no se sostienen una vez que el servicio de apoyo se retira del establecimiento” (p. 9).

Una situación similar es lo que ocurre con los cursos de perfeccionamiento dictados por las universidades, a los que acuden semestral o anualmente los docentes que carecen del trabajo en terreno, o adaptación a los diferentes contextos educativos y desafíos concretos de la escuela, por lo que la participación de los docentes, en estas instancias, no asegura un cambio en sus prácticas pedagógicas. Los resultados de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2019) evidencian que la colaboración profesional puede convertirse en una base sólida para prácticas innovadoras y efectivas en el aula. Sin embargo, la colaboración profesional no es una práctica frecuente en los países pertenecientes a la OECD y, en el caso de Chile, de acuerdo a este estudio, sólo un 24% de los docentes señalan que participan en el aprendizaje colaborativo al menos una vez al mes, lo que resulta insuficiente si se quiere sistematizar e institucionalizar este tipo de prácticas en la escuela.

Al respecto, Araneda-Guirriman y colaboradores (2020) en la investigación realizada sobre la implementación del Decreto 170 (2009) que promueve el trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, concluyen que existe una escasa práctica de trabajo colaborativo en los centros escolares entre el profesorado y los equipos de apoyo docente, dando cuenta de “dificultades para integrar los conocimientos profesionales, falta de tiempo, desarrollo de relaciones profesionales asimétricas, resistencia para solicitar y recibir colaboración, poca claridad de roles y focalización en algunos momentos del proceso educativo” (pp. 4-6).

Por tanto, la promoción de una cultura de colaboración es un proceso de cambio que exige algo más que buena voluntad por parte de los líderes escolares, sino que “requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 27). La colaboración efectiva, que incide positivamente en la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes, es un proceso de cambio altamente complejo. Rincón-Gallardo (2018) explicita que se requiere atención deliberada, un esfuerzo mayor del que generalmente se asume, y una práctica continua. El autor también señala que la colaboración es contraria con la cultura escolar convencional, pues el docente tiene que abrir las puertas de su aula para ser observado por sus pares, situación completamente opuesta en las prácticas tradicionales de enseñanza. El docente tiene que aprender a reconocer sus falencias públicamente y solicitar apoyo; lo que conlleva a otro cambio en las relaciones que se establecen entre líderes y docentes, pues esta relación debe ser horizontal, basada en la confianza y la buena comunicación.

Anderson (2010) releva que

el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (p. 35).

Los líderes educativos tienen que comprometerse y generar acciones de mejora que promuevan las motivaciones docentes y el impulso de sus capacidades por medio del Desarrollo Profesional Docente.

Por otro lado, se comprende el Desarrollo Profesional Docente como una estrategia de construcción colectiva de conocimientos territoriales con la participación de maestros, estudiantes y directivos, en búsqueda de dilucidar las maneras en las cuales la escuela se constituye como un lugar donde se producen conocimientos asociados a pedagogías y metodologías específicas que vinculan a los actores sociales de los territorios en los que ella se sitúa, poniendo en tensión discursos y prácticas que representan la escuela como un lugar dedicado únicamente a la reproducción de información y conocimientos preestablecidos, comprendidos en el concepto de lugaridad entendido como “Contexto simbólico pensado-sentido-vivido, producido desde la interpretación colectiva de las historias culturales que definen imágenes identitarias, plurales y diversas” (Vázquez y Pérez, 2010, p. 654).

Se requiere, por lo tanto, de una modificación radical de la política y noción de la cultura escolar, comprendida ahora en espacios de conocimiento vinculados con el medio y los saberes locales. De este modo, proponemos volver a lo colectivo, a tejer propósitos comunes formando lazos con la territorialidad y el entorno por medio de comunidades educativas que promuevan la participación de todos sus estamentos, así como a conectar la escuela con vecinos y redes de educación no formales del entorno. Esto permitiría una educación situada que responda a desafíos, problemas y oportunidades del contexto de los y las estudiantes, conectando y perteneciendo a sus realidades socioculturales e identitarias. Así, la escuela mientras busca transformar la realidad local, se ve a su vez también transformada por ésta.

