



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Centro de Estudios  
Ministerio de Educación

## INFORME FINAL

METODOLOGÍA DEL PENSAMIENTO EN  
DISEÑO PARA DESARROLLAR  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE  
DOCENTES: EL CASO DE IDEAS DOCENTES

Institución principal: Pontificia Universidad Católica de Chile

En alianza con: Universidad de Concepción

Investigadora principal: Verónica Cabezas

Equipo de investigación: María Paz Medeiros, María Jesús Sánchez, Marcela Suckel, Constanza Gómez, Vanessa Orrego, Úrsula Bravo, Pilar Palacios, Alionka Miranda, Mauricio Arias, Armando Peri

PROYECTO FONIDE FON181800247

SANTIAGO 2019

Secretaría Técnica FONIDE, Centro de Estudios, Ministerio de Educación  
Alameda N.º 1371, Piso 8.

[fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)/[www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Monto adjudicado: \$43.639.808  
Número de decreto: 0266  
Fecha del decreto: 08 de abril del 2019  
Incorporación o no de enfoque de género: Sí  
Tipo de metodología empleada: Mixta  
Contraparte técnica: Amanda Castillo (Centro de Estudios  
MINEDUC) y Dominga Ortiz (CPEIP)

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	10
3.1. Hipótesis de la investigación .....	10
3.2. Objetivos de la investigación.....	10
4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL .....	11
4.1. Formación continua docente y el rol de las comunidades de aprendizaje .....	11
4.1.1. Dimensiones de las comunidades de aprendizaje profesional.....	12
4.1.2. Fases de desarrollo de una comunidad de aprendizaje profesional .....	13
4.1.3. Facilitadores y obstaculizadores de las comunidades de aprendizaje profesional.....	15
4.1.4. Comunidades profesionales de aprendizaje y trabajo colaborativo entre docentes en Chile .....	20
4.1.5. La educación en contexto de emergencia y la colaboración docente .....	22
4.2. Aporte del pensamiento de diseño al desarrollo profesional docente.....	24
4.3. Ideas Docentes y su relación con el pensamiento del diseño y las CAP .....	27
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	34
5.1. Población y muestra .....	34
5.2. Técnicas de recolección de datos .....	35
5.2.1 Cuestionario de comunidades de aprendizaje profesional.....	36
5.2.2. Entrevista individual sobre facilitadores y obstaculizadores de las comunidades de aprendizaje profesional .....	38
5.2.3. Levantamiento de información para la construcción del modelo de transferencia .....	39
5.3. Técnicas de análisis Fase Cuantitativa .....	39
5.4. Técnicas de Análisis Fase Cualitativa .....	44
5.5. Procedimiento .....	44
5.6. Tratamiento de datos y construcción de la base .....	48
5.7. Resguardos éticos.....	55
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
6.1. Descripción asistencia a Jornadas de Ideas Docentes.....	56
6.2. Resultados de la Pre-Intervención .....	58
6.2.1. Resultados a nivel individual .....	58
6.2.2. Resultados a nivel de equipo de trabajo.....	63
6.2.3. Resultados a nivel de establecimiento .....	65
6.3. Resultados Post intervención.....	70

6.3.1.	Estadística descriptiva post y comparación con pre .....	70
6.4.	Resultados pre y post intervención .....	71
6.4.1.	Resultados a nivel individual .....	71
6.4.2.	Resultados a nivel de equipo .....	72
6.4.3.	Resultados pre y post intervención a nivel de establecimiento .....	73
6.5.	Resultados Fase Cualitativa .....	76
6.5.1.	Comunidades de aprendizaje profesional .....	76
6.5.2.	Estallido social.....	84
6.5.3.	Metodología de Ideas Docentes .....	90
6.5.4.	Transferencia de la metodología de Ideas Docentes .....	94
6.6.	Resultados de las entrevistas por modelo de transferencia .....	96
6.6.1.	Elementos valorados de la metodología .....	96
6.6.2.	Aporte a los establecimientos e instrumentos de gestión.....	97
6.6.3.	Sugerencia de ajustes a Ideas Docentes .....	98
6.6.4.	Aportes al módulo III del Portafolio de Evaluación Docente.....	100
6.7.	Triangulación.....	101
6.7.1.	Análisis sobre Comunidades de Aprendizaje Profesional .....	101
6.7.2.	Análisis sobre Ideas Docentes .....	103
6.7.3.	Análisis contexto del estudio .....	104
7.	CONCLUSIONES.....	105
8.	RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	108
	REFERENCIAS .....	113

## RESUMEN

Diversos métodos basados en el diseño –como el denominado *design thinking*– han sido desarrollados para ser utilizados en el contexto escolar como un complemento al desarrollo de experiencias situadas e innovadoras en educación. Sin embargo, investigaciones existentes en el área, consideran en su mayoría aproximaciones cualitativas o estudios cuantitativos con muestras pequeñas. Utilizando un diseño metodológico mixto, este estudio analiza la relación que existe entre una metodología de trabajo colaborativo basada en el pensamiento en diseño (*Ideas Docentes*) y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en los establecimientos educacionales de dos ciudades de Chile.

Para realizar esto, se usa un enfoque metodológico mixto y un diseño cuasi experimental, el cual se conforma de un grupo post testeado (one group pretest-post test design) que incluye una muestra original de 989 docentes y directivos, agrupados en 49 establecimientos (20 en la Región Metropolitana y 19 en Concepción). A su vez, con un estudio cualitativo de muestra intencionada de 15 entrevistas individuales, agrupados en 6 establecimientos educativos, este estudio busca indagar en las barreras y facilitadores en los establecimientos educacionales para implementar metodologías basadas en el pensamiento de diseño, y en base a esto, se diseñan recomendaciones de política pública y transferencia. Este estudio se desarrolló durante el periodo de conflicto social en Chile, por lo que se incluyó un nuevo objetivo que implicó explorar las repercusiones del estallido social en las prácticas de colaboración de seis comunidades educativas.

**Palabras Claves:** Comunidades de aprendizaje Profesional, Colaboración docente, *Design thinking*, Diseño mixto, Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación continua de profesores es un tema que ha ganado protagonismo en el debate académico y en el diseño de políticas públicas debido a su comprobada relación con la calidad y el bienestar docente (Ávalos, 2011; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Como eje estratégico del desarrollo profesional, ha adquirido especial relevancia a la luz de la emergencia y consolidación de la sociedad del conocimiento, que exige a profesores y estudiantes el desarrollo de nuevas habilidades para hacer frente a un mundo en constante cambio (Cobo, 2013). En particular, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas –también denominadas “habilidades del siglo XXI”– emergen como elementos claves para la docencia en la actualidad (OCDE, 2012; Schleicher, 2012).

En este contexto, la formación continua situada, en particular, la colaboración docente y el desarrollo de *comunidades de aprendizaje profesional* en los establecimientos educacionales cobran especial relevancia como mecanismos de desarrollo profesional (OCDE, 2013). A pesar de que es aún incipiente la literatura en el área, la disciplina del diseño también contribuiría al desarrollo profesional ya que se caracteriza por resolver problemas de forma creativa y colaborativa y tener el foco en las necesidades de las personas. Estas cualidades, aplicadas al contexto educativo, promueven el trabajo en equipo, la colaboración, la empatía y hacen un especial énfasis en generar soluciones innovadoras.

Sin embargo, en cuanto a los enfoques metodológicos, la mayor parte de los estudios revisados consideran aproximaciones cualitativas y los escasos estudios cuantitativos incluyen análisis factorial confirmatorio orientado a validar instrumentos (Koh, Chai, Wong & Hong, 2015), análisis de encuestas mediante regresión bivariada (Makki, O’Neal, Cotten & Rikard, 2018) y comparación de grupos con muestras pequeñas (Woo, Yoon & Kang, 2017). Este estudio viene a contribuir a esta escasa evidencia, con un estudio de mayor escala y con un enfoque metodológico mixto.

En Latinoamérica son escasas las investigaciones sobre la aplicación del pensamiento de diseño al ámbito escolar, y, aún más escasas, aquellas que se enfocan en su uso por parte de docentes y evalúan su relación con el desarrollo de determinadas habilidades. En Chile, Bravo et al. (2016) desarrollan y testean un programa de capacitación docente basado en el pensamiento de diseño. Por su parte, Cortés et al. (2018) destacan que el trabajo colaborativo, la modalidad práctica y el foco en las necesidades pedagógicas cotidianas, son aspectos del pensamiento de diseño que permiten responder a las características principales y estructurales de los programas de desarrollo docente efectivos. También en Chile, Mintrop, Órdenes, & Madero (2018), bajo un desarrollo teórico, sugieren que el pensamiento de diseño permite realizar diagnósticos certeros y definir problemas específicos que pueden ser enfrentados con las capacidades que poseen los mismos integrantes de una comunidad escolar.

Utilizando un diseño metodológico mixto, y un diseño cuasi experimental, el cual se conforma de un grupo post testeado (one group pretest-post test design) que incluye una muestra original de 989 docentes y directivos, que se desempeñan en 49 establecimientos (20 en la Región Metropolitana y 19 en Concepción), y un estudio cualitativo de una muestra de 15 entrevistas en profundidad, este estudio analiza la relación que existe entre una metodología de trabajo colaborativo basada en el pensamiento en diseño (“Ideas Docentes”<sup>1</sup>) y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en

---

<sup>1</sup> La metodología de Ideas Docentes fue creada y piloteada en el año 2016 por la organización Elige Educar (Chile), aplicándola en siete establecimientos educacionales de distintos contextos educativos con la participación de 100 directivos de la región de la Araucanía. A partir de ello, la metodología fue mejorada y se inició un proceso que buscaba escalar este proceso participativo a distintas regiones del país. Así, entre julio del 2017 y enero de 2018, se implementaron 10 jornadas en cuatro regiones del país donde asistieron 650 establecimientos educacionales y más de mil docentes y directivos. En paralelo, durante el 2017, se realizaron estudios preliminares del proceso de implementación de la metodología, que sirven como insumo para esta investigación.

los establecimientos educacionales. Cabe señalar que la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo permite derivar resultados con mayor confianza de lo que es posible con métodos separados (Creswell, 2009).

En particular, busca (1) identificar el cambio en las creencias y percepciones que favorecen el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en el corto plazo, tanto a nivel de establecimiento como entre pares del mismo ciclo y/o departamento, después de haber aplicado la metodología de Ideas Docentes. Así también, (2) identificar si existen diferencias en la magnitud de cambio en las creencias y percepciones de los docentes según el grado de desarrollo inicial de comunidades de aprendizaje de los establecimientos. Del mismo modo, (3) indagar en las barreras y facilitadores en los establecimientos educacionales para implementar metodologías basadas en el pensamiento de diseño. También, (4) diseñar un modelo de transferencia que permita llevar la metodología a las comunidades educativas del país. A su vez, dada las circunstancias bajo la cual se llevó a cabo esta investigación, se agregó un quinto subobjetivo para contextualizar los resultados: (5) explorar de qué forma el estallido social ha repercutido en las prácticas de colaboración al interior de los establecimientos.

Con esta investigación se espera contribuir a generar un mayor conocimiento científico y aportar a la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estipulado en la Ley 20.903 (República de Chile, Poder Legislativo, 2016), que plantea el derecho de todos los docentes a un desarrollo profesional continuo con énfasis en aquellos modelos de formación que se realizan dentro del contexto particular de cada establecimiento y apuntando al levantamiento de necesidades desde las mismas comunidades educativas.

Además de esta introducción, el documento se encuentra dividido en ocho secciones. Para comenzar, la sección dos brinda una contextualización sobre el rol del docente dentro de los procesos de enseñanza. Las secciones tres y cuatro, refieren a las hipótesis y objetivos de la investigación, respectivamente. En la sección cinco, se describe los antecedentes conceptuales y empíricos referentes a las comunidades de aprendizaje profesional docente y al pensamiento de diseño aplicado al contexto escolar, para luego en la sección seis, encontrar la metodología implementada durante el proceso investigativo. En las secciones siete y ocho se presentan los resultados y las conclusiones. Finalmente, en la última sección, se entregan algunas recomendaciones que permitan orientar futuras políticas públicas en esta materia.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN / ANTECEDENTES

El rol del profesor debe ir más allá de la enseñanza del currículum: se espera que tome en cuenta las características individuales de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015a), que asuma la gestión de los procesos de aprendizaje del aula (e.g. Aho, Haverinen, Juuso, Laukka & Sutinen, 2010) y que contribuya a desarrollar comunidades de aprendizaje (OCDE, 2005). Además, debe cumplir un rol clave en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Claro, Paunesku & Dweck, 2016), valores y de actitudes positivas en torno al aprendizaje (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). Muchas veces, incluso, los profesores deben hacerse cargo de problemas estructurales de la sociedad que repercuten en el desarrollo de los estudiantes, cargando con la responsabilidad de desempeñar una profesión clave para el desarrollo del país (Ruffinelli, 2016).

Estas demandas han motivado estudios acerca de cómo aprenden los profesores y cuáles son las actividades de desarrollo profesional docente más efectivas (OCDE, 2009; 2019). Destacan aquellas que congregan a docentes de una misma escuela que, al trabajar juntos, tienen la oportunidad de discutir y reflexionar sobre sus propias prácticas, analizar en conjunto las necesidades de los estudiantes y sostener en el tiempo las mejoras que se implementen, contribuyendo

a desarrollar una cultura profesional compartida sustentada en una comprensión común de las metas, los métodos, los problemas y las soluciones de la instrucción (Darling-Hammond, Hyle & Gardner, 2017; OCDE, 2013). De hecho, un reporte reciente de la OCDE (Vincent-Lancrin, Urgel, Kar & Jacotin, 2019) sobre innovaciones en educación, analizan datos de instrumentos como PISA y TIMMS en los últimos 10 años para estudiar los cambios en prácticas pedagógicas; los autores muestran que, una de las principales innovaciones en el sector, es la forma que se desarrollan los docentes en ejercicio. En esta línea, han adquirido mucha más relevancia actividades como el aprendizaje entre pares, la colaboración y preparación conjunta de clases, y docentes discutiendo cómo enseñar un tema en particular en matemáticas o ciencias, a diferencia de las capacitaciones presenciales que han disminuido su prevalencia en los diferentes países del estudio, incluyendo Chile.

Pese a la relevancia que los expertos asignan al trabajo colaborativo como mecanismo de desarrollo profesional docente, y a este cambio en tendencia a nivel internacional, según las cifras del estudio *Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: evidencia para el caso chileno* (Cabezas et al., 2017), un 75% de los docentes declara no planificar ni preparar el material para clases en conjunto con otros profesores y un 46% declara no estar satisfecho con el trabajo colaborativo con sus pares dentro de su establecimiento. A estas cifras se suman los de la encuesta TALIS 2018 (OCDE, 2019), que da cuenta de una predisposición positiva hacia la colaboración docente, pero que colisiona con las posibilidades materiales para su implementación: un 68,8% de los docentes declara que los conflictos con la agenda de trabajo son una barrera para el desarrollo profesional, porcentaje que ha subido en 6.5 puntos desde la aplicación del año 2013, y que se está por sobre los 14 puntos porcentuales comparado con el promedio de los países de la OCDE. Además, solo un 55,5% de los docentes reporta que su formación continua ha sido en el establecimiento educativo, y sólo un 43% señala que ésta ha incorporado a todos los docentes de la escuela. Finalmente, un estudio de Elige Educar (2018) da cuenta de que únicamente un 32,3% de los docentes evalúa de manera positiva la cooperación entre equipos en los establecimientos en que se desempeña. En esta misma línea, en estudio realizado por Cabezas y colaboradores (Cabezas et al., 2017) se reitera el vínculo de la satisfacción laboral de los profesores con las horas extras, horas no lectivas y trabajo colaborativo, indicando que, al aumentar el trabajo de planificación y preparación de materiales en forma colaborativa, mejora la satisfacción docente.

El efecto del trabajo colaborativo, sin embargo, dependería también de las características del establecimiento educacional, particularmente su capacidad para gestionar los espacios de apoyo y colaboración. Por ejemplo, un estudio de Cuenca y colaboradores (2005) realizado en Chile evidencia que el apoyo social de los colegas es el mejor evaluado en la satisfacción docente, incluyendo la presencia de amigos y personas de confianza en el trabajo, y de un ambiente de colaboración en situaciones difíciles, de trabajo en equipo y de cooperación mutua. El apoyo desde el nivel superior, en cambio, considera únicamente su acceso y relaciones cordiales con los superiores.

En este escenario, la organización Elige Educar<sup>2</sup> desarrolló una metodología llamada Ideas Docentes, que está inspirada en los principios del pensamiento de diseño. Su objetivo es generar un espacio de participación y reflexión entre profesores sobre sus prácticas pedagógicas, en base a aquellas estrategias que han demostrado tener un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes. Dichas estrategias son relevadas desde el informe del Education Endowment Foundation (Higgins, Villanueva-Aguilera, Coleman, Henderson, Major & Mason, 2016), que estudia

---

<sup>2</sup> Elige Educar es una organización sin fines de lucro nacida el año 2009, gracias a una alianza público-privada. Funciona al alero del Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica y cuenta con apoyo y financiamiento del Ministerio de Educación y de privados. La organización busca impulsar políticas públicas e institucionales que mejoren las condiciones de enseñanza; trabaja para impulsar una cultura de respeto y valoración de la labor docente y atrae a jóvenes con talento y vocación por la enseñanza hacia el estudio de una carrera de educación.

aquellas prácticas más costo-efectivas a nivel mundial. Ideas Docente, como proceso reflexivo, busca que en el corto plazo las comunidades educativas puedan idear e implementar proyectos de mejora en el establecimiento, aportando a su vez al desarrollo de habilidades de colaboración entre los docentes.

En la práctica, la parte central de la metodología Ideas Docentes se apoya por un lienzo de trabajo y materiales que permiten la generación de una conversación automoderada por los mismos participantes sobre estrategias que pueden ser impulsadas al interior de las comunidades educativas para promover aprendizajes significativos. En esta conversación los docentes detectan necesidades y desafíos de sus contextos educativos, proponiendo ideas y acciones concretas a través de procesos de divergencia y convergencia que se estructuran en distintas fases dentro del lienzo de trabajo, y que están basados en principios del *pensamiento de diseño*, donde la colaboración y la empatía son esenciales.

Ideas Docentes nace con el foco en el desarrollo de la colaboración y la formación continua contextualizada de los docentes y los equipos directivos, sin embargo, también podría potencialmente ser una metodología que apoye la elaboración de herramientas de gestión pedagógica propias de los establecimientos educativos (Plan de Mejoramiento Educativo, Plan Local de formación para el desarrollo profesional, Proyecto Educativo Institucional, entre otros). En este sentido, la ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece en su título II un “Proceso de Acompañamiento Profesional Local”. Este título define, entre otras cosas, la responsabilidad que recae en el director para generar Planes Locales de formación para el desarrollo profesional (en adelante Plan Local, artículo 18B y 18C). Dichos planes deberán ser consultados con el Consejo de Profesores y aprobados por el sostenedor, lo cual mandata al equipo directivo para realizar procesos reflexivos que permitan definir sus lineamientos. En este sentido, Ideas Docentes permitiría contar con antecedentes y resultados respecto a las necesidades, desafíos y acciones concretas que los mismos docentes proponen, lo cual está a la base de la elaboración de estos planes locales. Concretamente, el documento elaborado por el Ministerio de Educación que define orientaciones para la creación de estos planes señala: *“Durante el diseño del Plan Local, los docentes que conformen el equipo podrían liderar talleres que indaguen en las necesidades de desarrollo profesional de sus colegas”* (Ministerio de Educación, 2019a, p.8). A su vez, este documento define dos fases de construcción, la primera dice relación con generar definiciones y objetivos estratégicos de mejora que vinculen el aprendizaje de los estudiantes con las necesidades de desarrollo profesional docente; la segunda, de carácter operativo-anual, plantea que se deben establecer indicadores de seguimiento y acciones concretas, generando un modelo de implementación, monitoreo y evaluación. El financiamiento de estos, según el artículo 18F, será con cargo a los recursos asociados a la ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, entre otros mecanismos, lo cual permite asegurar financiamiento para las propuestas que los mismos docentes elaboren. Así, tanto el proceso mismo de reflexión que facilita Ideas Docentes, como sus resultados, podrían potencialmente ser un insumo de alto potencial para la definición y ejecución de los Planes Locales.

De esta forma, y a la luz de la evidencia que los estudios nacionales e internacionales muestran sobre la formación continua de los docentes, existe una necesidad de entregar herramientas a las comunidades educativas que les permitan avanzar hacia un desarrollo profesional docente situado y pertinente a sus realidades. Así, Ideas Docentes busca ser un aporte en este sentido, entregando la posibilidad de estructurar un diálogo al interior de las comunidades educativas que sea eficiente en el uso del tiempo y efectivo en el levantamiento de necesidades y estrategias de mejora continua, siendo un potencial apoyo también para la gestión escolar y los procesos de toma de decisión.

### 3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

#### 3.1. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis, a la luz de los objetivos de la investigación, son las siguientes:

- H1:** Existe una relación entre el programa Ideas Docentes, basado en el pensamiento de diseño, y el cambio en las creencias y percepciones que favorecen el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en el corto plazo, tanto a nivel de establecimiento como entre pares del mismo ciclo y/o departamento.
- H2:** Existen diferencias en la magnitud de la relación entre el programa Ideas Docentes y el cambio en las creencias y percepciones que favorecen el desarrollo de comunidades de aprendizaje, según el grado de desarrollo de comunidades de aprendizaje de los establecimientos.
- H3:** Existen barreras y facilitadores en los establecimientos educacionales para implementar metodologías que se orientan a potenciar una comunidad de aprendizaje profesional.
- H4:** La aplicación y los resultados de la metodología Ideas Docentes serán un aporte para que las comunidades educativas puedan construir y definir sus planes de trabajo (o planes de mejora) ya sea como resultado de una solicitud desde el nivel central o de una necesidad y/o inquietud propia a partir de su realidad.

#### 3.2. Objetivos de la investigación

##### **Objetivo general**

Identificar la relación que existe entre el programa Ideas Docentes, basado en el pensamiento de diseño, y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en los establecimientos escolares, según su nivel de desarrollo, e indagar en barreras y facilitadores para implementar esta metodología.

##### **Objetivos específicos**

- a. Identificar la relación que existe entre el programa Ideas Docentes y el cambio en las creencias y percepciones que favorecen el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en el corto plazo, tanto a nivel de establecimiento como entre pares del mismo ciclo y/o departamento.
- b. Identificar si existen diferencias en la magnitud de la relación entre el programa Ideas Docentes y el cambio en las creencias y percepciones que favorecen el desarrollo de comunidades de aprendizaje, según el grado de desarrollo de comunidades de aprendizaje de los establecimientos.
- c. Indagar sobre las barreras y facilitadores que presentan los establecimientos educacionales para implementar metodologías que, basadas en el pensamiento de diseño, se orientan a potenciar una comunidad de aprendizaje profesional
- d. Diseñar un modelo de transferencia del programa Ideas Docentes que permita llevar la metodología a las comunidades educativas del país.  
Y producto del contexto de estallido social en el cual se desarrolló esta investigación, nació un último objetivo específico:
- e. Explorar cómo la comunidad educativa ha enfrentado el estallido social y sus repercusiones en las prácticas de colaboración al interior de sus establecimientos.

## 4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

### 4.1. Formación continua docente y el rol de las comunidades de aprendizaje

En los últimos años, Chile ha promovido una reforma profunda al sistema educacional, la cual ha impulsado cambios al ser y al quehacer docente. La Política Nacional Docente y el Sistema Nacional de Evaluación Docente, como los principales ejes que estructuran esta transformación entre los docentes, hoy incentivan la formación profesional continua para la mejora de la calidad de enseñanza (Aparicio y Sepúlveda, 2019). El aprendizaje permanente es una propuesta que, además, se enmarca en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI y la penetración de la innovación en la sociedad (OCDE, 2012).

Los debates sobre la formación continua también han variado significativamente en el último período: pasando desde una cultura del ejercicio individual hacia una cultura del profesionalismo colectivo (Montecinos, 2003; Vincent-Lancrin, Urgel, Kar & Jacotin, 2019). De esa manera, mientras las modalidades de formación docente presencial y fuera de las escuelas han ido disminuyendo, el aprendizaje entre pares y las sesiones de planificación conjunta dentro de los mismos establecimientos han tenido un crecimiento importante y se proyecta que sigan esta tendencia creciente, según concluye el informe de la OCDE (Vincent-Lancrin, Urgel, Kar & Jacotin, 2019). Una tendencia que, según la teoría, favorece a todos los docentes independiente de su nivel de expertise (Bunker, 2008) y especialmente a los establecimientos socioeconómicamente más vulnerables (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Uno de los modelos que destaca en esta tendencia son las *comunidades de aprendizaje profesional* (CAP o PLC por sus siglas en inglés: *professional learning communities*) (Bunker, 2008; CPEIP, 2019; Vescio, Ross & Adams, 2008), las cuales recogen los aportes del trabajo colaborativo entre docentes como una forma efectiva para favorecer su desarrollo profesional dentro de los mismos establecimientos educativos (Blitz & Schulman, 2016; Chappuis, Chappuis & Stiggins, 2009; Supovitz, 2002), entregándoles más oportunidades para acceder al conocimiento distribuido y contextualizado sobre el cual basar sus decisiones profesionales (Montecinos, 2003). Aprendiendo dentro de sus comunidades educativas, los docentes no sólo pueden complementar o adquirir nuevos conocimientos y habilidades a los que no pudieron acceder durante su formación inicial (Darling-Hammond, Hylar y Gardner, 2017), sino que también tienen la oportunidad de estar expuestos a nuevas ideas, hacer un examen continuo de su ejercicio profesional (Blitz & Schulman, 2016), explotar el currículo y sus estrategias pedagógicas (Supovitz, 2002), crear un lenguaje técnico compartido, acordar prácticas sólidas, asumir riesgos e innovar (Bunker, 2008; Wei et al., 2009). Iniciativas que repercuten positivamente en su satisfacción laboral (Bunker, 2008), disminuyen su agobio laboral (Kyriacou, 2001), y aumentan la colaboración y compromiso con el establecimiento y sus pares (Bryk, Camburn & Louis 1999; Supovitz, 2002; Weathers, 2011).

Ahora bien, aunque el principal actor de las CAP son los docentes, sus beneficios no se limitan a ellos. La evidencia también ha reportado efectos modestos, pero positivos y directos, sobre la organización y sus estudiantes (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Stoll et al., 2006). Los establecimientos educacionales se transforman en organizaciones de aprendizaje, es decir, se vuelven capaces de desarrollar procesos y estructuras innovadoras para aprender y responder rápida y flexiblemente a las necesidades y cambios impredecibles del entorno (Bunker, 2008; Giles & Hargreaves, 2006; Supovitz, 2002). En el caso de los estudiantes, existe cierta evidencia de que las comunidades de aprendizaje profesional exitosas lograrían impactar positivamente en sus resultados académicos y motivación (Supovitz, 2002; Vescio, Ross &

Adams, 2008; Warwas y Helm, 2018; Weathers, 2011), disminuyendo también las tasas de deserción escolar y ausentismo (Newmann & Wehlage, 1995).

La base conceptual de las comunidades de aprendizaje profesional establece que las organizaciones tienen la capacidad de aprender, una capacidad que está distribuida y que, como un todo, representa más que la suma de las contribuciones individuales de sus integrantes. En educación, esto se ha visto reflejado en dos ideas. Primero, el conocimiento se sitúa en las experiencias cotidianas de los docentes y se comprende mejor a través de la reflexión crítica con otros que comparten la misma experiencia educativa. Segundo, los docentes que participan activamente aumentan su conocimiento profesional y mejoran el aprendizaje de los estudiantes (Vescio, Ross & Adams, 2008). Como bien señala Bunker (2008), los docentes que participan de comunidades exitosas aprenden más rápido y más eficientemente que esos mismos docentes fuera de un equipo de trabajo.

#### **4.1.1. Dimensiones de las comunidades de aprendizaje profesional**

Si bien no hay una definición unívoca sobre qué son las comunidades de aprendizaje profesional (Blitz & Schulman, 2016; Bunker, 2008; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008), en general, la literatura las comprende como equipos de docentes comprometidos que se reúnen de manera regular a colaborar y participar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los estudiantes. Es así como, entre otros, pueden reunirse para planificar, retroalimentar su trabajo, monitorear el progreso de sus estudiantes, evaluar la efectividad de la enseñanza, enfrentar problemas y preocupaciones de sus establecimientos e identificar sus propias necesidades de aprendizaje profesional (Blitz & Schulman, 2016; Bunker, 2008; CPEIP, 2019; Stoll et al., 2006).

La dimensión base de todas las conceptualizaciones que existen sobre las comunidades de aprendizaje profesional es, sin duda, la colaboración. Sea bajo la forma de cultura o de trabajo colaborativo, los autores en el área tienden a comprender que la participación en actividades de grupo entre docentes es fundamental en la medida en que, más allá de los intercambios superficiales de ayuda, se sostiene en una estructura donde pueden sistemáticamente analizar y promover mejoras en su propia formación y sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Una estructura que permita, por ejemplo, analizar, diseñar y desarrollar prácticas educativas, evaluar las metas y contar con revisión conjunta y retroalimentación (Blitz & Schulman, 2016; Bryk, Camburn & Louis, 1999; Bunker, 2008; García, Higuera y Martínez, 2018; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008). Bajo esta premisa es fundamental hacer la distinción entre la apariencia de un equipo y una colaboración efectiva. La segunda, tal como lo describe Bunker (2008), posee una estructura operativa, roles definidos para sus miembros y métodos para evaluar y comunicar el progreso.

Contar con una visión o metas claras y compartidas es la segunda dimensión base de una CAP, tomando en consideración los consensos que existen entre Bunker (2008), Bryk, Camburn & Louis (1999), García, Higuera y Martínez (2018), Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis (2012), Katzenbach & Smith (2011), Stoll et al. (2006), Vescio, Ross & Adams (2008) y Warwas y Helm (2018), entre otros. La comunidad educativa debe estar orientada y organizar su trabajo colaborativo hacia un objetivo particular, el cual suele asociarse al mejoramiento del aprendizaje de estudiantes y docentes (Blitz & Schulman, 2016; Bunker, 2008). Aparece, así, una tercera dimensión característica de una comunidad de aprendizaje profesional: su foco particular en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Bunker, 2008; García, Higuera y Martínez, 2018; Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008; y Warwas y Helm, 2018). Un foco que debe

fijar sus prioridades anualmente con claridad, especificidad, formalidad y simpleza y estar compartido con la comunidad educativa, vinculado a un área particular y medible a través del tiempo (Bunker, 2008).

Otras dimensiones consideradas por la literatura, siguiendo la revisión realizada por Bunker (2008), incluyen la cultura o clima escolar, la práctica deprivatizada y el diálogo reflexivo.

La cultura o clima escolar comprende la interacción de todos los individuos que pertenecen a la comunidad educativa, incluyendo entonces a estudiantes, docentes, padres y familia y staff, y supone la existencia de normas, valores, rutinas, roles y tradiciones que, entre otros, buscan la mejora continua (Bunker, 2008). Un ejercicio que permite la identificación, exploración y evaluación constante de las estrategias de enseñanza que han mostrado su eficacia, afirma Supovitz (2002). Por su parte, la práctica deprivatizada se comprende como el grado en que los profesores dejan su trabajo individualista y hacen su práctica pública, pasando entonces a compartir información y evaluaciones de aprendizaje de sus estudiantes, observar la práctica de los otros para entregar retroalimentación y resolver los problemas conjuntamente (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Bunker, 2008; Supovitz, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008). Este ejercicio involucra al docente como mentor o especialista e implica documentar la práctica y filosofía de enseñanza para someterla a la crítica propia y de los pares, de esa manera, depende de la reciprocidad, pues los docentes que se desarrollan profesional y simultáneamente contribuyen al desarrollo de sus pares. Por último, el diálogo reflexivo suma un paso más a la práctica deprivatizada en tanto refiere al examen crítico que realizan los docentes sobre su práctica educativa, incluyendo currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Weathers, 2011). No se trata sólo de abrir tu sala de clases al aprendizaje de los demás docentes, sino de involucrarse con ellos en un ciclo de cuestionamientos constructivos acerca de las propias fortalezas y debilidades con el objetivo de promover el aprendizaje colectivo en profundidad, concluye Bunker (2008).

Tomando en consideración todo lo aquí expresado es posible visualizar la transformación paradigmática que requiere el establecimiento y consolidación de una comunidad de aprendizaje profesional. Como bien explica Aparicio y Sepúlveda (2018) y Bunker (2008), representa una oportunidad de revisar y mejorar la cultura de enseñanza de docentes y estudiantes. Una oportunidad que conlleva un cambio paradigmático significativo en los modos de trabajo y que no siempre es sencillo de transitar, pues supone tiempo y esfuerzo en el día a día y de parte de toda la comunidad educativa (García, Higuera y Martínez, 2018; Hipp & Huffman, 2003). En esta discusión, diversos autores han comenzado a hablar tanto de las fases que atraviesa una comunidad educativa para transitar hacia una CAP, como de los facilitadores y obstaculizadores que deben enfrentar en este proceso. A continuación, se hablará de ambos elementos.

#### **4.1.2. Fases de desarrollo de una comunidad de aprendizaje profesional**

Una preocupación constante en la literatura especializada sobre las comunidades de aprendizaje profesional es cómo apoyar su funcionamiento y asegurar su continuidad (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Stoll et al., 2006). En respuesta a esto, diversos autores han comenzado a hablar de distintas fases o niveles de desarrollo de una CAP.

Un grupo de autores que ha desarrollado una extensa discusión acerca de esta temática son Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis (2012), quienes han presentado una teorización que suma tres niveles de desarrollo basado en siete indicadores cruciales: 1) visión de la escuela; 2) condiciones físicas y humanas para colaborar; 3) cultura

de colaboración; 4) liderazgo; 5) disseminación de la experiencia y el aprendizaje; 6) tópicos asociados al foco en el aprendizaje y 7) uso de la evidencia.

Con esta base, los autores plantean que, en el primer nivel de desarrollo, llamado de *iniciación*, se encuentran las comunidades educativas que no cuentan con una visión compartida y, por el contrario, tienden a verse abrumadas cotidianamente por un desorden en sus prioridades de trabajo. Además, la cooperación está limitada física y humanamente, las decisiones más importantes tienden a tomarlas exclusivamente el/la director(a) y no hay uso de evidencia para tomarlas o se recurre a ella de manera imprecisa. En cambio, las comunidades ubicadas en un nivel intermedio, denominado de *implementación*, han logrado no sólo contar con una visión clara y compartida que orienta su trabajo, sino que han comenzado a incentivar la colaboración entre sus miembros. Gracias a este ejercicio, las prioridades se reflejan en el día a día y los docentes manifiestan ciertas habilidades que fortalecen el trabajo avanzado. En relación el/la director(a), se observa el tránsito hacia un liderazgo distributivo, pues comienza a compartir sus responsabilidades y disseminar la expertise de sus docentes. Por último, las comunidades ubicadas en este nivel tienden, también, a usar ocasionalmente evidencia para tomar sus decisiones y son capaces de evaluar el efecto que tiene una intervención sobre el progreso de los estudiantes. Finalmente, está el nivel de *integración*. Aquí la visión clara y compartida no sólo se refleja en el trabajo cotidiano, sino que también se expresa en las prácticas pedagógicas de los docentes dentro del aula. La colaboración, por otra parte, es sólida, está apoyada en las habilidades que los docentes han ido desarrollando para fortalecerla y es percibida como un medio para apoyar el aprendizaje de estudiantes y docentes. Respecto a el/la directora/a, se observa una consolidación del liderazgo distributivo al punto que los docentes se sienten empoderados para desarrollar sus propias habilidades de líder. Con relación al uso de la evidencia, aparece su utilización a través de la colaboración y teniendo en cuenta el progreso del trabajo que ha sido organizado y las metas propuestas.

Este modelo toma como base la propuesta de cambio redactada por Michael Fullan y, según Hipp & Huffman (2003), al alcanzar el nivel de implementación, los establecimientos se mueven hacia la institucionalización de la comunidad de aprendizaje profesional.

Otra investigación interesante de mencionar es la desarrollada por Warwas y Helm (2018), quienes evalúan el comportamiento de cinco dimensiones de las CAP: 1) diálogo reflexivo; 2) práctica deprivatizada; 3) colaboración; 4) normas y valores compartidos; y 5) foco colectivo en el aprendizaje. Sus resultados también evidencian tres niveles de desarrollo y ofrecen una acotación interesante de tener en consideración para futuras investigaciones que deseen profundizar en la temática. Según los autores, en el nivel *avanzado* se encuentran todas las comunidades de aprendizaje profesional que puntúan alto en cada una de las dimensiones evaluadas, sin embargo, aunque representan la configuración más sofisticada, no son capaces de ejemplificar cuán fuerte puede ser una CAP ideal, es decir, tal cual es definida por la literatura. Después del nivel avanzado, sigue el nivel intermedio y, finalmente, el rudimentario. El primero muestra niveles modestos de trabajo colaborativo y normas compartidas; mientras el último puntúa comparativamente bajo en todas las dimensiones evaluadas. Este enfoque metodológico, es utilizado como referente en la clasificación de los niveles de desarrollo de los establecimientos educativos de esta muestra.

El hecho de que una CAP bien establecida o exitosa puntúe alto en cada una de las dimensiones puede deberse, siguiendo la argumentación de Bunker (2008), a la interdependencia de cada una de ellas. Es decir, todas las dimensiones se comportan como un grupo, sin importar el grado o énfasis que cada miembro habla sobre ellas.

Además de ayudar a entender qué se entiende por una comunidad de aprendizaje profesional en el nivel más alto de desarrollo, la investigación de Warwas y Helm (2018) contradice otro mito. En contra de la tendencia que podría asociar una CAP a un establecimiento educacional (relación unilateral), lo cierto es que, dependiendo de cómo se organizan los establecimientos, en cada institución puede haber más de una CAP. En otras palabras, una comunidad de aprendizaje profesional presenta distintas escalas y anclajes institucionales pudiendo ir desde pequeños grupos interdisciplinarios hasta comprender a todos los miembros de la comunidad educativa, pasando por subunidades y departamentos como posiciones intermedias de funcionamiento. De esa manera, es posible organizar una CAP en grupos de hasta 4 a 6 docentes (Bunker, 2008) y su ejercicio puede distribuirse en equipos según el grado o edad de los estudiantes (Supovitz, 2002). Es más, recomienda Darling-Hammond, Hylar & Gardner (2017), puede ser más sencillo comenzar a establecer una comunidad de aprendizaje profesional en un establecimiento si se trabaja, primero, en equipos de menor tamaño y, según el CPEIP (2019), se unifica por objetivo de trabajo.

Si se toma en consideración que cada establecimiento puede tener variadas CAP y con distintos niveles de desarrollo, resulta entonces difícil encontrar efectos sobre el rendimiento de todo el estudiantado del establecimiento (Blitz & Schulman, 2016; Supovitz, 2002). Ahora bien, tal como se señaló, una comunidad de aprendizaje profesional tiene más beneficios.

En la discusión sobre las fases de desarrollo de una comunidad de aprendizaje profesional quedan sólo dos elementos más a mencionar. Primero, su origen. Segundo, la forma de evaluar el cambio.

Una comunidad de aprendizaje profesional puede crearse y consolidarse a través de dos procesos. El primer origen es natural, es decir, no hay intervención externa sobre el establecimiento educacional y, aunque requieren mayor tiempo para establecerse, al sumarse a los ritmos propios de la comunidad educativa suelen presentar mayor durabilidad. El segundo tipo de origen depende de la agencia externa y supone, por tanto, una intervención planeada, formal y sistemática. Como estrategia de reestructuración de *arriba-abajo* (Supovitz, 2002), hay una persona experta que clarifica metas, predefine prácticas pedagógicas deseables y supervisa el desarrollo de la CAP (Warwas y Helm, 2018). El apoyo de un/a facilitador(a) acelera el proceso al responsabilizarse de la instrucción, evaluación y comunicación de los progresos, pero sus beneficios sólo se observan si el programa es implementado correctamente, las comunidades educativas se involucran con la experiencia (Mintrop, Órdenes & Madero, 2019) y hay un clima de confianza y respeto (Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012).