El re-posicionamiento de los cuerpos directivos y la labor que realizan quienes los integran, se produce en la negociación entre el discurso y prácticas tradicionales, en ese espacio “entre medio” -el lugar de la cultura- (Bhabha, 2002), que implica las distintas culturas que integran las comunidades educativas y los territorios, donde subyacen los significados asociados a lo que son y lo que hacen quienes los habitan. En resumen, se posibilita la configuración de un nuevo discurso político construido socialmente para la organización que permitiría re-situar el rol de directivos y profesores como líderes educativos para gestionar espacios fronterizos (Sánchez y Norambuena, 2019) que permita transiciones exitosas desde acciones aisladas hacia compromisos y tareas colectivas, transformándose en un rol clave para intermediar entre la institución, los estudiantes, familias y redes.

Tensiones para el trabajo colaborativo en escuelas chilenas

En el marco del programa Sumo Primero en Terreno (2021) y la realización de los talleres de liderazgo educativo para equipos directivos, se abordaron diversas temáticas que tenían por finalidad la instalación de capacidades de liderazgo para promover la gestión curricular en las escuelas. En este contexto, se realizó un taller con equipos directivos sobre trabajo colaborativo, en donde se les propuso a los equipos directivos una actividad de transferencia que debían realizar con el profesorado, para discutir facilitadores, obstaculizadores, y desafíos para la implementación del trabajo colaborativo en las escuelas. La actividad se centró en la aplicación de una tabla de metas con la premisa: “Para lograr una comunidad colaborativa con el equipo docente”. El análisis y reflexión de 51 evidencias de equipos directivos recogidas permitieron mostrar que casi la mitad de las escuelas (43%) reconoce al trabajo individualista como una práctica que debe suprimirse del trabajo docente. Este hábito está relacionado directamente con el trabajo que hacen los directivos en relación a la falta de condiciones para permitir el desarrollo de la colaboración. Además, la mitad de los equipos directivos (51%) reconoce como aspectos que deben ser eliminados de sus prácticas los relacionados con el liderazgo que ellos ejercen dentro de sus comunidades escolares, señalando el ejercicio de un liderazgo más directivo y burocrático que distribuido y pedagógico.

Por tanto, los equipos directivos, líderes escolares son quienes crean las estructuras y contextos necesarios para promover el trabajo colaborativo en las escuelas. Lamentablemente, mientras no se generen las condiciones apropiadas, el profesorado seguirá trabajando de forma individual, con una excesiva responsabilidad en la persona y no en el grupo, con la consiguiente falta de apoyo interpersonal, donde cada uno trabaja aisladamente con funciones específicas y acotadas que no tributan a una mirada compartida y colaborativa de la práctica docente.

METODOLOGÍA

Diseño y objetivo de investigación

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio-descriptivo (Maxwell, 2005).

Para tal efecto, se aplicaron 15 entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004) a los directores y directoras de centros escolares de la Región Metropolitana y de Valparaíso, con la finalidad de recoger información sobre las limitaciones para promover y desarrollar el trabajo colaborativo en los centros escolares.

Las entrevistas fueron realizadas en contexto de pandemia por COVID-19, en modalidad virtual, por zoom y grabadas bajo la misma plataforma. Posteriormente fueron transcritas para su posterior análisis.

Con el apoyo del software NVIVO-11 se realizó un análisis de contenido inductivo (Mayring, 2000). Los directores y directoras, previo a la entrevista, firmaron un consentimiento para dicho efecto.

Participantes

Los participantes corresponden a directores y directoras de 15 establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana y de Valparaíso. La caracterización de éstos se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de participantes.