En el proceso de identificar las distintas fases o niveles de desarrollo en que se encuentra una comunidad de aprendizaje profesional, la evidencia muestra dos tipos de cambios a observar: a nivel de individuos, sea equipo directivos o docentes, y a nivel de equipos. En corto plazo, se puede evaluar efectos en las actitudes, percepciones y motivaciones a nivel individual; mientras que en el mediano plazo es posible percibir cambios individuales en las prácticas pedagógicas y, a nivel del establecimiento, en las rutinas de trabajo en equipo eficaces y eficientes. Este proceso concluye con un trabajo de largo plazo, en donde la CAP se institucionaliza en normas y rutinas que favorecen la formación continua y el aprendizaje a nivel de equipos, afirma la investigación desarrollada por Blitz & Schulman (2016).

#### **4.1.3. Facilitadores y obstaculizadores de las comunidades de aprendizaje profesional**

Para el desarrollo y consolidación de una CAP se ponen en juego factores macro y microsociales. Entre los primeros se encuentra la naturaleza y funcionamiento del sistema educacional, particularmente las políticas y reformas que apoyan el desarrollo profesional de los docentes y transforman sus condiciones laborales y de ejercicio. En cambio, los factores

microsociales se asocian a la cultura del establecimiento educacional y su estructura administrativa y organizacional (Ávalos, 2011). Ambos factores obligan a repensar la docencia y, aunque están teóricamente separados, requieren uno del otro para ponerse en ejercicio (Supovitz, 2002).

En relación con la formación docente, se destaca como facilitador, por ejemplo, la instalación de políticas que ayudan a entregar una base sólida de conocimiento y habilidades tomando en consideración los intereses personales y el contexto particular de trabajo de los docentes, incluso si se trata de instancias informales (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Stoll et al., 2006). La formación a través de la colaboración toma relevancia aquí. De esa manera, en este listado pueden considerarse las instancias de discusión pedagógica, evaluación de pares, observación de clases y retroalimentación, instalación de una cultura de cuestionamiento y el intercambio de experiencias con otras escuelas (Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012). Otros ejemplos, citando la revisión de Vescio, Ross & Adams (2008), suman el uso de protocolos para tomar decisiones colectivas y el análisis de clases grabadas o la creación de círculos para la revisión conjunta de literatura. Una última idea que refuerza Wei et al. (2009) es la creación de, por ejemplo, *lecciones de estudio* como una forma de mantener actualizada la formación, actividad que puede realizarse con docentes de distintos establecimientos. En cualquiera de los casos, el trabajo colaborativo puede realizarse cara a cara, mediante tecnología o modelos híbridos que combinen ambos acercamientos (Blitz & Schulman, 2016).

Considerando la importancia que tiene la cultura o trabajo colaborativo, Chappuis, Chappuis & Stiggins (2009) recomiendan también la formación en ciertas habilidades. Junto a la capacidad de organizar sistemática y secuencialmente un plan de aprendizaje de largo plazo, los autores destacan también la importancia de aprender a comparar las fortalezas y debilidades actuales con las que se necesitan, la recolección de evidencia para comprender el propio progreso y la conexión de lo aprendido con las prácticas educativas en el aula.

Secundariamente, pero sin perder protagonismo, la literatura destaca las políticas que facilitan la disponibilidad de tiempo y espacio para que los docentes puedan organizar actividades, reuniones y encuentros regulares (Blitz & Schulman, 2016; CPEIP, 2019; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Giles & Hargreaves, 2006; Supovitz, 2002; Stoll et al., 2006; Wei et al., 2009). Estas instancias ayudan a crear una estructura que enfrenta el aislamiento de la práctica docente, así, entre los facilitadores de una CAP está no sólo un horario no lectivo conjunto, regular, predeterminado y protegido, sino también la proximidad de las salas de clases de los equipos que deberían trabajar regularmente juntos y la disponibilidad de una sala de profesores compartida (Bunker, 2008; Chappuis, Chappuis & Stiggins, 2009; Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Wei et al., 2009). Es importante, concluye la investigación de Aparicio y Sepúlveda (2018; 2019), tener espacios reales de trabajo conjunto dentro de la rutina y no sólo la declaración de necesidad del trabajo colaborativo. Estos espacios deben favorecer el encuentro y el diálogo sin limitarse a actividades formales como el Consejo de Profesores o, como previene Supovitz (2002), estar orientados a problemas disciplinares de los estudiantes y el trabajo administrativo. En esta línea, el CPEIP (2019) recomienda 90 minutos de trabajo protegido, en donde los docentes participantes pueden coordinar sus horas no lectivas para reunirse con, al menos, una frecuencia mensual. Es importante, continúa la institución, contar con tiempo para planificar las reuniones y luego implementarlas, así como con un espacio cerrado y no ser interrumpidos.

Por el contrario, un clásico ejemplo de un obstaculizador macrosocial son las decisiones políticas que generan sobrecarga, estrés y agotamiento en los docentes, ya que tienden a disminuir su disposición para trabajar con sus colegas (Stoll et al., 2006). El accountability burocrático ha sido tradicionalmente clasificado como un obstaculizador (Avalos, 2011; Bunker, 2008; Giles & Hargreaves, 2006), sin embargo, autores como Weathers (2011) han hecho

hincapié también en la oportunidad que representan, pero siempre que se usen más como un marco compartido sobre estándares de enseñanza, que como una herramienta para aumentar el autoritarismo imponiendo prácticas que no responden a las necesidades de docentes y estudiantes.

Respecto a la cultura y estructura del establecimiento educacional destaca, en primer lugar, el liderazgo, pues el/la líder es un aporte fundamental para orientar el proceso (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Chappuis, Chappuis & Stiggins, 2009; Giles & Hargreaves, 2006; Hipp & Huffman, 2003; Ryan, Kang, Mitchell & Erickson, 2009; Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008). En ese sentido, se plantea la relevancia de contar con un/a líder que apoye y muestre presencia y accesibilidad a la comunidad, atraiga recursos, comunique expectativas y reduzca la ambigüedad, contribuya a crear un buen ambiente laboral y una cultura del aprendizaje y abra los espacios para discutir prácticas de enseñanza, reconocer el trabajo docente y reforzar la disciplina y el compromiso de la comunidad (Weathers, 2011). En esta línea, el análisis de Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis (2012) destaca un tipo específico de liderazgo: el liderazgo distributivo donde los docentes pueden tomar la iniciativa, ya que el/la director(a) ha promovido su expertise y participación en la toma de decisiones. Las modalidades más distributivas y compartidas de liderazgo, sigue Giles & Hargreaves (2006), ofrecen oportunidades para transformar las estructuras jerárquicas y centralizadas de funcionamiento, hacia otras estructuras más flexibles como vías de colaboración y desarrollo del capital profesional. En este escenario, la función de líder deja de ser exclusiva del/la directora/a del establecimiento y puede distribuirse a otro miembro del equipo directivo, coordinadores o jefaturas de departamento e incluso otros docentes de la organización.

Este tipo de liderazgo les permite, tomando como ejemplo la investigación publicada por Supovitz (2002) y Wei et al. (2009), a los docentes contar con la libertad de desarrollar el currículo, seleccionar el material y los métodos de enseñanza y diseñar las evaluaciones que usarán en el aula de forma consistente con el programa del establecimiento educacional. Además, pueden participar de la toma de decisiones respecto a cómo organizar los grupos de estudiantes, calendarizar las actividades con ellos y administrar el presupuesto para la compra de materiales.

Tomando en consideración la importancia que posee el liderazgo en la conformación y sustentabilidad de una CAP, Hipp & Huffman (2003) discuten también acerca de su formación. No sólo las políticas de formación continua de los docentes son relevantes en este debate, la preparación que reciben los directivos es también clave. Los programas de capacitación a los/as directores(as) de establecimientos deben ir más allá de la administración y facilitar herramientas prácticas para transformarlos(as) en impulsores del cambio de estudiantes y docentes, concluyen los autores.

El documento de orientación creado por el *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica* (CPEIP, 2019) habla acerca de lo fundamental que es contar con el apoyo de la institución para implementar una CAP en un establecimiento educacional. Aquí el rol de los equipos directivos es central en tanto pueden: 1) articular la CAP con las estrategias y acciones definidas por el *plan de mejoramiento educativo* (PME) y el *plan local de formación*; 2) definir grupos de trabajo y liderazgos facilitadores; 3) crear condiciones materiales, de tiempo y espacio; 4) detectar redes de apoyo a nivel territorial; 5) monitorear progresos y logros; y 6) integrarse como miembros de la CAP, siempre que exista un ambiente de confianza.

Una segunda condición microsociedad de relevancia es el compromiso de la comunidad educativa con una visión común y valores compartidos hacia el aprendizaje (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; García, Higuera y Martínez, 2018; Hipp & Huffman, 2003; Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Vescio, Ross & Adams, 2008). El foco en el aprendizaje aclara Aparicio y Sepúlveda (2018), no debe entenderse como centrado únicamente en el contenido, sino

también pensando en conductas, valores y motivaciones. Tampoco, reitera Stoll et al. (2006), debe limitarse a los estudiantes. Aquí la auto-evaluación, transparencia, creación de conocimiento, cuestionamiento y uso de evidencia como fuentes de aprendizaje son centrales para instalar una cultura de formación permanente entre los docentes y mejora de la educación en los estudiantes (Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Stoll et al., 2006).

En el proceso de consolidar una visión común y valor compartidos aparecen dos elementos importantes de considerar. Por un lado, está la flexibilidad de la estructura organizacional, ya que, como los valores suelen cambiar a lo largo del tiempo, los límites del grupo deben ser capaces de reforzarse y modelarse (Weathers, 2011). Por otro lado, está la socialización de los nuevos integrantes, la cual ha demostrado ser más eficiente que el control externo. Aquí un ejercicio clave reside en los procesos de inducción (Bryk, Camburn & Louis, 1999), los cuales deben ser altamente estructurados, es decir, deben tener roles claros para docentes, directivos y mentores y orientarse hacia metas específicas (Wei et al., 2009).

Otras características que considerar son el apoyo que recibe el establecimiento desde los agentes externos, incluyendo el soporte de los estamentos del gobierno y las redes con otros establecimientos, pero también con asociaciones de padres, servicios sociales e industria (Blitz & Schulman, 2016; Stoll et al., 2006), facilitadores que aparecen como centrales cuando la comunidad de aprendizaje está avanzando hacia su institucionalización (Hipp & Huffman, 2003).

En relación con el apoyo del gobierno, destaca particularmente el soporte del sostenedor a través de la entrega de incentivos para adoptar el cambio hacia una CAP. Desde este actor se requiere no sólo la entrega de financiamiento, sino también la flexibilidad para decidir sobre el presupuesto del establecimiento, la disposición de días adicionales para la formación continua y la creación de estructuras organizativas que trabajen especialmente abocadas a este tema, entregando asesoramiento y visitando los establecimientos para resolver dudas y apoyar el trabajo (Supovitz, 2002; Wei et al., 2009). En relación con el financiamiento, Blitz & Schulman (2016) abren también la puerta a becas o premios externos. Mientras, respecto a los programas de alcance nacional, Darling-Hammond, Hylar & Gardner (2017), recomiendan asegurar la autonomía de cada establecimiento y entregar un apoyo personalizado, pero sin perder de vista el trabajo común sobre ciertos procesos y recomendaciones principales. Junto a la asesoría y la creación de prácticas que registren y evalúen el alcance del programa, es fundamental la capacitación de los docentes, incluyendo, además de la formación presencial, el uso de newsletters, conferencias anuales y encuentros como catalizadores y conformadores de redes entre los establecimientos participantes. Es fundamental, continúa la revisión de Wei et al. (2009), promover y diseminar las buenas prácticas que surjan de este proceso.

Asimismo, es muy importante la orientación individual al cambio, así como el clima laboral. En relación con el primer punto, se sugiere como facilitador, por citar un caso, crear dinámicas de grupo, definir acciones para crear prácticas compartidas y, en situación de conflicto, pedir ayuda al/la líder para que actúe como mediador(a) (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Además, es importante recordar la distinción entre la disposición al cambio y la percepción o creencia de que la decisión del equipo representa la mejor práctica educativa para sí mismo o, incluso, una práctica promisoriosa (Bunker, 2008). En esta misma línea, Chappuis, Chappuis & Stiggins (2009) sugieren considerar que la disposición al cambio es un ejercicio de largo plazo, pues una comunidad de aprendizaje profesional no funciona como una solución de rápido aliento y supone tiempo y esfuerzo.

En relación con el clima laboral aparece como central la instalación de un ambiente de soporte, confianza, seguridad, apoyo, contención y respeto mutuo (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Bunker, 2008; CPEIP, 2019; Stoll et al., 2006), el cual

protege las relaciones humanas y permite tomar el cambio y los riesgos de forma colectiva (Hipp & Huffman, 2003). La comunidad educativa debe contar con un sentido de pertenencia, compartir una identidad y contar con relaciones significativas (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008), tener un acuerdo de confidencialidad, escucha activa e, incluso, humor (CPEIP, 2019).

Finalmente, en relación con los factores microsociales, la revisión elaborada por Stoll et al. (2006) destaca ciertas características del contexto escolar que impulsarían el establecimiento de una comunidad de aprendizaje profesional docente. En este listado aparece el tamaño de las escuelas, nivel educativo, ubicación y ciertas características de los estudiantes y docentes. La evidencia, sin embargo, no siempre es clara respecto a las tendencias.

El tamaño de las escuelas está directamente asociado a la matrícula de los estudiantes y la planta docente. En este punto destacan las escuelas más pequeñas como facilitador, porque tendrían más probabilidad de contar con grupos con más alta identificación, mejor comunicación y ambiente laboral y mayores posibilidades de tener encuentros regulares cara a cara (Stoll et al., 2006), empero, su efecto estructural no se mantiene si el establecimiento posee otros facilitadores humanos y sociales (Bryk, Camburn & Louis, 1999). En relación con el nivel educativo, Stoll et al. (2006) destaca como el nivel más complejo para el establecimiento de una CAP la enseñanza media debido a su mayor diversidad en términos de objetivos y departamentos. Una idea que también es apoyada por la investigación de Giles & Hargreaves (2006), pero rebatida por Supovitz (2002), quien encontró mayores niveles de colaboración en este grupo respecto a los docentes de educación básica del primer y segundo ciclo. Respecto a la ubicación, aparecen como más perjudicados en este sentido los establecimientos rurales cuando se evalúan las redes externas a las que pueden acceder, pero más favorecidos cuando se discute sobre la identidad de sus docentes. De esa manera, por un lado, tienden a presentar más costos de tiempo y traslado que los establecimientos urbanos para acceder a redes de colaboración externas (Stoll et al., 2006), pero se verían favorecidos en la homogeneidad de su comunidad educativa, quienes, si provienen del mismo contexto social y cultural, suelen compartir valores, hábitos y comportamientos que facilitan la instalación de una visión y metas compartidas (Bryk, Camburn & Louis, 1999). El reporte de Darling-Hammond, Hyler & Gardner (2017), suma a los establecimientos urbanos el desafío que tienen considerando las demandas de su contexto. Finalmente, entre las características de los estudiantes, aparece como facilitador el nivel socioeconómico alto y los mejores antecedentes académicos (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Stoll et al., 2006). En los docentes, la investigación de Bryk, Camburn & Louis (1999) destaca como facilitador el género femenino y la experiencia profesional sobre los cinco años, pues aumenta la predisposición al trabajo colaborativo.

Sea en la fase en que se encuentre una comunidad de aprendizaje profesional o el tiempo en que esta se evalúe, un último punto a discutir aquí es su sustentabilidad. Aunque no puede decirse en qué momento una CAP está establecida, hay acciones que pueden tomarse para asegurar su continuidad y ello está asociado a muchos de los facilitadores discutidos. Siguiendo la revisión realizada por Stoll et al. (2006), este listado incluye la difusión de las mejoras más allá del establecimiento individual haciendo uso de las redes de colaboración externas y pidiendo su compromiso activo. Otro elemento importante es el uso de los recursos existentes, incluyendo la protección y el cuidado de los recursos humanos, pero especialmente el desarrollo de sus capacidades para adaptarse, prosperar y aprender permanentemente de otros. En esta misma línea debe considerarse la sucesión del liderazgo y el aprendizaje y desarrollo de toda la comunidad educativa.

#### 4.1.4. Comunidades profesionales de aprendizaje y trabajo colaborativo entre docentes en Chile

Tal como en otros países, en Chile han existido políticas que fomentan el trabajo colaborativo entre los docentes. En esta lista pueden encontrarse, durante la década de los 90s, los *talleres de profesores* realizados en el marco del programa de las *P900*. Estos talleres, organizados por región y en compañía de un/a coordinador(a), agruparon periódicamente a los docentes de establecimientos que se encontraban en el primer decil de puntaje SIMCE para trabajar en la mejora de los aprendizajes de todos sus estudiantes y, concentradamente, de sus proyectos educativos. Como programas de calidad, los talleres permitían resolver problemáticas que eran de interés de los docentes, exigían la participación activa de sus participantes y generaban un espacio que propiciaba la convergencia de distintas opiniones y vivencias, buscando terminar con la experiencia de la enseñanza como un proceso aislado (Montecinos, 2003).

Otra iniciativa muy importante creada durante esa misma época, desde el Ministerio de Educación, fueron los *grupos profesionales de trabajo*, los cuales fueron implementados dentro de la primera fase del *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media* (MECE Media). Esta iniciativa buscó, en primera instancia, ser un espacio de trabajo colaborativo entre docentes de un mismo establecimiento educativo para, posteriormente, adquirir una connotación profesionalizante y de reflexión para la mejora de la educación a nivel nacional. A pesar de que estos grupos de trabajo dejaron de ser prioridad a nivel ministerial, lograron fundar ciertos precedentes entre algunos grupos de docentes, los cuales siguieron trabajando bajo la lógica de grupos de trabajos para su desarrollo profesional (Spuler, 2016; Vaillant, 2007). En el marco de este mismo programa, también es importante relevar los *microcentros* o *comunidades de aprendizaje para profesores de escuelas incompletas*. Junto a la compañía de un/a supervisor(a), un grupo de 8-10 docentes se reunían para compartir experiencias, informarse y aprender en torno a sus prácticas educativas. Los grupos eran voluntarios, periódicos y estaban organizados según la ubicación de los establecimientos, priorizando que los docentes tuvieran la oportunidad de encontrarse con profesores próximos a sus localidades (Ávalos, 2004; Montecinos, 2003; Williamson, 2004).

Durante los últimos años, otras iniciativas relevantes de mencionar son la *red maestros de maestros* y el *sistema nacional de inducción y mentoría*, creados por el *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas* (CPEIP) con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza, a través del trabajo colaborativo entre docentes (Ministerio de Educación, 2016).

A nivel de directivos y sostenedores, es valioso mencionar, además, las *redes de mejoramiento escolar* creadas, en el año 2015, para fomentar los espacios de diálogo y experiencia de trabajo colaborativo (Ministerio de Educación, 2017a) y potenciar, de esa manera, el trabajo de las políticas gubernamentales, los Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Mejoramiento Educativo de cada institución (Ahumada, González y Pino, 2016). La experiencia de ejercicio de estas redes destaca, como principales facilitadores del trabajo colaborativo, la posibilidad de contar con un/a supervisor(a), generar un enlace oficial entre las políticas ministeriales y el asesoramiento técnico, la entrega de materiales y metodologías de trabajo y la disponibilidad de un documento que sirve de guía para la gestión, planificación y generación de capacidades dentro de las comunidades educativas. Ahora bien, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por consolidar una red de trabajo a nivel nacional que responda a las necesidades de cada comunidad y a los efectos positivos que ha tenido el trabajo en red para las habilidades de liderazgo de los cargos directivos, aun así no es posible distinguir avances perceptibles en el trabajo de acciones, decisiones y vinculaciones concretas que estos realizan con sus comunidades educativas (Ministerio de Educación, 2017b).

Una última iniciativa a mencionar respecto al trabajo colaborativo en Chile viene dada por los cambios asociados a la implementación del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015c), el cual comprende, tal como lo hace la literatura de facilitadores y obstaculizadores de las CAP señalada previamente, que el liderazgo representa un factor clave en el mejoramiento de las escuelas al construir e implementar una visión común sobre el aprendizaje y formación integral de todos los estudiantes, incentivar el desarrollo de las capacidades profesionales y gestionar la convivencia y participación de la comunidad escolar.

En este escenario, el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en alianza con la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción, la Fundación Chile y la Universidad de Toronto, han desarrollado distintos programas de formación, investigación y extensión en el área del liderazgo educativo. Junto a las redes de mejoramiento educativo, la iniciativa ha implementado diplomados semipresenciales para fortalecer el liderazgo de directores, potenciales líderes educativos, líderes intermedios, jefes de UTO y otros líderes escolares. Asimismo, es importante destacar los recursos difundidos por el Ministerio de Educación para apoyar a los equipos directivos en la construcción de una cultura de trabajo colaborativo e innovación que impacte positivamente en los aprendizajes de todos los estudiantes. Los recursos, divididos en 9 herramientas, tienen ciertos elementos compartidos con la metodología de Ideas Docentes como, por ejemplo, el uso de la autoevaluación, pero también presentan diferencias importantes como son la identificación de la etapa en que el establecimiento se encuentra previo a iniciar el proceso de diagnóstico. Existen diferencias también en el seguimiento y monitoreo de los procesos, incluyendo incluso una etapa de elaboración de prototipos para responder a las problemáticas identificadas en la comunidad educativa (Líderes Educativos, 2019).

A pesar de que el país ha desarrollado ciertas iniciativas, el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje no son una práctica común en el sistema educativo. Según los resultados de la encuesta TALIS 2013, Chile se encuentra bajo el promedio de la OCDE en lo que refiere a trabajo colaborativo (OCDE, 2014), siendo para el año 2018 un 46% los/as docentes que reportan trabajar en capacitaciones basadas en aprendizajes y observaciones entre pares para seguir fortaleciendo su formación continua (OCDE, 2018). La misma encuesta realizada durante el año 2018, devela que en un 40% de los países de la OCDE, los/as docentes declaran participar en redes de maestros formadas para el desarrollo profesional de estos individuos, siendo en Chile este porcentaje menor al 25% (OCDE, 2018). Así, no es de extrañar que 75% de los docentes declara no planificar ni preparar el material para clases junto a sus colegas (Cabezas et al., 2017) y únicamente el 32% de los docentes evalúa de manera positiva la cooperación entre equipos en los establecimientos en que se desempeña (Elige Educar, 2018), siguiendo las conclusiones establecidas por dos investigaciones nacionales.

Junto a la baja satisfacción que los docentes reportan acerca del trabajo colaborativo de sus establecimientos (Cabezas et al, 2017), la evidencia también muestra dificultades en la formación continua. En este punto destaca la baja valoración de los procesos de retroalimentación: 70% de los docentes plantea que estos son meramente administrativos y un 63% sostiene que no le reporta ningún beneficio para mejorar sus prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación, 2015b).

#### 4.1.5. La educación en contexto de emergencia y la colaboración docente

La mayoría de la literatura desarrollada sobre la educación en el contexto de emergencia social surge a partir de las experiencias concretas de estallido social, guerra o desastre natural que se ha producido en Argentina (Fiszbein, Giovagnoli y Adriz, 2003), Colombia (Rodríguez y Sánchez, 2009; Pérez, 2014; Ortega, Merchán y Vélez, 2014), Corea del Sur (García y Liévano, 2016), India (Parlow, 2011), Irlanda del Norte (Tawil, 2001), Marruecos (Tawil, 2001), Nepal (Valente, 2013) o Tayikistán (Shemyakina, 2011), entre otros. En Chile, los desastres naturales de los últimos años también han servido de experiencia para las escuelas (Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Loubat, Fernández y Morales, 2010; Romero y Albornoz, 2013), si bien la literatura no habla específicamente del trabajo colaborativo entre docentes y mucho menos de sus efectos en las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP).

En todos los distintos países estudiados se entiende que la crisis tiene diversos efectos negativos en el funcionamiento del sistema educativo. Por un lado, están los efectos percibidos en los estudiantes y sus familias y, por el otro, en el establecimiento educativo. En la primera dimensión, la lista de efectos incluye la disminución de la matrícula y/o asistencia, retraso en la adquisición de contenidos, aumento de las tasas de deserción escolar y reducción del rendimiento académico de los estudiantes y años promedio de escolaridad. Además, puede afectarse la economía del presupuesto familiar y del país, la cual se refleja en el nivel micro social en la disminución de la compra de materiales escolares o la preferencia por cambiar de establecimiento a los hijos/as desde uno privado más costoso a uno privado menos costoso o uno público; mientras que a nivel de país están los impactos en la productividad de la economía. En todos los casos, la base se encuentra en el rompimiento de la rutina y la creación de incertidumbre, la cual se traduce en angustia, temor, desconfianza, aislamiento, rabia, culpa, inseguridad y miedo de los padres o tutores por enviar a los niños a la escuela o de los mismos niños de asistir y, en situaciones más extremos, por incorporación de los menores a grupos violentistas y armados y desplazamiento forzado (Brück, Di Maio y Miaari, 2019; Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Fiszbein, Giovagnoli y Adriz, 2003; Rodríguez y Sánchez, 2009; Romero y Albornoz, 2013; Shemyakina, 2011; Sørensen, 1998; Ortega, Merchán y Vélez, 2014).

Aunque los resultados dependen de los eventos que rodean la emergencia, así como de las diferencias educacionales y las oportunidades del mercado laboral en ausencia de conflicto (Buvinic, Das Gupta y Shemyakina, 2013), los más afectados suelen ser los estudiantes de menor edad y las mujeres (Romero y Albornoz, 2013; Parlow, 2011; Valente, 2013), así como los estudiantes de zonas rurales (Sinclair, 2001).

En la segunda dimensión es importante incluir desde daños o destrucción de la infraestructura del establecimiento educativo, pasando por su uso como acomodación temporal para personas desplazadas, hasta cambios en la gestión de las mismas instituciones (Romero y Albornoz, 2013; Fiszbein, Giovagnoli y Adriz, 2003; Rodríguez y Sánchez, 2009; Shemyakina, 2011; Sinclair, 2001). Si la emergencia se cronifica, a esta lista hay que sumar la incapacidad de los gobiernos para pagar los salarios de los docentes debido a la ausencia de fondos o su destinación a la seguridad (Sinclair, 2001).

En ambos casos, los efectos pueden observarse de manera inmediata o varios meses después, señala Fiszbein, Giovagnoli y Adriz (2003) y Loubat, Fernández y Morales (2010) hablando específicamente de la crisis económica en Argentina y del terremoto del 2010 en Chile, respectivamente.

Sea cual sea la causa de la emergencia y la violencia, la educación formal juega un rol central en construir o reforzar la cohesión y el sentimiento de pertenencia social, iniciando los procesos de perdón, justicia y superación del conflicto social, incluso de prevención de situaciones de emergencia futuras (Pérez, 2014; Sørensen, 1998). La lista de temas a tratar considera la preocupación por el entendimiento mutuo y desarrollo equitativo, reducción de las polarizaciones económicas, sociales y étnicas, derechos y deberes de los ciudadanos, diálogo y el desarrollo de habilidades para la resolución del conflicto y la construcción de la paz. Todo desde una comprensión crítica del conflicto, recuperación de la memoria, democratización de las relaciones de poder y reconocimiento de los derechos, especialmente para aquellos que no los han tenido, pensando en la oportunidad de formación y transformación (Infante, 2014; Pérez, 2014; Sørensen, 1998; Tawil, 2001). La importancia de la educación reside, en este punto, en ser más que la prestación de un servicio, sino en representar una institución central en la socialización y desarrollo de identidad de los sujetos al transmitirles valores, conocimientos, habilidades y actitudes (Smith, 2010; Tawil, 2001). Es más, afirman Romero y Albornoz (2013), la memoria histórica, incluso ante desastres naturales, es una garantía de transmisión de conocimientos, actitudes y experiencias intergeneracionales y su ausencia es una causa de vulnerabilidad, sobre todo para recuperarse, reconstruir y prevenir futuros riesgos.

De estas situaciones de crisis nacen nuevos desafíos de largo plazo, tales como el incorporar la emergencia social para convertirla en aprendizaje y sumar temas claves como la formación en conciencia moral y social, manejo del conflicto, soporte psicológico y respeto por otros (Irvine, 2015; Pérez, 2014; Ortega, Merchán y Vélez, 2014). La innovación curricular aparece y es el elemento base de la educación para la paz (Tawil, 2001). Así también, será importante la modificación de la formación docente y del perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía, pues asegurar un papel constructivo de las instituciones educativas requiere ciertos conocimientos y habilidades (Irvine, 2015).

En estos procesos, el rol de los distintos actores de la educación es central durante y después de la emergencia cuando es necesario priorizar la educación para la paz (Infante, 2014). Como bien menciona Sørensen (1998), la emergencia llama a la acción inmediata, mientras la reconstrucción es un proceso a largo plazo, cuyo tiempo exacto depende de los reajustes y reconstrucción que varían de una situación a otra, de un país a otro.

Los docentes son los primeros que aparecen en este escenario, pues no hay que olvidar que ellos son el factor intra-escuela más importante y los encargados de desarrollar valores en los estudiantes a quienes sirven como modelos de ejemplo (Smith, 2010). Los profesores deben, durante el conflicto y después de él, contener a los estudiantes y en esta tarea, idealmente trabajar con grupos pequeños, pues los niños y adolescentes afectados por crisis suelen tener dificultades para concentrarse o pueden sufrir de falta de soporte en sus hogares y necesitan la mayor atención de sus profesores (Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Sinclair, 2001). Asimismo, los docentes deben establecer los canales de comunicación básicos, junto al equipo directivo, para permitir cumplir con los objetivos de la educación y las tareas propuestas por la comunidad (Pérez, 2014). En este proceso, su práctica pedagógica debe estar en diálogo con los estudiantes, pues ambos son los protagonistas (Irvine, 2015).

En relación con el director, un facilitador del proceso es su capacidad de promover un liderazgo transformador, el cual potencie el reconocimiento de habilidades y saberes en las personas con quienes trabaja y genere las condiciones laborales que les permitan percibir el establecimiento educacional como un espacio vital donde pueden desplegar sus potencialidades. Además, debe promover procesos permanentes de aprendizaje flexible, abierto, dialógico y constructivo, concluye Rodríguez y Ortiz (2014).

Como miembros de la comunidad educativa, profesores y equipo directivo pueden hacer un plan de trabajo que contemple todos los recursos que poseen en términos de personal, tiempo y financiamiento, pudiendo solicitar recursos de apoyo, incluso al Estado. Además, profesores y equipo directivo pueden propiciar la participación de los demás miembros de la comunidad educativa en las acciones de valoración, planificación, implementación, seguimiento y evaluación de las acciones diseñadas (Pérez, 2014).

En esta línea, otros agentes educativos pueden participar, incluyendo a apoderados, padres y familia, ya que como adultos cercanos a los niños y adolescentes pueden servir de influencia y apoyo. Sin embargo, su rol no se limita a la contención. Los padres, por citar un caso, también pueden participar organizando comités que apoyen el trabajo de los profesores en aspectos logísticos, incluyendo asegurar las instalaciones para la recreación de actividades o la coordinación con las autoridades de educación a nivel local (Pérez, 2014).

En ese debate poco se habla del trabajo colaborativo y mucho menos de su efecto en las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Uno de los pocos autores que desarrolla algunas ideas alineadas con esta temática es Rodríguez y Ortiz (2014), quienes trabajan el concepto de bio-aprendizaje en las comunidades educativas durante los momentos de crisis.

Según los autores, como comunidad, profesores y equipo directivo, debieran funcionar como una organización que se gestiona desde del aprendizaje. Ello supone un cambio en el paradigma administrativo: desde lo vertical y burocrático basado en el control, el autoritarismo y el liderazgo transaccional a una resignificación de sus prácticas y del trabajo colaborativo. El fortalecimiento del trabajo colaborativo implica que las decisiones de la institución se toman implicando a todos sus miembros, quienes participan activamente desde la misma naturaleza de su rol personal y profesional: se trata de soñar, amar, disentir, debatir, dudar, creer, imaginar, compartir e indagar juntos como una forma de ser tan o más importante incluso que el conocimiento técnico o teórico. Por eso, en las instituciones educativas el clima laboral es central durante una situación de emergencia o crisis, pues para llegar a ese punto debe haber una sana y constructiva convivencia.

Rodríguez y Ortiz (2014) plantean que una organización que aprende, además, tiene competencias para ser sensible a las demandas del entorno y es capaz de adquirir conocimientos y emplearlos para responder efectivamente y aprender de sus errores creativamente para salir del problema. En este proceso, cualquier sistema, aunque haya alcanzado cierto nivel de autonomía y estabilidad, requiere acciones colectivas para gestionarse y movilizarse hacia otros niveles de transformación desde donde pueda ser posible modificar dogmas, paradigmas e ideologías institucionalizadas e instituyentes que limitan el crecimiento y la renovación, concluyen los autores.

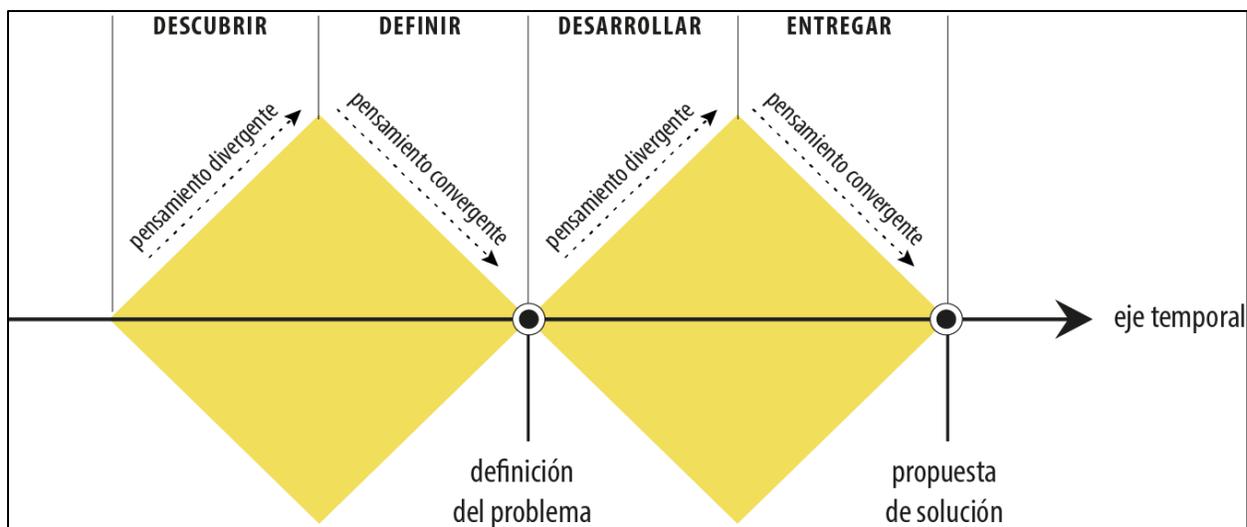
## 4.2. Aporte del pensamiento de diseño al desarrollo profesional docente

Tradicionalmente el aporte del diseño a la educación se ha centrado en la generación de material didáctico, libros de texto, diseño de espacios, equipamiento y mobiliario, entre otros. Sin embargo, en los últimos años, el diseño ha empezado a aportar a la educación su método para abordar problemas, transformarlos en oportunidades y proponer soluciones creativas (Bravo et al., 2016).

El interés por el pensamiento de diseño se enmarca en la necesidad de promover las llamadas habilidades del siglo XXI, con las que el sistema educativo debe responder a la complejidad de la sociedad del conocimiento (Trilling & Fadel, 2009). Destacan el pensamiento crítico, la flexibilidad para responder a problemas abiertos, el trabajo colaborativo, la resolución creativa de problemas, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación (Goldman & Kabayadondo, 2016). Todas son habilidades que se despliegan a lo largo del proceso de diseño. En el contexto escolar a nivel internacional, el pensamiento de diseño o *design thinking* (por su nombre en inglés) ha sido aplicado a diferentes grupos de usuarios, incluyendo docentes y directivos, y con objetivos tan variados como el fortalecimiento del currículo, la implementación de innovaciones docentes y la gestión académica (Carroll, 2015; Carroll et al., 2010; Henriksen, Richardson & Mehta, 2017; Jordan, 2016; Koh, Chai, Wong & Hong, 2015).

Debido al creciente interés en adoptar métodos de trabajo basados en el *pensamiento de diseño* por parte de profesionales de otras áreas, han surgido diversos modelos que sintetizan el diseño en un proceso compuesto por diferentes etapas (Bravo, 2016). El diagrama con forma de doble diamante propuesto por *Design Council* (2015) de Reino Unido (Figura 1) y utilizado en versiones de otras organizaciones, combina una estructura lineal temporal con la representación de dos ciclos de pensamiento divergente y convergente para culminar, respectivamente, con la definición del problema y la solución. En otras palabras, el primer ciclo tiene como propósito explorar ampliamente el problema y sus límites, descubrir los principales requerimientos y restricciones. Posteriormente se realiza una exploración orientada a generar posibles soluciones que respondan a los requerimientos del problema definido, se seleccionan algunas opciones y se desarrollan hasta optar por la que se constituirá en la propuesta final.

Figura 1. Basado en Diagrama del doble diamante



Fuente: Elaboración propia.

Los modelos del proceso de diseño adaptados al contexto educativo varían en estructura, nombre y número de etapas. En general, mantienen las primeras fases orientadas a observar contextos y personas, identificar y definir un problema e idear y explorar soluciones. Sin embargo, las etapas finales, enfocadas en los procesos productivos, donde opera el diseño profesional, son reemplazadas por la *reflexión* y *evaluación*, posiblemente, buscando promover procesos metacognitivos. En algunos casos, además, se agregan las etapas *mejorar* y *compartir*, porque permiten enriquecer las propuestas, aplicarlas en otros contextos y fomentar el trabajo colaborativo (Bravo, 2016). A nivel internacional destacan el modelo de *Design Thinking for Educators*, desarrollado por la consultora IDEO en conjunto con Riverdale

School; el modelo del *Henry Ford Learning Institute HFLI* desarrollado por el Instituto de Diseño de Stanford (*d.school*); la organización *Design for Change* (Allende, 2016) y el modelo *The Compass* creado por la organización danesa *Index to Improve Life* (Stenlev & Boegeskov, 2016).

En relación con la evidencia empírica sobre los resultados de metodologías inspiradas en el pensamiento del diseño en el sistema escolar, alrededor del año 2010 empiezan a aparecer artículos académicos que reportan el uso del pensamiento de diseño a nivel escolar, en países como Estados Unidos (Carroll et al., 2010; IDEO, 2012; Razzouk & Shute, 2012), Dinamarca (Stenlev & Boegeskov, 2016), Singapur (Koh, Chai, Wong & Hong, 2015) y Brasil (Araujo et al., 2016). Es posible constatar una gran variedad de contextos de uso, usuarios y propósitos del pensamiento de diseño a nivel escolar con foco en sus docentes. El tipo de experiencias reportadas en la literatura incluye cursos impartidos por programas de desarrollo profesional docente en modalidad presencial (Kali, Goodyear & Markauskaite, 2011) y a distancia (Henriksen, Richardson & Mehta, 2017; Hutchinson & Tracey, 2015), así como experiencias puntuales o como cursos intensivos de verano (Makki, O'Neal, Cotten & Rikard, 2018). También se reporta el trabajo colaborativo realizado por docentes en sus escuelas, sin la mediación de cursos de formación docente (Koh & Chai, 2016). En cuanto a los enfoques metodológicos, la mayor parte de los estudios revisados considera aproximaciones cualitativas y las estrategias de recolección de datos incluyen entrevistas en profundidad, observación participante, grupos focales, escritura reflexiva, foros de discusión y protocolos de pensamiento hablado. El análisis de la información considera análisis de contenido, codificación y análisis de frecuencia. Los escasos estudios cuantitativos incluyen análisis factorial confirmatorio orientado a validar instrumentos (Koh, Chai, Wong & Hong, 2015), análisis de encuestas mediante regresión bivariada (Makki, O'Neal, Cotten & Rikard, 2018) y comparación de grupos (Woo, Yoon & Kang, 2017).