Nº	Región	Comuna	Años de experiencia Director/a
1	Región de Valparaíso	La Calera	6
2	Región de Valparaíso	Quilpué	8
3	Región de Valparaíso	Valparaíso	9
4	Región de Valparaíso	Llay Llay	6
5	Región de Valparaíso	Quintero	12
6	Región de Valparaíso	Viña del Mar	12
7	Región de Valparaíso	San Felipe	8
8	Región Metropolitana	Lo Prado	6
9	Región Metropolitana	Pudahuel	4
10	Región Metropolitana	Talagante	10
11	Región Metropolitana	La Granja	8
12	Región Metropolitana	La Cisterna	6
13	Región Metropolitana	Independencia	12
14	Región Metropolitana	Buin	6
15	Región Metropolitana	Melipilla	14

Nota: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las directoras y directores de escuelas públicas chilenas señalan que las mayores limitaciones para fomentar e implementar el trabajo colaborativo en las escuelas estarían dadas desde la cultura docente arraigada en el tiempo, tales como: el individualismo profesional, la competitividad y las responsabilidades profesionales.

En primer lugar, cabe destacar que la actitud individualista es lo que evidencia una mayor presencia en los relatos de los directores y directoras:

El trabajo individualista de los docentes no ayuda en la instalación de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes (D1, C1).

Se debe trabajar para eliminar el individualismo profesional de los profes, el egoísmo de sus prácticas y la competitividad (D12, C10).

El individualismo y actos de competencia al interior del equipo (D7, C6).

Priorizan los aspectos personales por sobre los técnicos pedagógicos (D6, C5).

Eliminar hábitos individualistas que perjudican el trabajo en equipo (D13, C15).

Al respecto, Tardif (2004) plantea que es fundamental

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 (p. 15).

Sin embargo y ante estas evidencias la Ley N°20.903 establece transformaciones importantes para dar solución a estas problemáticas e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, una de ellas es el incremento del tiempo no lectivo el cual debe gestionarse, entre otras actividades, en labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, cuestión fundamental para construir espacios en donde se aprenda a trabajar con otros profesores para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional (Hargreaves, 2005).

Un segundo aspecto que los directores y directoras destacan como limitante para realizar trabajo colaborativo en los centros escolares sería el ejercicio de un liderazgo muy jerárquico y burocrático, que inhibe el desarrollo de prácticas colaborativas y de un liderazgo distribuido:

Es necesario ejercer un liderazgo compartido y distribuido, donde todos asuman responsabilidades profesionales. Falta reconocer las metas comunes (D3, C3).

Las exigencias administrativas, burocráticas, descuidarnos y dejar de poner el foco en lo pedagógico, en el trabajo colaborativo, por sentirnos presionados por la rendición de cuentas administrativas (D14, C21).

Falta una aplicación real de un liderazgo pedagógico, pero las urgencias, las demandas del sistema no nos ayudan a poner el foco en el trabajo colaborativo y desarrollo profesional del equipo de profesores, tampoco los recursos (D15, C23).

Falta un liderazgo que permita un trabajo focalizado abierto con instancias que permitan compartir resultados y miradas que aporten al grupo en general (D4, C4).

Necesitamos una mirada colectiva, desde las habilidades individuales para el desarrollo grupal (D12, C16).

Sobre este punto, Franco y coautores (2016), Galaz y Verdugo (2023) señalan que es la cultura vertical instalada en las escuelas la que conlleva a un liderazgo directivo decisorio y burocrático, contrario al ejercicio de un liderazgo más transformacional, propio de una cultura organizacional colaborativa en la que comparten objetivos comunes todos los integrantes de la escuela (Bass, 1997).

Sobre este aspecto, Aparicio Molina y Sepúlveda López (2018) indican que el trabajo colaborativo debe ser un proceso facilitado por los equipos directivos del centro escolar. Por tanto, es necesario crear las condiciones, ya que no basta sólo con señalar la importancia de trabajar colaborativamente con y entre los docentes, sino que implica el ejercicio de un liderazgo que construye relaciones entre líderes y profesores de tipo ascendentes, descendentes y laterales, haciendo énfasis en una cultura escolar más colaborativa (Cantón y Arias, 2008).

Un tercer aspecto limitante estaría dado por las responsabilidades docentes que por una parte recaen muchas veces en determinados docentes y, por otra, en que los docentes no asumen sus responsabilidades incumpliendo sus funciones profesionales.

Recarga de responsabilidad a un mismo funcionario (D11, C18).

Evadir responsabilidades profesionales, resolución de problemas y cumplimiento de funciones (D9, C7).

Falta de compromiso de los profes, se comprometen con una actividad y después no cumplen (D10, C20).

Los profesores deben ser más sinceros, ser más profesionales, más comprometidos con su labor (D2, C1).

Todos debemos responsabilizarnos por un trabajo de buena calidad y buenos resultados de aprendizajes de los estudiantes (D8, C6).

Sobre esta limitante Hirsch y Navia (2018) plantean una vinculación a una concepción de la acción de enseñar restringida a poseer y transmitir saberes, más que a poner en práctica la responsabilidad en el ejercicio profesional. Por ello, es fundamental contraer responsabilidades para una reflexión entre pares sobre las problemáticas que se presentan en la acción de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, para que cada profesor asuma la responsabilidad individual en el trabajo colaborativo y el compromiso para la construcción de saberes colectivos

(Aliaga Cruz *et al.* 2022).

Finalmente, podemos señalar que los resultados presentados evidencian que, en el liderazgo y la gestión pedagógica de las escuelas, el trabajo colaborativo adquiere relevancia y requiere de condiciones para que se desarrolle efectivamente, abordando climas de confianza y de participación con una comunicación abierta y flexible en toda la comunidad escolar.

CONCLUSIONES

Sobre el objetivo de esta contribución, que pretende describir las limitaciones para incentivar y desarrollar el trabajo colaborativo en las escuelas desde la mirada de los directores y directoras, se ha podido evidenciar que el individualismo profesional, la competitividad y las responsabilidades de liderazgo son aspectos del desempeño del profesorado que estarían obstaculizando el desarrollo del trabajo colaborativo.

Lo anterior es contradictorio con los planteamientos de trabajo colaborativo, cuya esencia es que los profesores y profesoras se unan para compartir experiencias y responsabilidades en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Gayol *et al.*, 2023). Es decir, generar conocimiento a través de las interacciones de los docentes, y contribuir a la mejora de aprendizajes y de la práctica pedagógica en la escuela. Para ello, se debe entender el trabajo colaborativo como un acto social y de distribución del liderazgo. Jiménez González (2009) señala al respecto, que lo que se persigue con un trabajo colaborativo es promover una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización. En este sentido, es necesario estimular el trabajo colaborativo desde el liderazgo de los directores, dando sentido al trabajo, a la construcción de metas sentidas y compartidas, construyendo confianzas y respeto por el trabajo del profesional docente y la comunidad en general. Además, si consideramos el desarrollo profesional, las iniciativas deben elaborarse con la participación efectiva de todos y todas desde la colegialidad, frenando el estilo gerencialista, de modo de generar un mayor impacto en la mejora y, a la vez, reduciendo el aislamiento.

Por otra parte, si bien la política educativa chilena, para apoyar los procesos de mejora de los establecimientos en pos de una educación de calidad, ha enfatizado en el desarrollo del trabajo colaborativo para potenciar el desarrollo profesional docente y, por ende, impactar en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, esto no sería suficiente, ya que el trabajo del profesorado y las actividades formativas no están supeditados a la promulgación de leyes o normas oficiales, sino por la cultura y formas de actuar de las propias escuelas. En consecuencia, los profesores se convierten en sujetos que construyen y se apropian de nuevas prácticas y saberes en conjunto con sus pares. La perspectiva del cambio en la cultura escolar y en el *ethos* docente se genera desde un proceso participativo que le asigna valor al trabajo inter y transdisciplinario para sistematizar experiencias y proyectarlas como contenidos y estrategias de innovación, instalando una cultura colegiada que responda efectivamente a las necesidades de los estudiantes y buscando soluciones conjuntas en el ámbito de responsabilidad social que tiene la escuela.

Por consiguiente, es fundamental destacar que los líderes escolares, directoras y directores de los centros escolares deben movilizar al profesorado para construir comunidades de aprendizaje profesional desde la colaboración (Seashore, 2012; Stoll *et al.* 2006). Sin embargo, las políticas de *accountability* imperantes en el sistema escolar chileno conllevan a prácticas directivas más administrativas que fomentan el individualismo, la competencia y la sobrecarga profesional, dejando en segundo lugar un liderazgo pedagógico que promueve el trabajo colaborativo y desarrollo profesional del profesorado.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (26 de octubre de 2017). *Nueva Ley de Carrera Docente*. <https://web.archive.org/web/20201111165705/https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. (Informe Técnico nº7). Líderes Educativos, Centro

de Liderazgo para la Mejora Escolar.