A nivel de docentes, los principales resultados reportados por la literatura se relacionan con tres temáticas: 1) valoración del pensamiento de diseño como método para abordar problemas diversos, incluidas las propias creencias; 2) contraste entre una percepción positiva respecto del rol del diseño en el contexto docente y una baja autoconfianza en relación con el dominio de las herramientas de diseño; y 3) mayor empatía con los estudiantes y cambios positivos en la evaluación de los aprendizajes.

En relación con la valoración del pensamiento de diseño como método para abordar problemas docentes, Henriksen, Richardson & Mehta (2017) reportan que los docentes de su estudio valoraron la posibilidad de ver su problema desde múltiples perspectivas, de tomarse el tiempo necesario para reconsiderarlo y enmarcarlo a fondo, hasta lograr una comprensión profunda del contexto, llevándolos a cuestionar, reconocer y desafiar sus propias suposiciones. Makki, O'Neal, Cotten & Rikard (2018), por otra parte, concluyen que el pensamiento de diseño contribuyó a mitigar las barreras internas y obstáculos externos en la implementación de TICs. Koh y Chai (2016), por su parte, identificaron patrones o marcos de diseño que favorecieron el desarrollo de ideas, consideraciones institucionales y factores interpersonales, en el diseño de lecciones con uso de TICs.

Finalmente, Henriksen, Richardson y Mehta (2017) observaron que las etapas de ideación y prototipado favorecieron la realización de evaluaciones centradas en el proceso de aprendizaje, y no exclusivamente en el resultado final, centradas en promover una mejora gradual en el desempeño de los estudiantes. En el mismo estudio, algunos profesores señalaron haber logrado una mejor comprensión de los intereses de sus estudiantes, lo que favoreció realizar ajustes en las lecciones. Así también, Henriksen, Richardson y Mehta (2017) destacan la capacidad del *design thinking* para desarrollar la percepción de confianza creativa y de autoeficacia de los docentes. Los autores advierten sobre la escasa investigación acerca de cómo integrar estas habilidades en la formación inicial o en el desarrollo

profesional de los docentes y sobre la dificultad que supone incorporar estos hábitos sin la debida información, instrucción y apoyos necesarios.

En suma, a nivel de docentes, los estudios identifican creencias relativas al valor del pensamiento de diseño como método para abordar problemas diversos, a pesar de la baja autoconfianza en relación con el propio dominio de herramientas de diseño. Además, se ha reportado una mayor empatía hacia los estudiantes, que habría motivado una mayor flexibilidad en la manera de evaluar los aprendizajes, así como un aumento en la percepción de autoeficacia de los docentes.

Frente a las demandas actuales del sistema educativo, los docentes, al igual como lo hacen diseñadores, tienen la necesidad de comprender a los destinatarios de sus intervenciones considerando sus particularidades y motivaciones; realizar diagnósticos y proponer estrategias de intervención; y, finalmente, aplicar creatividad en el diagnóstico y solución de problemas. En este contexto, el concepto y la práctica del diseño han adquirido una importancia creciente en el campo de la educación, como método de desarrollo profesional que permite explorar los problemas educativos, tomar decisiones mejor fundamentadas, planificar e implementar nuevas prácticas pedagógicas (Raffaghelli, 2014). Aunque la evidencia aún es escasa debido a que se trata de un tema emergente, los hallazgos se conectan con las habilidades básicas del trabajo colaborativo docente y de la generación de comunidades de aprendizaje.

En Chile, el pensamiento de diseño ha sido destacado como un enfoque que permite a los docentes generar soluciones innovadoras y progresivas a las mismas innovaciones (Treviño, Aguirre & Varela, 2018), realizar diagnósticos certeros que permitan definir problemas específicos que puedan ser enfrentados con las capacidades que poseen los integrantes de una comunidad escolar (Mintrop, Órdenes & Madero, 2018) y desarrollar la flexibilidad cognitiva favoreciendo la capacidad de adaptación a los cambios y la tolerancia a la incertidumbre (Bravo et al., 2016). La metodología es difundida a través del portal Educarchile, de organizaciones como *Design for Change Chile* (Allende, 2016) y a través de programas de formación inicial y de desarrollo profesional docente, dirigidos a docentes y directivos.

Este creciente interés por incorporar el pensamiento de diseño en la escuela está alineado, a su vez, con políticas públicas como el nuevo currículum nacional, que desde 2012 se orienta al desarrollo de habilidades (Ministerio de Educación, 2012); el Decreto Nº 83/2015 que exige adecuaciones curriculares para atender a las diversas necesidades educativas de los estudiantes; y el nuevo *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* (Ley Nº 20.903, 2016), que busca fomentar la creatividad, la colaboración y la innovación en la práctica pedagógica (Bravo, 2018). Muchas de las iniciativas mencionadas, sin embargo, se han desarrollado a nivel profesional y no aportan evidencia científica en relación con la efectividad del modelo (Bravo, 2016).

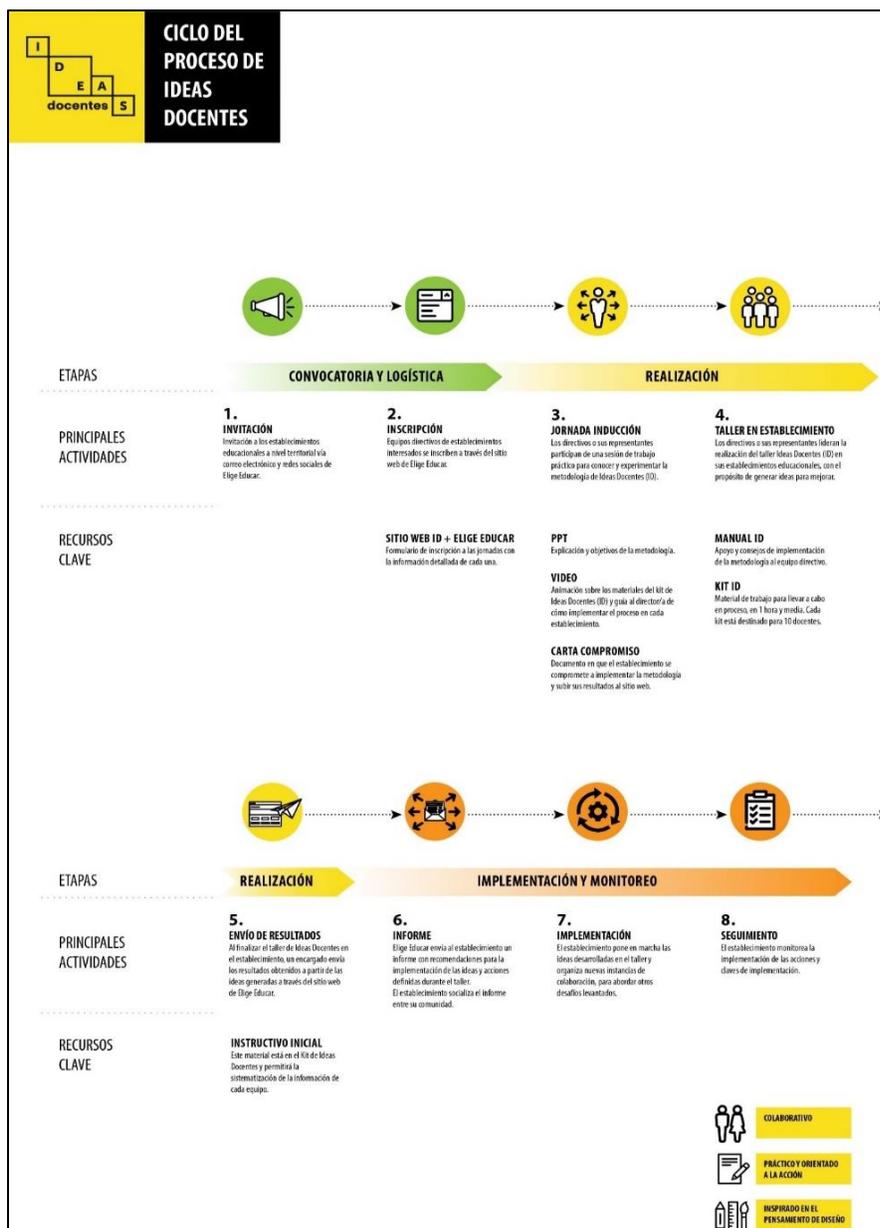
### 4.3. Ideas Docentes y su relación con el pensamiento del diseño y las CAP

Ideas Docentes es una metodología y un proceso impulsado por la organización Elige Educar, cuyo objetivo es promover el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica al interior de las comunidades educativas, a través de estrategias pedagógicas que, según la evidencia científica internacional y sistematización realizada por la Education Endowment Foundation (Higgins et al., 2016), tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Como proceso, Ideas Docentes está compuesto por tres etapas: 1) convocatoria y logística, 2) realización de la jornada, taller en establecimiento y envío de resultados y, finalmente, 3) la implementación de acciones acordadas y seguimiento (Figura 2).

La *convocatoria y logística* se organiza, a partir de alianzas con universidades, con alrededor de un mes de anticipación enviando invitaciones para la difusión de la actividad con foco en directivos de establecimientos educacionales. Parte del proceso incluye la capacitación de las personas que apoyarán la realización de la jornada, lo cual implica conocer la metodología, entender las principales dudas que los asistentes tienen durante la jornada, y la distribución de los roles específicos para su realización.

Figura 2. Proceso de Ideas Docentes



Fuente: Elaboración propia.

La *jornada*, se estructura en cuatro momentos. Después de la *inscripción y registro*, se realiza un *seminario* donde se explican los orígenes de la metodología y se presentan los materiales y etapas del proceso. Posteriormente, comienza un *taller*, en el cual las personas que participan son distribuidas en grupos de aproximadamente 10 personas y cuentan con el apoyo de un monitor. Cada grupo trabaja en una sala donde experimenta la metodología desde una perspectiva de juego de rol durante una hora y media. Esta parte de la jornada es central, pues permite a los equipos directivos y representantes de establecimientos el poder experimentar la herramienta, y así tener la capacidad para replicarla posteriormente en sus propias comunidades educativas. Finalmente, está la *entrega de los kits* de trabajo a los representantes de los establecimientos que participan en la jornada, según la cantidad de docentes que componen su establecimiento. Para hacer efectiva la entrega gratuita del kit, los representantes firman una carta en la que se comprometen a implementar la metodología en sus establecimientos en un plazo de tiempo determinado.

Luego de la jornada, comienza el proceso esencial dentro de la etapa de realización, el *taller en el establecimiento*, donde las comunidades educativas se empoderan de sus propios procesos de mejora. Aquí son los equipos directivos de cada establecimiento quienes definen la fecha de implementación de la metodología y Elige Educar sólo hace seguimiento, mediante emails y mensajes de texto a los asistentes, para que estos talleres se lleven a cabo Sin embargo, para este estudio en particular, el proceso de realización del taller fue acompañado, ya que un ayudante de investigación asistió a los establecimientos para levantar los datos de la línea base, así como sistematizar algunos elementos mismos de la implementación.

Una vez realizado el taller en el establecimiento, los resultados y las acciones acordadas, que han sido registradas previamente en el kit de trabajo, son subidas al sitio web de Ideas Docentes finalizando así la segunda etapa del proceso.

Luego de que los establecimientos han subido sus resultados al sitio web de Ideas Docentes, comienza la tercera etapa: *implementación y seguimiento*, donde Elige Educar envía un informe automático al establecimiento que sistematizan los resultados del taller y entrega recomendaciones estandarizadas, según la estrategia seleccionada por dicha comunidad educativa. Posteriormente, se desarrolla el paso de *implementación* donde cada establecimiento planifica y concreta las ideas y acciones acordadas en el taller, según sus tiempos y posibilidades. Este paso, así como el siguiente que considera el *seguimiento* de la implementación de las acciones y claves, son responsabilidad de cada establecimiento y, por lo tanto, no existe acompañamiento ni seguimiento por parte de Elige Educar.

Además del kit de trabajo, Ideas Docentes cuenta con un sitio web a través del cual apoya de manera genérica a las comunidades educativas entregando gratuitamente el kit, disponiendo infografías y videos explicativos sobre cómo hacer la actividad y sirve como plataforma para recibir los resultados de los talleres y envío del informe a cada establecimiento.

Profundizando en la metodología central, Ideas Docentes consiste en un kit de trabajo (Anexo 1), basado en los principios del design thinking, que guía el proceso reflexivo de forma sencilla. La propuesta es que el kit sea implementado en grupos de máximo 10 profesionales y en dos módulos pedagógicos (1 hora y 30 minutos), ajustándose a la duración de los Consejos de Profesores o instancia similar en la que se aplique. No requiere de la intervención de terceros porque es auto-aplicable. Antes de comenzar, cada grupo debe elegir un moderador y un encargado de tomar los tiempos de cada etapa.

El kit contiene dos tipos de materiales. Los primeros son de naturaleza informativa y están compuesto por un instructivo inicial y un tótem que guía al moderador definido por cada grupo de trabajo (el cual deberá ir rotando a medida que

avanzan en el lienzo de trabajo). Los segundos son de naturaleza práctica, incluyendo un lienzo de trabajo grande que se pega a una superficie y en donde se plasman los consensos, además de diez lienzos pequeños que son una réplica del lienzo grande, para de esta forma orientar de mejor manera el trabajo individual.

El lienzo de trabajo propone una metodología de cinco pasos, tal como se muestra en la figura 3. Cada paso es prerequisite del siguiente y tiene un tiempo de duración sugerido, además de casillas que permiten la sistematización de los consensos en la parte inferior del lienzo.

Figura 3. Lienzo de trabajo de Ideas Docentes. Elaboración Elige Educar

PASO 1 <span>15 minutos</span>	PASO 2 <span>15 minutos</span>	PASO 3 <span>20 minutos</span>	PASO 4 <span>15 minutos</span>	PASO 5 <span>15 minutos</span>																																												
<b>Estrategias</b> Revisemos las estrategias propuestas o continuadas y escogamos 3 diferentes. A. Desarrollo de tutorías entre estudiantes B. Retroalimentación formativa al alumno: el error como una oportunidad para el aprendizaje C. Movilización de altas expectativas y aprendizaje autónomo en los estudiantes D. Aprendizaje colaborativo entre estudiantes E. Uso del diálogo y debate entre alumnos, para su aprendizaje significativo F. Nivelación del aprendizaje de todos los estudiantes G. Manejo conductual y socioemocional para la mejora del aprendizaje H. Involucramiento de los apoderados en el proceso de aprendizaje y enseñanza I. Trabajo colaborativo entre docentes J. Desarrollo de actividades escolares en base al contexto local K. Distribución y uso efectivo del tiempo no lectivo para el aprendizaje L. Otro	<b>Evaluación y Elección</b> Evaluemos las estrategias escogidas en función de los indicadores propuestos y destaquemos la más relevante. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>EFECTIVA 1</th> <th>PERTINENCIA 2</th> <th>URGENTE 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>IMPACTO</b> ¿Qué tanto impacto causa esta estrategia en los aprendizajes de los niños de mi escuela?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>PERTINENCIA</b> ¿Qué tan pertinente a las necesidades de mi escuela es cada estrategia?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>URGENCIA</b> ¿Cuán necesario es abordar o corto plazo cada estrategia en mi escuela?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		EFECTIVA 1	PERTINENCIA 2	URGENTE 3	<b>IMPACTO</b> ¿Qué tanto impacto causa esta estrategia en los aprendizajes de los niños de mi escuela?				<b>PERTINENCIA</b> ¿Qué tan pertinente a las necesidades de mi escuela es cada estrategia?				<b>URGENCIA</b> ¿Cuán necesario es abordar o corto plazo cada estrategia en mi escuela?				<b>TOTAL</b>				<b>Lluvia de Ideas</b> Proponemos acciones concretas para implementar la estrategia en nuestra escuela. Pensamos en acciones que promuevan el trabajo con la comunidad, la evaluación y retroalimentación formativa y potencien lo dialéctico para la mejora de los aprendizajes.	<b>Evaluemos nuestras acciones</b> Evaluemos las 3 acciones escogidas en función de los indicadores propuestos. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>acción 1</th> <th>acción 2</th> <th>acción 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Efectividad</b> de la acción para la mejora de los aprendizajes</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Contribución al desarrollo profesional docente</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Factibilidad</b> de ser implementado por la escuela</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Vinculación</b> y apoyo al desarrollo del proyecto educativo de la escuela</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		acción 1	acción 2	acción 3	<b>Efectividad</b> de la acción para la mejora de los aprendizajes				<b>Contribución al desarrollo profesional docente</b>				<b>Factibilidad</b> de ser implementado por la escuela				<b>Vinculación</b> y apoyo al desarrollo del proyecto educativo de la escuela				<b>TOTAL</b>				<b>Claves de la implementación</b> Realicemos una lluvia de ideas con las claves para implementar la acción escogida. Seleccionemos las 3 más relevantes.
	EFECTIVA 1	PERTINENCIA 2	URGENTE 3																																													
<b>IMPACTO</b> ¿Qué tanto impacto causa esta estrategia en los aprendizajes de los niños de mi escuela?																																																
<b>PERTINENCIA</b> ¿Qué tan pertinente a las necesidades de mi escuela es cada estrategia?																																																
<b>URGENCIA</b> ¿Cuán necesario es abordar o corto plazo cada estrategia en mi escuela?																																																
<b>TOTAL</b>																																																
	acción 1	acción 2	acción 3																																													
<b>Efectividad</b> de la acción para la mejora de los aprendizajes																																																
<b>Contribución al desarrollo profesional docente</b>																																																
<b>Factibilidad</b> de ser implementado por la escuela																																																
<b>Vinculación</b> y apoyo al desarrollo del proyecto educativo de la escuela																																																
<b>TOTAL</b>																																																
<b>NÚMERO DE GRUPO:</b> Las 3 estrategias priorizadas son: ESTRATEGIA 1 ESTRATEGIA 2 ESTRATEGIA 3	La estrategia escogida es:	Las 3 principales acciones son: acción 1 acción 2 acción 3	La acción seleccionada es:	Las 3 claves son: clave 1 clave 2 clave 3																																												

Fuente: Elaboración Elige Educar.

Nota: Esta figura se puede ver en una mayor escala y con alta resolución en: [http://www.ideasdocentes.cl/wp-content/files\\_mf/1553718572id\\_lienzo\\_detrabajo.pdf](http://www.ideasdocentes.cl/wp-content/files_mf/1553718572id_lienzo_detrabajo.pdf)

El Paso 1 de esta metodología, llamado *estrategias*, presenta las estrategias pedagógicas que, según la evidencia científica internacional y sistematización realizada por la Education Endowment Foundation (Higgins et al., 2016), tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias fueron adaptadas a la realidad y contexto nacional para asegurar mayor pertinencia. Tras una primera reflexión individual y, luego, colectiva, el grupo debe escoger tres estrategias de un listado que considera:

- A. Desarrollo de tutorías entre estudiantes
- B. Retroalimentación formativa al alumno: el error como una oportunidad para el aprendizaje
- C. Movilización de altas expectativas y aprendizaje autónomo en los estudiantes
- D. Aprendizaje colaborativo entre estudiantes
- E. Uso del diálogo y debate entre alumnos, para su aprendizaje significativo
- F. Nivelación del aprendizaje de todos los estudiantes
- G. Manejo conductual y socioemocional para la mejora del aprendizaje
- H. Involucramiento de los apoderados en el proceso de aprendizaje y enseñanza
- I. Trabajo colaborativo entre docentes

- J. Desarrollo de actividades escolares en base al contexto local
- K. Distribución y uso efectivo del tiempo no lectivo para el aprendizaje
- L. Otro

A partir de la priorización de las tres estrategias más relevantes a trabajar en el contexto educativo de la escuela, en el Paso 2, conocido como de *evaluación y elección*, los docentes evalúan las estrategias escogidas para definir cuál de ellas es la más relevante considerando tres indicadores, cada uno de los cuales tiene una pregunta asociada:

1. Impacto: ¿Qué tanto impacta cada estrategia en los aprendizajes de los estudiantes de mi escuela?
2. Pertinencia: ¿Qué tan atingente a las necesidades de mi escuela es cada estrategia?
3. Urgencia: ¿Cuán necesario es abordar a corto plazo cada estrategia en mi escuela?