- Aliaga Cruz, R., Ávila Arias, R.N., Acevedo Lemus, V.G., y Céspedes Chauca, M. de J. (2022). Trabajo colaborativo: Un reto en la formación docente. *Educación*, 28(1), e2533. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533>
- Amores Fernández, J., Moral Santaella, C., y Ritacco Real, M. (2016). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2). <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.2.003>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aparicio Molina, C., y Sepúlveda López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Araneda-Guirrیمان, C., Obregón, A., Pérez, P., y Catari-Vargas, D. (2020). Percepción de los estudiantes tutorados sobre el programa de tutores pares y su relación con el desempeño académico: evidencia desde el norte de Chile. *Formación universitaria*, 13(3), 19-30 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300019>
- Aravena, F. (2016). *El primer paso para crear Culturas colaborativas*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Bass, B.M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bellei, C., Osses, A., y Valenzuela, J. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la evidencia*. OchoLibros.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura* (C. Aira, Trad.). Manantial.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo en UNESCO-OREALC (Eds.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. CEPPE y UNESCO.
- Cantón, I., & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación*, 345(1), 229-254.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M.W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos pedagógicos*, 9, 7-29.
- Decreto 170 de 2009 [con fuerza de ley]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. D.O. No. 21 de abril de 2010.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., y Mortera-Cavazos, L.E. (2021). Professional learning communities in mexican public schools: Exploring their development. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista*

de currículum y formación del profesorado, 6(1), 1-14.

- Franco, D. M. A., Ortega, C. G. L., & Ortiz, A. M. G. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 35-41.
- Galaz Moraga, E. & Verdugo Peñaloza, A. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14 e205, <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>
- Gayol, L., Sandoval, M, y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la co-docencia: la visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 17(1), 111-122. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Goldenberg, C. (2003). Settings for School Improvement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053304>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M.T. (2018). El caso del profesionalismo colaborativo. En P. DeWitt (Ed.), *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos significa aprender para todos* (pp. 30-37). Arnis Burvikovs.
- Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Jiménez González, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la Gestión del trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.507>
- Krichesky, G.J., y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K.A., y Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Laboratory for Student Success, Temple University.
- Ley N°20.529 de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. 11 de agosto de 2011. D.O. No. 27 de agosto de 2011.
- Ley N°20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. D.O. No. 1 de abril de 2016.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2).
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2° ed.). Thousand Oaks,
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Maval Ltda.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2021). Programa Sumo Primero en Terreno. <https://escolar.mineduc.cl/muestras-regionales-de-sumo-primero-en-terreno-se-realizaron-con-exito-en-innovadora->

plataforma-virtual/

- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.005>
- Murillo, F.J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2012.10.1.001>
- Murillo, F.J., y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Nancy, J.L. (2000). *La comunidad inoperante* (J. Garrido Wainer, Trad.). LOM.
- Navarro, M., López, A., y Hernández, M. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 651-667. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227033>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volumen I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (1ed., pp. 335-388). Universidad Diego Portales.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E., y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX (1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Sánchez Espinoza, E. & Norambuena Carrasco, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 83-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Seashore, K.R. (2012). Learning communities in learning schools: Developing the social capacity for change. In *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 477-492). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203815564-53>
- Seashore, K., y Wahlstrom, K. (2011). Principals as Cultural Leaders. *The Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56. <http://dx.doi.org/10.2307/27922511>
- Stoll, L., y Seashore-Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. McGraw Hill.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sumo Primero en Terreno. (2021). *Trabajo Colaborativo para la Mejora Escolar*. Guía 3.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 7-13.

Vázquez, B., y Pérez, C. (2010). Nuevas Identidades Otras Ciudadanías. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4).
<https://doi.org/10.31876/rsc.v15i4.25472>

Venegas, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la Carrera Docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la Educación*, (55), 238-274. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>