En base a esta información, se incentiva un proceso de votación, primero individual y luego colectivo, donde los participantes deben responder las tres preguntas otorgando un puntaje de 1 a 5. El puntaje se otorga por indicador y estrategias para, finalmente, sumarse. La estrategia a trabajar en los pasos siguientes es aquella que ha recibido el mayor puntaje colectivo.

En el Paso 3, llamado *lluvia de ideas*, se proponen acciones concretas para implementar la estrategia seleccionada. La indicación de la actividad sugiere pensar en acciones que promuevan el trabajo con la comunidad, la evaluación y retroalimentación formativa y potencien la didáctica para la mejora de los aprendizajes. Al finalizar esta etapa, cada equipo agrupa y luego prioriza las tres acciones a trabajar según la estrategia escogida.

En el Paso 4, conocido como *evaluemos nuestras acciones*, los participantes evalúan las tres acciones seleccionadas en el Paso 3 con el objetivo de priorizar una de ellas. El proceso es el mismo del Paso 2 y los indicadores incluyen *efectividad* de la acción para mejorar el aprendizaje, *contribución al desarrollo profesional docente*, *factibilidad* de ser implementada por la escuela y *vinculación al proyecto educativo* institucional del establecimiento. Al finalizar, se prioriza una acción a trabajar.

Por último, en el Paso 5, denominado *claves de implementación*, se realiza una segunda lluvia de ideas, pero esta vez respecto a claves de implementación de la acción escogida en el contexto de la comunidad educativa. Nuevamente, deben seleccionarse las tres que se hayan definido como las más relevantes para llevar a cabo la acción seleccionada.

Así, Ideas Docentes funcionaría como un articulador entre pensamiento de diseño, habilidades para el trabajo colaborativo y comunidades de aprendizajes, lo cual se expresa en los siguientes elementos y en el resumen de la Tabla 1 que se muestra a continuación.

- a. Ideas Docentes reúne a los docentes de los establecimientos en torno a problemas del aprendizaje, considerados uno de los principios más relevantes de la generación de comunidades de aprendizaje (Bunker, 2008). En particular, la primera etapa de Ideas Docentes centra su discusión en las prácticas pedagógicas más costo-efectivas para generar aprendizajes en los estudiantes, según la Education Endowment Foundation (Higgins et al., 2016). Cada una de estas estrategias se explican en tarjetas informativas del kit. Esto permite enfocar rápidamente la conversación en temas de la enseñanza-aprendizaje, poniendo atención en los resultados de aprendizaje.

- b. Ideas Docentes guía el trabajo colaborativo dando espacios para participar, proponer ideas, consensuar y elegir. Es decir, utiliza los espacios divergentes y convergentes, propios del proceso de diseño (Design Council, 2015), para generar una discusión productiva enfocada en la acción y en generar una solución concreta.
- c. Ideas Docentes sistematiza una forma de resolver problemas de manera colaborativa, creativa y centrada en las personas (Jordan, 2016), a través de actividades estructuradas que combinan diagnóstico, problema e ideación (Cross, 2013). Tiene etapas claras, ordenadas, con tiempos limitados, que facilitan la estructura de un proceso de colaboración y desarrollo de soluciones a un desafío.
- d. Ideas Docentes genera instancias de encuentro y reflexión entre un equipo de docentes, a través del taller presencial en el mismo establecimiento educacional. Instancias que pueden constituir punto de partida para establecer futuras prácticas colaborativas (Ford & Youngs, 2018).
- e. Las 11 estrategias sugeridas implican práctica deprivatizada, trabajo colaborativo entre pares, así como metodologías que impulsan a los docentes a enfocarse en el aprendizaje de sus estudiantes, todas estas características de las comunidades de aprendizaje profesional que han sido destacadas por autores como Bryk et. al. (1999) y Stoll et. al. (2006).
- f. Las 11 estrategias, además, permiten a los profesores reflexionar sobre los posibles desafíos de la enseñanza-aprendizaje que se podrían presentar en el establecimiento. En este sentido, son los docentes quienes deben escoger cuál desafío abordar, desde su propio conocimiento en base a su experiencia cotidiana, surgiendo las posibles soluciones desde la misma comunidad profesional. Esto coincide con lo revisado en la literatura de CAP, donde se plantea la importancia de que sean los mismos docentes quienes releven temas y reflexionen para solucionarlos. Esto por dos motivos: en primer lugar, porque para que los docentes se involucren, debe hacerles sentido lo que se está discutiendo (Mintrop, Órdenes & Madero, 2018) y en segundo lugar, porque al reflexionar entre ellos, aprenden unos de otros, promoviendo el aprendizaje profesional colaborativo (Vescio, Ross & Adams, 2008).
- g. La discusión inicial orientada a priorizar estrategias y el proceso de lluvia de ideas busca rescatar las experiencias previas de cada miembro del grupo, así como las creencias y cultura interna, valorando el conocimiento en la comunidad. Siendo esto un elemento importante en la generación de un trabajo colaborativo sincero y uno de los principios de las comunidades de aprendizaje profesional.
- h. Ideas Docentes busca que la jornada inicial sea de carácter voluntario para los establecimientos y que participe algún miembro del equipo directivo del establecimiento (ya sea director(a), jefe(a) UTP, jefe(a) departamento, o jefe(a) PIE), para que después sean ellos(as) quienes lideren la sesión de trabajo en el establecimiento y el seguimiento a las actividades. Esto responde a la literatura de CAP, donde se recalca la importancia que el líder del establecimiento (director(a) o jefe(a) de departamento) valore estas instancias, pues son ellos los que tienen las herramientas para promoverlas en el establecimiento, y facilitar tiempo y espacios para ello (Stoll et al., 2006). Por último, permite a los líderes educativos, desarrollar la empatía con su equipo al participar de las sesiones de trabajo y escuchar sus diálogos productivos (Mintrop, Órdenes & Madero, 2019).
- i. Ideas Docentes, al igual que el pensamiento de diseño, está enfocado en la generación de soluciones prácticas (Hasso Plattner Institute of Design at Stanford, 2011) contextualizadas en las particularidades de la escuela y viables mediante los recursos y capacidades instaladas.

- j. Sumado a lo anterior, se ha encontrado que cuando las CAP son impulsadas por medio de programas externos, es importante el papel del facilitador, pues su apoyo durante el proceso es crucial para que el programa logre su propósito (Mintrop, Órdenes & Madero, 2018). En Ideas Docentes este papel lo estaría cumpliendo Elige Educar, quienes impulsan su implementación y realizan un monitoreo y seguimiento del proceso durante 3 meses. Así también, es clave el/la facilitador(a) interno, ya sea el/la director(a) o cualquier directivo elegido para liderar el proceso en el establecimiento, ya que genera motivación desde adentro de la organización. Además, estos programas tienen resultados positivos siempre que se conecten con la experiencia, creencias y compromiso de los docentes, siendo muy importante que sean ellos quienes releven los temas a discutir (Mintrop, Órdenes & Madero, 2018).

A continuación, la Tabla 1 muestra un resumen de esta articulación descrita:

**Tabla 1. Resumen de la articulación que desarrolla Ideas Docentes entre comunidades de aprendizaje profesional y pensamiento docente**

Comunidades de aprendizaje profesional	Pensamiento de diseño	Ideas Docentes (ID)	Recursos ID
Colaboración con atención a los problemas de aprendizaje (Bunker, 2008).	Estilo de trabajo colaborativo Colaboración radical (d.school), diálogo productivo (Lloyd, 2013)	La metodología ID propicia el diálogo y la toma de decisiones en equipo y se enfoca en las prácticas pedagógicas más efectivas de acuerdo con la Education Endowment Foundation (Higgins et al., 2016).	Tarjetas de estrategias
Valoración de experiencias previas de los integrantes del grupo, las creencias y la cultura interna (Mintrop, Órdenes & Madero, 2018; Vescio, Ross & Adams, 2008). Énfasis en el contexto local y la agencia docente individual.	Enfoque centrado en las personas Considera perspectivas, necesidades e intereses de las diferentes partes involucradas en un proyecto (Jordan, 2016), con una etapa de diagnóstico acotada (Cross, 2013)	Estructura el diálogo con tiempos acotados y con instancias de participación, debate, ideación, consenso y votación.	Etapas de trabajo con tiempos definidos (15 a 20 minutos cada paso), para lograr resultados concretos en 90 minutos.
Reflexión crítica colectiva del trabajo docente orientado a generar cambios en las prácticas de enseñanza	Ciclos de pensamiento convergente y divergente que combinan pensamiento analítico y resolución creativa de problemas (Design Council, 2015),	Actividades grupales que estimulan el pensamiento convergente –análisis de diferentes estrategias en relación con cada contexto–, y luego el pensamiento divergente –orientado a generar acciones concretas para implementar dichas estrategias–.	Ciclos de divergencia y convergencia que abren discusiones y luego propician la toma de decisiones mediante votación.
Prácticas deprivatizadas (Bryk et. al., 1999; Stoll et. al., 2006).	Pensamiento orientado a la acción, con foco en la solución práctica de problemas (Hasso Plattner Institute of Design at Stanford, 2011).	Incluye etapa de generación colectiva de ideas, a partir de la experiencia, y votación para decidir en conjunto cuál de ellas van a desarrollar e implementar.	Generación de acciones concretas para implementar estrategias

Fuente: Elaboración propia.

## 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio utiliza un enfoque metodológico mixto y un diseño cuasi experimental, el cual se conforma de un grupo post testeado (one group pretest-post test design). Los beneficios de utilizar un enfoque metodológico mixto (combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo) radican en que permite derivar resultados con mayor confianza de lo que es posible con métodos separados (Creswell, 2009).

### 5.1. Población y muestra

La población del estudio corresponde a los equipos directivos y profesionales de la educación de establecimientos educacionales ubicados en las regiones Metropolitana y Bío-Bío, siguiendo la base de establecimientos educacionales del año 2018.

Para el estudio cuantitativo, la muestra, seleccionada de forma no aleatoria, está compuesta por los equipos directivos y profesionales de la educación de 49 establecimientos educacionales de todas las dependencias administrativas: 30 se ubican en la Región Metropolitana y 19 en Bío-Bío. En total se encuestaron 889 profesionales de la educación y 100 directivos en la pre-intervención y, 293 y 38 en la post intervención, respectivamente. Para todos ellos se cuenta con consentimiento informado firmado. Luego del proceso de digitación y revisión de esta información, se construyó una base de datos incorporando tanto la información de la pre como la post intervención.

Por su parte, el estudio cualitativo está compuesto por 6 establecimientos, 4 ubicados en la Región Metropolitana y 2 en la Región del Biobío. Estos establecimientos, siguiendo a Warwas y Helm (2018), se seleccionaron dependiendo de los resultados de la aplicación del cuestionario pre-intervención. Se consideraron 2 establecimientos en etapa "intermedio" y tres establecimientos que corresponden a la etapa "inicial" de desarrollo de las CAP. A este grupo de cinco establecimientos, se le agregó un establecimiento que implementó la metodología de Ideas Docentes en 2017-2018, a modo de contraste. Este último se seleccionó dentro de los establecimientos que tuvieron una aplicación exitosa de la metodología en años anteriores, es decir, que cumplieron con todas las etapas del proceso de Ideas Docentes, llegando a implementar las acciones y claves acordadas en el taller en el establecimiento. La selección de ambos grupos es intencionada.

Adicionalmente, para responder al último objetivo de este estudio, en relación con el diseño de un modelo de transferencia, se realizaron seis entrevistas semi-estructurada a expertos. Para la muestra, se consideraron tres perfiles claves: profesionales del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP), funcionarios pertenecientes a sostenedores de establecimientos educativos (particulares subvencionados y públicos), así como a un experto con conocimiento en políticas educativas y prácticas colaborativas y pedagógicas. El detalle de los perfiles de los entrevistados se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2. Perfil de los entrevistados en el modelo de transferencia**

<b>Funcionarios de unidades intermedias del Ministerio de Educación</b>	1. Funcionario del Área de liderazgo Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
	2. Funcionario de la Unidad de formación Local. Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
	3. Funcionario de la Unidad técnica de desarrollo territorial Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
<b>Sostenedores de establecimientos educativos</b>	4. Profesional de fundación sostenedora de establecimientos particular subvencionados
	5. Profesional del departamento de apoyo técnico pedagógico Servicio Local de Educación
<b>Experto en política educativa</b>	6. Investigador senior

Fuente: Elaboración propia.

## 5.2. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas para la recolección de datos consideran un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Ambas son voluntarias y se distingue entre equipo directivo y profesionales de la educación.

El cuestionario fue aplicado presencialmente en dos ocasiones: la primera, antes de la implementación de la metodología de Ideas Docentes y, la segunda, cinco meses después. La aplicación se realizó en el mismo establecimiento educacional donde se desempeñan los docentes y fue realizada por un grupo de asistentes de investigación previamente seleccionados y capacitados por el equipo de investigación. La recolección de información se realizaría originalmente entre mayo y junio del 2019, sin embargo, finalmente se extendió hasta agosto producto del paro docente. En cambio, la segunda aplicación se comenzó a realizar durante el mes de octubre del mismo año, pero tras el estallido social, el período de aplicación se decidió extender hasta marzo del 2020. El cuestionario tuvo una duración aproximada de 20 minutos, sin contar el tiempo destinado a la presentación del ayudante, presentación del proyecto y la firma del consentimiento. Considerando lo anterior, el proceso de aplicación duró aproximadamente 30 minutos.

Las entrevistas semi estructuradas del estudio cualitativo, fueron realizadas individualmente, metodología cara a cara, y se aplicaron a un miembro del equipo directivo y dos docentes en cuatro de los establecimientos participantes, a dos docentes en otro de los establecimientos participantes y finalmente, al último establecimiento se le aplicó una entrevista en profundidad a un miembro de su equipo directivo. Sumando entonces 15 entrevistas en total. La aplicación de estos instrumentos fue realizada por el propio equipo de investigación durante octubre y enero, pues el proceso tuvo que suspenderse producto del estallido social en noviembre y diciembre. En marzo se intentó reactivar el contacto tras el período de vacaciones para aumentar la muestra en dos establecimientos, pero las entrevistas se fijaron para la segunda quincena y no pudieron aplicarse producto del cierre de establecimientos educativos por el COVID-19.

En cuanto a las entrevistas para el modelo de transferencia, éstas se realizaron vía zoom, y se les envió previamente el consentimiento informado a los entrevistados. Estas entrevistas fueron realizadas en abril del 2020.

### 5.2.1 Cuestionario de comunidades de aprendizaje profesional

Para la construcción del cuestionario sobre comunidades de aprendizaje profesional se empleó la revisión publicada por Blitz y Shulman (2016), quienes detallan 49 instrumentos en inglés para evaluar distintas características asociadas con CAP a nivel de docentes/directores, equipos y establecimiento. Tras la revisión de la literatura y el examen de las propiedades psicométricas de los instrumentos y su disponibilidad, se seleccionaron cinco que se consideraron los más pertinentes: *school culture scale* (Supovitz, 2002); *professional learning communities assessment-revised* (Hipp & Huffman, 2003); *teacher collaboration assessment survey* (Woodland et al., 2013); *school participant empowerment scale* (Short & Rinehart, 1992) y *teacher survey* (Bunker, 2008). Buscando sumar preguntas sobre las creencias que tienen los docentes en torno al aprendizaje de todos los estudiantes, adicionalmente se incorporaron preguntas del instrumento asociado a la encuesta *Voces Docentes II*.

El instrumento resultante del proceso de revisión fue testeado, antes de iniciar la visita a los establecimientos educacionales, con un educador de párvulos, un docente de educación básica, un docente de educación media, un miembro del equipo directivo y un asistente de la educación. Todos los profesionales de la educación que participaron del testeo son externos al equipo de investigación y no participan como muestra del estudio. Este proceso permitió adecuar lingüísticamente los ítems que estaban originalmente en inglés y corregirlos culturalmente. Una de las principales modificaciones en este último aspecto fue el cambio de *docentes* a *profesionales de la educación*, pues los entrevistados limitaron el primer término a los profesores con función principal de aula, excluyendo a educadores, miembros del equipo directivo y asistentes de la educación, incluso cuando la mayoría tiene el título profesional de pedagogía. El concepto de *docentes* excluía, además, a los asistentes sociales, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y otros profesionales que también se involucran en la enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, se decidió explicitar y definir el concepto de *profesionales de la educación* en la introducción de cada uno de los cuestionarios.

Una segunda modificación significativa, resultante del proceso de testeo, fue la reducción de la escala Likert de 5 a 4 puntos. Aunque todos los instrumentos revisados usaban el sistema Likert, no había unanimidad en el sistema de registro y, por sencillez, se decidió unificar originalmente hacia arriba dejando todas las respuestas en cinco puntos. Sin embargo, los entrevistados señalaron que preferían la escala de 4 puntos, excluyendo la opción *ni acuerdo ni en desacuerdo*, pues se usaba como excusa para no responder y no permitiría al equipo directivo tomar una decisión y solución al problema detectado. De esa manera, todos los ítems pasaron a una escala Likert de 4 puntos y se incluyó la opción *no sabe/no aplica* como una alternativa de respuesta adicional.

En tercer lugar, se modificó a que los encuestados respondieran el instrumento en relación con el equipo de trabajo con quien pasan más tiempo, dada la dificultad, señalada por todos los entrevistados durante el testeo, de conocer el funcionamiento de todo el establecimiento, considerando sus distintos niveles educativos y departamentos. Además, señalaron que cada grupo de trabajo presenta sus propias particularidades y es riesgoso promediar entre ellas.

Otras modificaciones tuvieron relación con elementos que, en Chile, se expresan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la inclusión de preguntas generales de caracterización sobre el cargo, nivel de enseñanza donde realiza su trabajo y tipo de contrato, las que posteriormente fueron usadas como variables de control.

La versión final del instrumento, tras la revisión de la literatura, está compuesta por cinco dimensiones y, cada una de ellas, por un promedio de tres subdimensiones (ver operacionalización en Anexo 2):

- *Trabajo colaborativo*: se entiende como el grado de cooperación y cordialidad entre los profesores acerca de temas pedagógicos, curriculares y administrativos. Cuenta con 16 preguntas repartidas en dos subdimensiones: *cultura y clima* y *aprendizaje continuo*.
- *Responsabilidad colectiva*: se entiende como el grado en que los profesores se sienten responsables del cuerpo estudiantil y del entorno escolar, más allá de un estudiante o asignatura específica. Aquí se consideran, en 14 preguntas, las subdimensiones de *convivencia*, *orientación al aprendizaje* y *creencias en torno al aprendizaje*.
- *Influencia en la institución*: se entiende como el grado en que los profesores participan de la toma de decisiones relacionadas al funcionamiento de la escuela incluyendo su planificación, finanzas y personal. De esa manera, sus subdimensiones, agrupadas en 9 preguntas, incluyen la influencia en las *prácticas pedagógicas* y la *gestión escolar*.
- *Diálogo reflexivo*: se entiende como el grado en que se produce un examen crítico de la práctica de enseñanza-aprendizaje. Considera, agrupadas en 10 preguntas, tres subdimensiones: diálogo en torno a la *enseñanza*, *participación* y *visión y valores* del establecimiento.
- *Acompañamiento Docente*: se entiende como el grado en que los profesores se observan entre ellos y reciben sugerencias de sus pares para mejorar su enseñanza, incluyendo como subdimensiones la *retroalimentación* y el *uso de evidencia*. Cuenta con 8 preguntas.

Los tipos de respuestas considerados, por otra parte, son 5:

- Abierta: donde deben completar información.
- Cantidad: donde deben marcar una única opción de respuesta entre alternativas tipo Likert que incluyen *ninguno*, *unos pocos*, *la mitad*, *casi todos* y *todos*.
- Frecuencia: donde deben marcar una única opción de respuesta entre alternativas tipo Likert que incluyen *nunca*, *algunas veces* o *rara vez*, *ocasionalmente*, *frecuentemente* y *siempre*.
- Grado de acuerdo: donde deben marcar una única opción de respuesta entre alternativas tipo Likert que incluyen *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, además de *no sabe/no aplica*.
- Múltiple: donde deben marcar una única opción entre un grupo de alternativas, siendo dos el mínimo y siete el máximo de opciones posibles.

Existen dos versiones del mismo instrumento: *cuestionario para participantes de Ideas Docentes: equipo directivo* (Anexo 3) y *cuestionario para participantes de Ideas Docentes: profesionales de la educación* (Anexo 4). Ambas comparten las preguntas asociadas a las dimensiones de las comunidades de aprendizaje profesional, pero difieren en algunos datos de caracterización individual y del establecimiento. En el caso de los equipos directivos, por ejemplo, se les consultó sobre las redes externas de formación continua y trabajo colaborativo. El primer instrumento posee 69 preguntas, mientras el segundo suma 70 preguntas.

### 5.2.2. Entrevista individual sobre facilitadores y obstaculizadores de las comunidades de aprendizaje profesional

Se diseñaron dos entrevistas para indagar en los facilitadores y obstaculizadores de desarrollo y consolidación de las comunidades de aprendizaje profesional considerando cada uno de los grupos de interés: 1) establecimientos que participaron de Ideas Docentes entre 2017-2018 (Anexo 5); 2) establecimientos que participaron de Ideas Docentes y el estudio FONIDE en 2019 (Anexo 6). En ambos casos, se trata de entrevistas individuales.

Para facilitar la triangulación de los datos entre los modelos de entrevistas, todas comparten, excepto la dimensión del estallido social que se sumó a las pautas en diciembre, aproximadamente el 80% de sus preguntas, si bien la simetría no es exacta entre las preguntas. Tras los eventos sucedidos en Chile, se incluyó una dimensión en relación con el estallido social, debido a la influencia que ha tenido tanto en el funcionamiento como en los resultados del trabajo de los establecimientos durante la realización de este estudio. La versión final del instrumento, tras la revisión de la literatura, está compuesta por cuatro dimensiones, cuya operacionalización se encuentra en el Anexo 7):

- *Comunidades de desarrollo profesional*: se entiende como el grado en que los docentes evalúan sus propias comunidades de aprendizaje profesional, en caso de existir, dentro de sus establecimientos educacionales y describen los principales obstaculizadores y facilitadores para el desarrollo de la CAP y el rol de la metodología de Ideas Docentes en este ejercicio. Cuenta con dos dimensiones: *evaluación interna de la CAP* y *obstaculizadores-facilitadores de las CAP*.
- *Estallido social*: se entiende como el grado en que los docentes describen las acciones organizadas por su establecimiento para enfrentar el estallido social y sus consecuencias, particularmente en la comunidad educativa y el trabajo colaborativo entre docentes. Incluye dos dimensiones: *acciones realizadas en el establecimiento* e *impacto en la comunidad educativa*.
- *Metodología de Ideas Docentes*: se entiende como el grado en que los docentes conocen la metodología de Ideas Docentes y describen el proceso de implementación de sus acciones y claves de implementación. Considera tres subdimensiones: *conocimiento de Ideas Docentes*, *proceso de implementación de Ideas Docentes* y *facilitadores-obstaculizadores de la implementación de Ideas Docentes*.
- *Transferencia de la metodología de Ideas Docentes*: se entiende como el grado en que los docentes evalúan el uso de la metodología de Ideas Docentes en el contexto de emergencia social, la práctica pedagógica, la entrega de evidencia en el portafolio y elaboración de las herramientas de gestión del establecimiento educacional, con especial foco en el *plan local de desarrollo profesional docente*, y la comunidad de aprendizaje profesional. Sumando, de esa manera, seis subdimensiones.

La revisión de literatura fue central para el diseño del instrumento, particularmente la asociada a los facilitadores y obstaculizadores involucrados en desarrollo y consolidación de las comunidades de aprendizaje profesional y el impacto de las emergencias sociales en el funcionamiento del sistema educativo. El instrumento consideró, de forma no exclusiva, una lista principal de obstaculizadores - facilitadores que incluyen: apoyo del equipo directivo o liderazgo; apoyo del sostenedor; asociación con organizaciones externas; asociación con otros establecimientos; clima laboral; disposición de los docentes al cambio; espacio físico; financiamiento; horario protegido; metas o propósito común; y presión por estándares y pruebas estandarizadas.

Este instrumento también fue testeado con un docente y un miembro de un equipo directivo, tanto en su versión original pre-estallido social como en su versión post estallido social, considerando la dimensión que se agregó. En ambos

casos, se seleccionó a profesionales que hubiesen tenido experiencia previa con metodologías basadas en el pensamiento de diseño, fueran externos al equipo de investigación, y quisieran participar de este testeo en forma voluntaria. Además de hacer ajustes a las preguntas desde el punto de vista teórico, la experiencia sirvió para reducir la longitud de la entrevista y buscar los elementos principales a profundizar.

El procedimiento para las entrevistas de los equipos que implementaron Ideas Docentes en 2019 comenzó con la selección de la muestra cualitativa según los resultados que reportó el análisis de los cuestionarios de la pre-intervención de Ideas Docentes. Tras la selección, los entrevistados fueron previamente contactados por email y/o teléfono e invitados a participar de esta parte de la investigación. Las entrevistas duraron en promedio 45 minutos, fueron aplicadas en el establecimiento educacional, y fueron transcritas posteriormente (Anexo 8).

### 5.2.3. Levantamiento de información para la construcción del modelo de transferencia

Para el levantamiento de información que cumple con el objetivo específico 4 y la hipótesis respectiva sobre transferir la metodología de Ideas Docentes a los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, en primer lugar, se realizó una revisión de la normativa que rige a estos organismos desconcentrados a nivel nacional, según la Ley 20.903 y el Decreto Exento 495 (República de Chile, Poder Legislativo, 2017). Luego, se solicitó información, a través de la ley de transparencia, para conocer el estado de la implementación y formación de estos comités, así como del nombramiento de los encargados de estas instituciones. En tercer lugar, se elaboró la matriz de operacionalización de las entrevistas, con sus respectivas preguntas, que buscó levantar información relevante sobre: (1) Las dificultades y oportunidades de transferencia de este modelo de colaboración docente, (2) la utilidad que los entrevistados veían en la metodología, tanto para las comunidades educativas como para el trabajo de sus propias instituciones, (3) las recomendaciones para mejorar el proceso de implementación de Ideas Docentes, y por último (4) su opinión respecto a la posibilidad de transferencia de esta herramienta de reflexión a organismos del Ministerio de Educación. Las pautas de entrevistas se pueden ver en el Anexo 9, 10 y 11 para experto, funcionario CPEIP y sostenedores, respectivamente.

## 5.3. Técnicas de análisis Fase Cuantitativa

El análisis tuvo como objetivo medir el cambio en el desarrollo de comunidades de aprendizaje a partir de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes, habiendo logrado, al menos, la realización del taller en el establecimiento, la subida de los resultados al sitio web y la recepción del informe con la sistematización del proceso y recomendaciones. Específicamente, se cuantificaron los cambios ocurridos en distintas dimensiones del desarrollo de comunidades de aprendizaje entre el momento en que se aplicó la metodología y meses después. Estas dimensiones son: *trabajo colaborativo, responsabilidad colectiva, incidencia, diálogo reflexivo y acompañamiento docente*.

Tal como se señaló en la revisión de literatura, el desarrollo de las comunidades de aprendizaje tiene efectos a nivel individual en el corto plazo (cambio en actitudes y percepciones) y a nivel colectivo en el mediano (rutinas de trabajo en equipo) (Blitz & Schulman, 2016) lo que hizo necesario considerar más de un tipo de unidad de análisis para medir el efecto de Ideas Docentes. Así, se denomina  $i$  a la unidad de análisis que se estudió y sobre la cual se midió el efecto de la metodología. Se denota  $V$  como el conjunto de vectores:

$$C = \{v_1^{\rightarrow}, v_2^{\rightarrow}, v_3^{\rightarrow}\}$$

Cada vector  $\vec{v}$  es un nivel de análisis (individuo, equipo de trabajo más próximo y establecimiento escolar) de distinto tamaño. Cabe destacar que esta definición considera tanto a profesionales de la educación como directivos. Así, la proveniencia de los datos, a partir de los cuales se construyó este análisis, fue la aplicación de los instrumentos a ambos tipos de profesionales indistintamente.

Por otra parte, la evidencia también destaca que el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en un establecimiento escolar puede ser facilitado, no solo por políticas externas, sino que también por características internas de éste que afectan su cultura organizacional (Ávalos, 2011). Esto implica que, en un mismo momento, dos establecimientos con características sociodemográficas similares podrían encontrarse en diferentes etapas del desarrollo de comunidades de aprendizaje y, por lo tanto, el efecto de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes podría ser distinto en cada caso.

Así, se hizo necesario, en una primera instancia, entender cómo la percepción de los individuos respecto a las dimensiones que componen las comunidades de aprendizaje se relaciona con sus características personales y de su establecimiento. Por lo tanto, a partir de la información levantada previo al tratamiento y a partir de Cohen et al., (2019) se clasificó para *cada individuo encuestado según su percepción frente a cada dimensión*. Cuando un individuo en una dimensión reporta una “alta” percepción en el 50%, o más, de sus respuestas válidas se clasifica en “alto”, cuando reportaba menos del 50% de buena percepción sobre la dimensión se clasificó en “bajo”. Para mayor detalle sobre la construcción de estos indicadores ver la sección de Tratamiento de Datos y Construcción de la Base.

Antes de realizar los análisis econométricos se hicieron test estadísticos no paramétrico para aproximarse a la relación que existe entre las distintas variables que se estudian. Adicionalmente, el análisis permitió elegir de manera óptima la variable dummy que se utiliza para facilitar la presentación de los resultados.

A partir de una regresión logística se estimó la probabilidad de que un individuo  $k$  tenga una percepción alta o baja para cierta dimensión  $D$  según un vector de características personales-laborales  $X_k$  que incluyen género, tipo de contrato, horas de contrato, cargo, años de experiencia, equipo (nivel educativo) con el que más tiempo destina. Además, se indagó en la relación entre las dimensiones de comunidades de aprendizaje para cada establecimiento y un vector de variables  $S_k$  propias del establecimiento, que, según la literatura revisada, eran relevantes a la hora de establecer y desarrollar comunidades de aprendizaje. Entre estas están: las características del establecimiento como variables socioeconómicas (Teddlie & Reynolds, 2000 en Stoll et al., 2006), tamaño (Bryk, Camburn & Louis, 1999, nivel educativo que imparte (Louis & Miles, 1990), región (Yeomans, 2004 en Stoll et al., 2006), presencia de colaboración con instituciones externas en el desarrollo profesional docente (MacGilchrist, Myers y Reed, 2004), institucionalidad interna como la existencia de planes de mejoramiento escolar (Sarason, 1990 en Stoll et al., 2006).

$$D_k = \alpha' + \beta'X_k + \gamma'S_k + \varepsilon_k$$

Se eligió la técnica de regresión logística puesto que el objetivo del modelo era identificar qué variables estaban significativamente correlacionadas con una alta percepción sobre las distintas dimensiones de las comunidades de aprendizaje, y conocer sus signos. Esta metodología no permite medir causalidad. Sin embargo, se analizan los efectos marginales para interpretar con mayor facilidad la magnitud de los coeficientes.

Luego, la metodología se volcó hacia otra unidad de análisis *i*: equipos de trabajo más cercano (Warwas y Helm, 2018). La construcción de los indicadores para estas unidades se basó en la cantidad de integrantes del grupo con percepción alta en cada dimensión. Siguiendo a Cohen et al., (2019) *se clasifica a un grupo en categoría alta para cierta dimensión si es que el 75% o más de sus integrantes se encuentran en nivel alto*. Previo a esto, se estudió la dispersión y asimetría de los datos intra-grupo para asegurarse de que la metodología estuviera correctamente respaldada.<sup>3</sup> Esto se hizo a partir del cálculo de la varianza y skewness para cada grupo. Se buscó encontrar que la distribución de los datos fuera lo más asimétrica posible, lo que implicaba en este caso, una menor dispersión de los individuos dentro de cada grupo. Se compararon los indicadores a partir de test estadísticos no paramétricos para explorar diferencias entre los distintos grupos según su nivel educativo asociado, tamaño, entre otras.

Finalmente, el análisis se realizó en base a la unidad de análisis *i*: establecimientos educacionales. Los indicadores para cada dimensión se construyen de la misma manera que para el análisis por equipos, *pero estos a su vez, se vuelven a clasificar para definir la etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje en el que se encuentra el establecimiento*. Con esto se buscó identificar la etapa inicial en la que se encuentra cada establecimiento escolar (previo a la aplicación de la metodología) para luego compararlo con la post intervención.

Por lo tanto, primero se obtuvieron los indicadores por dimensión clasificando a cada establecimiento en categoría alta si es que el 75% o más de sus integrantes se encontraba en nivel alto. Una vez obtenidos los indicadores, al igual que en el caso de los equipos se analizó la variabilidad dentro de cada grupo. Luego, se estimó una regresión OLS<sup>4</sup> para encontrar correlaciones entre la proporción de profesionales de la educación y directivos con percepción alta ( $HIGH_j$ ) y variables asociadas al establecimiento ( $S_j$ ), mismo vector utilizado en la especificación anterior.

$$HIGH_j = \alpha' + \gamma' S_j + \varepsilon_i$$

A continuación, según los resultados por dimensión y en base a Leclerc et al., (2012) y Warwas y Helm (2018), se realizó la clasificación de cada establecimiento en una etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje. Siguiendo a la literatura encontrada, se define como etapa inicial un establecimiento que tiene la mayoría de sus dimensiones en nivel bajo (3 o más), nivel intermedio cuando tiene 2 dimensiones bajas y 3 altas y avanzado cuando tiene 4 o todas en nivel alto. De esta manera se obtuvo la ubicación de cada establecimiento en el desarrollo de comunidades de aprendizaje considerando la totalidad de dimensiones. A partir de varios análisis bivariados se indagó en las características de los establecimientos clasificados en cada etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje, considerando región, nivel socioeconómico, tamaño, dependencia administrativa y número de instituciones externas que apoyan en el sistema de desarrollo docente del establecimiento.

Finalmente, se procedió a sistematizar y codificar los resultados de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes en todos los establecimientos visitados durante la pre-intervención (ver detalle en Anexo 12). A partir de estos

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Cohen (2019), para realizar los análisis econométricos se requiere un mínimo de variabilidad en los datos levantados, lo que podría dificultarse a través de la construcción de indicadores utilizando diferentes metodologías. El análisis de dispersión y asimetría de datos, en este caso, permitió asegurar que el indicador construido refleja correctamente la variabilidad existente en los datos levantados.

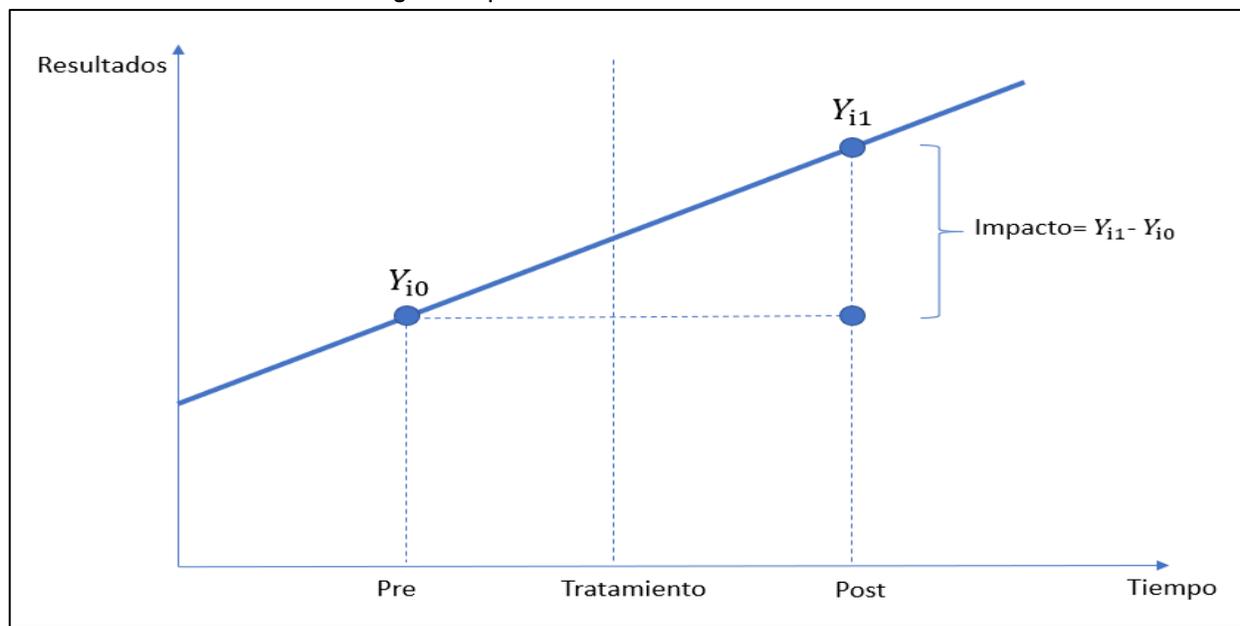
<sup>4</sup> Previo a la estimación por OLS utilizando como variable dependiente la variable continua  $HIGH_j$ , se realizan pruebas para testear normalidad y homocedasticidad a partir de las pruebas estadísticas Shapiro-Wilk y Barlett, respectivamente.

resultados se exploraron relaciones entre la etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje de cada establecimiento y las estrategias, acciones y claves escogidas durante la aplicación.

En la segunda etapa del estudio, luego de varios meses de la aplicación de la metodología, se aplicaron los mismos instrumentos que en la etapa previa y se procedió a comparar esta nueva información con la levantada antes del tratamiento.

Este análisis final se enmarca en una evaluación de impacto no experimental pre-post de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes en el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Se utilizó una metodología no experimental de primera diferencia simple (o primera diferencia) con errores estándares agrupados para comparar al grupo tratado antes y después de la aplicación de la metodología como se ilustra en el gráfico 1.

**Gráfico 1. Ilustración de la metodología no experimental**



Fuente: elaboración propia a partir de Martínez (2013).

Donde  $Y_{it}$  es el resultado de la unidad de estudio  $i$  en el momento  $t$  donde:

$$t = \{0 \text{ antes de recibir el tratamiento } 1 \text{ después de recibir el tratamiento}\}$$

Esta metodología supone que  $Y_{i0}$  es independiente del tratamiento una vez que se controla por  $X_i$ , definida como un vector de variables control anteriormente definido. Es decir, el resultado del desarrollo de comunidades de aprendizaje antes de la aplicación de la metodología no depende de esta cuando se controla por características relevantes de la unidad de estudio que podrían afectarlo. Además, se supone que  $Y_{i0}$  depende de forma lineal de  $X_i$ . Por lo tanto, el impacto de la metodología de Ideas Docentes se estimó a partir de:

$$\begin{aligned} Y_{i0} &= \alpha_i + \beta X_{i0} + u_{i0} \\ Y_{i1} &= \alpha_i + \beta X_{i1} + u_{i1} \end{aligned}$$

Donde la diferencia entre ambas ecuaciones:

$$\Delta Y_i = \beta \Delta X_i + \Delta u_i$$

A partir de esta estimación se elimina el efecto fijo  $\alpha_i$  así como las variables de control invariantes en el tiempo, y se obtiene el impacto de la metodología de Ideas Docentes  $\Delta Y_i$ .

En este modelo  $Y_{it}$  corresponde a la proporción de individuos con percepción positiva para cada dimensión en el tiempo  $t$ . Así, se aplicó únicamente para las unidades de análisis de equipo de trabajo y establecimiento educacional. Para el nivel individual se desarrollaron test estadísticos con el objetivo de encontrar diferencias de medias antes y después de la intervención.

La consistencia del estimador depende de que no haya covarianza entre los regresores y el error, es decir, que se consideren todos los controles que podrían estar influyendo en un cambio en el desarrollo en las comunidades de aprendizaje distinto a Ideas Docentes. Estos controles llamados “reflexivos”, deben incorporar tanto situaciones externas como internas que pueden haber afectado positiva o negativamente en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en los establecimientos escolares. Lamentablemente, mientras más desagregada es la unidad de estudio se vuelve más complejo aplicar estos controles debido a que se vuelven más inobservables. Los controles utilizados, en este contexto, fueron adherencia a paro docente (año 2019), cambios en equipo directivo y recibimiento de apoyo nuevo por parte de servicio local de educación y/o alguna institución externa (que no se tenía al momento de la pre-intervención). Es importante destacar que para todas las unidades de análisis, los errores estándar se corrigieron agrupando a los individuos<sup>5</sup>. Si esto no se hacía, se habría estado asumiendo, incorrectamente, que los errores de la estimación eran independientes e idénticamente distribuidos.<sup>6</sup>

Se esperaba que el efecto de la aplicación de Ideas Docentes encontrado a partir de este análisis variara según la etapa del desarrollo de comunidades de aprendizaje de cada establecimiento.

Una limitación de este análisis es la posible existencia de sesgo de selección en tanto que los establecimientos que asisten a la jornada en una primera instancia, y luego deciden participar del estudio y mantenerse hasta el final, podrían diferenciarse significativamente del resto de los establecimientos no participantes en variables relevantes del estudio. Para definir la magnitud del sesgo de selección y realizar una adecuada interpretación de los resultados obtenidos se realizaron comparaciones sobre los distintos grupos de establecimientos para cada etapa del estudio (asistentes a la jornada, participantes de la pre-intervención y participantes de la post intervención). Sin embargo, cabe destacar que la presencia de este sesgo obstaculiza la existencia de validez externa en tanto que no es posible extrapolar los resultados al universo de establecimientos.

Otra limitación, es la carencia de variables que capturan eventos que afectan el sistema educativo y que no fue posible medir. Por otra parte, no fue posible agregar al instrumento aplicado durante la post intervención, preguntas sobre estallido social y covid19, dos contingencias que podrían afectar el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Lo

---

<sup>5</sup> La agrupación de los individuos se realiza de acuerdo a la unidad de análisis que se esté considerando (equipos de trabajo o establecimientos).

<sup>6</sup> Esta corrección es necesaria debido a que, para la unidad de análisis equipo de trabajo, existen tantas como personas dentro del equipo de trabajo, lo mismo ocurre a nivel de establecimiento educacional.

anterior, se debió a que el terreno de la post intervención comenzó antes de que ambas situaciones ocurrieran. Sin embargo, se incluyeron preguntas sobre la adhesión al paro docente durante el año 2019.

#### 5.4. Técnicas de Análisis Fase Cualitativa

Después de aplicar cada una de las entrevistas logradas, se procedió a su transcripción y análisis. El proceso de análisis contempló la construcción de una matriz de vaciado en excel y se realizó un proceso de codificación axial para procesar la información. Finalmente, se realizó una triangulación de los resultados con los resultados cuantitativos.

Para el análisis de la información que se levantó de las entrevistas a expertos para el diseño de un modelo de transferencia, se realizó una estrategia similar a la recientemente descrita. Se procedió a transcribir los resultados, y después se analizaron a la luz de las dimensiones de la matriz de operacionalización. De esta forma, se buscó dar cuenta de los beneficios y dificultades de la transferencia hacia estos organismos intermedios (e.g. comités locales), generando, finalmente, recomendaciones de políticas públicas atinentes a la información recopilada.

#### 5.5. Procedimiento

La investigación comenzó en enero del 2019 con la revisión bibliográfica, construcción del instrumento sobre comunidades de aprendizajes, modificación del kit de trabajo de Ideas Docentes, reclutamiento de ayudantes de investigación en las dos regiones y organización de las jornadas con los equipos directivos para dar a conocer Ideas Docentes.

Basándose en una evaluación interna realizada a la metodología (Elige Educar, 2019), los cambios realizados al kit se enfocaron en las tarjetas, lienzo de trabajo y hoja de sistematización con el fin de mejorar la experiencia de las comunidades educativas al implementar la metodología en sus establecimientos. También, se rediseñó el manual a equipos directivos recalcando consejos claves para la implementación. Así, se destacó la flexibilidad de la metodología, la importancia de formación de los equipos de trabajo y el proceso de sistematización de resultados en el sitio web. Tras esta revisión, se enviaron a imprimir 700 kits. En relación con la organización de las jornadas, el equipo de investigación junto a la coordinación de profesionales de la organización Elige Educar, determinaron fechas, gestionaron espacios y servicio de café, enviaron el material a las universidades y coordinaron la participación de los ayudantes.

Durante la primera semana de marzo comenzó la convocatoria a las jornadas de Ideas Docentes. Tal como se comentó previamente, se enviaron correos electrónicos, mensajes de texto y llamadas telefónicas. Para determinar la población a invitar se utilizó la base de datos del Ministerio de Educación, *directorío oficial de establecimientos 2018*, y la base de *establecimientos participantes de Ideas Docentes 2017-2018*, creada por la organización Elige Educar durante el proceso de evaluación interna (Anexo 13 y 14, respectivamente). Además, se subió información sobre la jornada en el sitio web y redes sociales de Elige Educar. Tras una primera convocatoria masiva a través de correos electrónicos y redes sociales, se contactó personalmente a cada establecimiento por teléfono y, como recordatorio antes de la jornada, con un mensaje de texto al celular usado en la inscripción. En dicho contacto se reiteró la invitación al estudio FONIDE.

La jornada con equipos directivos de la Región del Biobío se realizó el día 11 de abril, de 14:30 a 17:30 horas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. A la jornada se inscribieron 120 establecimientos educacionales, asistieron finalmente 61 y se entregaron 300 kits de Ideas Docentes. En la Región Metropolitana, la

jornada se realizó el día 17 de abril, de 10:30 a 13:30 horas, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La actividad contó con 215 establecimientos inscritos, 94 asistentes y 350 kits de Ideas Docentes entregados.

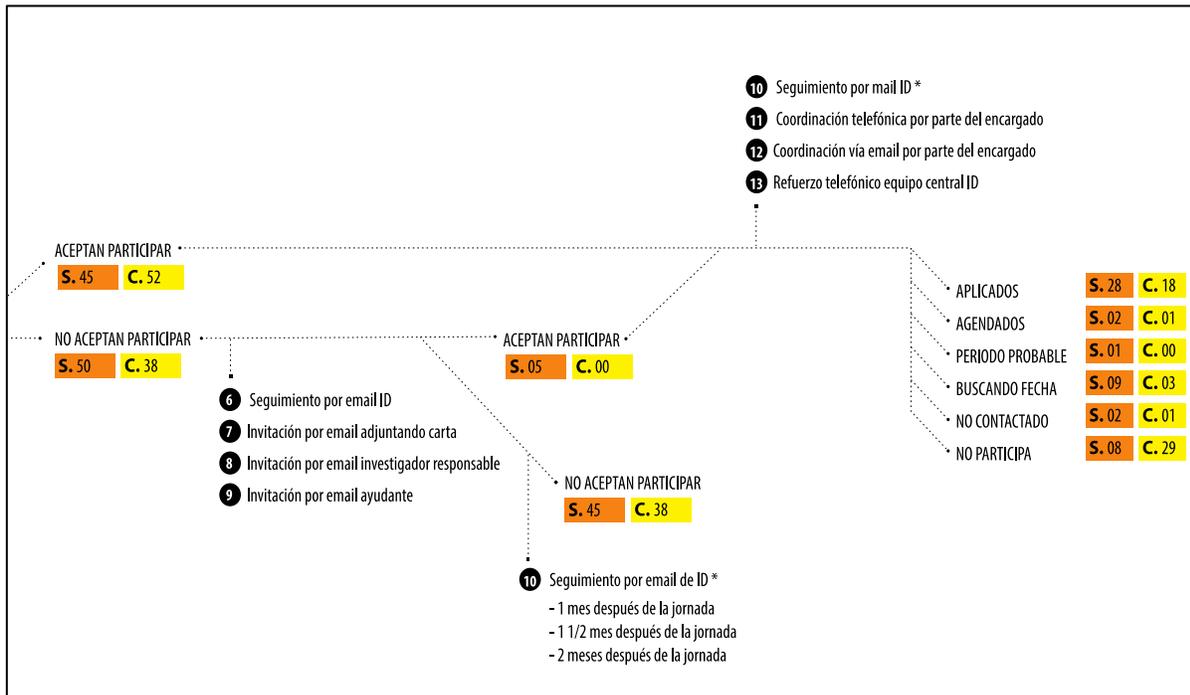
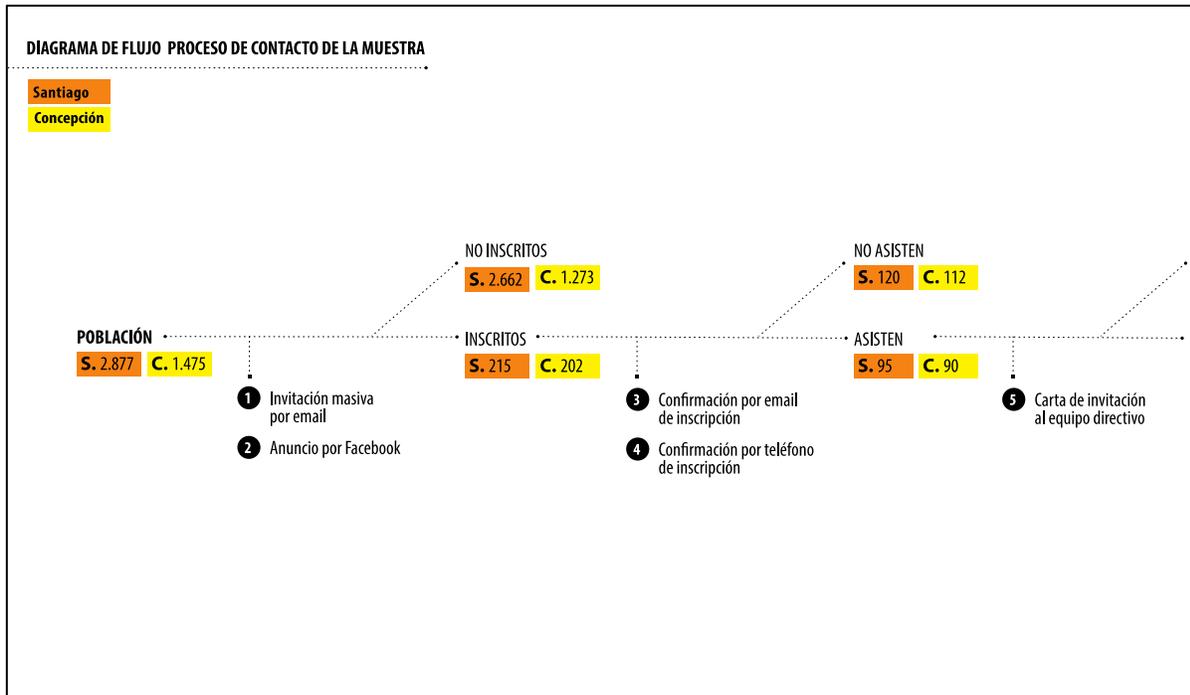
En ambas jornadas, siguiendo el procedimiento regular de Ideas Docentes, se desarrolló la recepción e inscripción, seminario, taller y entrega de kits. Durante todas estas etapas, pero especialmente al finalizar el taller, se invitó a todos los asistentes a participar formalmente del estudio. Con este objetivo, se les hizo entrega de una *carta de invitación a el/la directora(a)*, en la cual se detallaba el objetivo, metodología, tiempos y beneficios asociados al estudio (Anexo 15). Los establecimientos que firmaron el documento fueron contactados unos días después para coordinar una fecha de aplicación de la metodología.

El diagrama de flujo de la figura 4 muestra el proceso de contacto de la muestra y el N de la muestra lograda en cada uno de esos procesos, desde la convocatoria inicial hasta la aplicación de los cuestionarios pre-intervención.

Durante este período, y previo a la realización de ambas jornadas, se capacitó a los ayudantes seleccionados, quienes fueron los encargados de aplicar el consentimiento informado, cuestionarios y registros en cada visita. En la capacitación se les entregó información sobre la metodología de Ideas Docentes y el estudio FONIDE, particularmente los instrumentos a aplicar, y se les invitó a participar de la jornada en su región para que conocieran la metodología directamente (Anexo 16). Esta capacitación se reiteró al comenzar el terreno post-intervención (Anexo 17) y, para ayudarles en sus funciones, se diseñaron dos documentos que resumieron paso a paso las acciones que debían realizar en cada una de las dos visitas. El documento utilizado en la primera etapa del terreno se llamó *Protocolo ayudantes. Guía de apoyo pre-intervención* (Anexo 18) y, durante el segundo proceso, *Protocolo ayudantes. Contacto post intervención* (Anexo 19) y *Protocolo ayudantes. Llamadas post intervención* (Anexo 20).

Después de finalizar la jornada de Ideas Docentes, comenzó la segunda etapa de la investigación donde se realizó la visita a cada establecimiento para aplicar el cuestionario pre-intervención, observar la implementación de la metodología y digitar cada uno de los instrumentos utilizados. Además del *cuestionario para participantes de Ideas Docentes: equipo directivo* y el *cuestionario para participantes de Ideas Docentes: profesionales de la educación*, y sus respectivos consentimientos, en esta etapa se crearon dos sistemas de registro. El primero, denominado *registro de implementación por establecimiento*, indica, además del nombre del ayudante responsable, el nombre y RBD del establecimiento, fecha de aplicación y número de grupos que implementaron la metodología. El segundo, denominado *el registro de implementación por grupo de trabajo*, junto al registro de asistencia, sistematiza, para cada uno de los grupos de trabajo del establecimiento, los resultados obtenidos en los cinco pasos de la metodología de Ideas Docentes (Anexo 21).

Figura 4. Diagrama de flujo proceso de contacto de la muestra



La tercera etapa comenzó inmediatamente después de la realización del taller en el establecimiento y la subida de sus resultados al sitio web de Ideas Docentes. Su duración fue estimada en 3 meses originalmente, pero hubo que extenderla un mes más con el paro docente, y los tiempos variaron de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento. Durante este período los establecimientos recibieron de vuelta un informe que sistematizaba los resultados del establecimiento, junto con entregar recomendaciones sobre cómo implementar las estrategias priorizadas.

El seguimiento a la implementación de estas estrategias y recomendaciones se realizó de manera genérica a través de correos electrónicos y mensajes de texto a los representantes de los establecimientos que asistieron a la jornada de Ideas Docentes.

Transcurrido este período, comenzó la cuarta etapa orientada a la aplicación de los cuestionarios post-intervención en la segunda visita a los colegios. Junto con aplicar los cuestionarios y consentimientos respectivos, se modificó el *registro de implementación por establecimiento*. El nuevo instrumento excluyó información relativa a la implementación de la metodología de Ideas Docentes e incluyó preguntas sobre el paro docente y la inclusión del establecimiento en los servicios locales de educación. Esto como forma de controlar por variables que hayan podido variar entre el pre y post (Anexo 22).

Después del paro docente, se contempló cuatro meses entre el pre y el post test en cada establecimiento, así la aplicación del post se contempló del 01 de octubre al 7 de diciembre de 2019. Sin embargo, debido al estallido social que afectó al país, y el adelanto del fin de clases del año escolar, volvió a extenderse el plazo para poder implementar Ideas Docentes y la toma de datos post-intervención para los establecimientos donde no se pudo aplicar los cuestionarios previo al 18 de octubre. Así se extendió a la totalidad de diciembre 2019 y enero 2020, pero la llegada de las vacaciones y el cierre del año académico de muchos establecimientos hizo este proceso difícil y se decidió extender hasta el 20 de marzo. Posteriormente, producto del COVID-19 y la cuarentena preventiva en los establecimientos educacionales, lamentablemente se tuvo que poner fin anticipado a la recolección de datos, lo que tuvo como consecuencia que no se alcanzó a asistir a todos los establecimientos ya agendados y en contacto, por lo que no se alcanzó a cubrir toda la muestra original.

Las fechas y procesos pre y post-intervención para cada uno de los colegios pueden encontrarse en el Anexo 23 y 24 titulados, respectivamente, "Base de datos establecimientos pre-post" y "Contexto de realización y características de los sujetos de estudio". Mientras el detalle del proceso de implementación de la metodología de Ideas Docentes, incluyendo el registro por establecimiento, registro por asistente y registro de la metodología, está en el Anexo 25 junto a la encuesta realizada a los ayudantes el terreno, considerando pauta, resultados e informe (Anexo 26 y 27, respectivamente)

Finalmente, está la quinta etapa de la investigación, que transcurrió en paralelo a la etapa señalada previamente. Esta etapa consideró seis acciones. Primero, la digitación, la revisión y el análisis estadístico del cuestionario de comunidades de aprendizaje profesional aplicado al equipo directivo y profesionales de la educación, tanto en su etapa pre-intervención como post-intervención. Segundo, la selección de la muestra del estudio cualitativo, aplicación de las entrevistas semiestructuradas y su transcripción y análisis. En tercer lugar, el diseño y realización de las entrevistas para el modelo de transferencia.

## 5.6. Tratamiento de datos y construcción de la base

En total se logró obtener 989 instrumentos válidos en la pre-intervención y 331 en la post intervención. De los primeros, 889 corresponden a profesionales de la educación y 100 a directivos. De los segundos, 293 corresponden a profesionales de la educación y 38 a directivos. Para todos ellos se cuenta con consentimiento informado firmado y son instrumentos válidos. Luego del proceso de digitación y revisión de los instrumentos, se construyó una base de datos incorporando tanto la información de la pre como las post intervenciones, se recodificaron y construyeron variables, y se realizaron cruces con bases de datos secundarias publicadas por el Centro de Estudios y la Agencia de la Calidad del Ministerio de Educación.

El total de variables utilizadas para el análisis se clasifican en dos: reportes individuales y reportes a nivel de establecimiento. A su vez, el primer grupo de variables, se clasifican en variables asociadas a preguntas de caracterización (9) y preguntas asociadas a las dimensiones del desarrollo de comunidades de aprendizaje (59). Por su parte, el segundo grupo se divide en variables provenientes de la información reportada por los directivos en los instrumentos (6) y variables provenientes de bases de datos secundarias (15).

Las variables individuales asociadas a las preguntas de caracterización provienen tanto de los instrumentos aplicados a profesionales de la educación como directivos, aunque con diferencias. Para facilitar la presentación de la estadística descriptiva se recodifican algunas variables continuas presentándolas de manera discreta. Sin embargo, se mantuvo su formato original para los análisis econométricos. Por otra parte, se agruparon categorías de variables cuando la varianza dentro de ellas no era alta con el fin de mejorar la precisión de las estimaciones. La tabla 3 presenta cada variable de este grupo, su codificación original y la recodificación en el caso en que se haya realizado.

**Tabla 3. Codificación y recodificación de variables de caracterización individual**

Variable	Tipo	Codificación	Recodificación
<b>Sexo</b>	Discreta	Femenino	
		Masculino	
		Otro	
<b>Cargo</b>	Discreta	Docente de aula	
		Equipo directivo	
		Equipo técnico pedagógico	
		Asistente de la educación	
		Director/a	
		Sub-director/a	
		Jefe/a de UTP	
		Inspector/a general	
<b>Años de experiencia en el sistema</b>	Continua		Menos de 5
			Entre 5 y 10
			Entre 10 y 20
			Entre 20 y 30
			Más de 30
<b>Años de experiencia en el cargo</b>	Continua		3 años o menos
			Entre 4 y 10 años
			Más de 10 años
<b>Nivel en el que hace clases</b>	Discreta	Educación de párvulos	
		Educación básica, primer ciclo	
		Educación básica, segundo ciclo	

		Educación media, científico-humanista	
		Educación media, técnico-profesional	
		Educación especial	
		Educación de adultos	
<b>Jefatura o co-docencia</b>	Discreta	Sí	
		No	
<b>Horas de contrato semanal</b>	Discreta	Menos de 30 horas a la semana	
		Entre 30 y 44 horas a la semana	
<b>Tipo de contrato</b>	Discreta	Indefinido o contrata	Estable
		Reemplazo	Temporal
		Práctica profesional	Temporal
<b>Equipo de trabajo con el que destina más tiempo de su carga horaria</b>	Discreta	Temporal (Reemplazo o práctica profesional)	Educación de Párvulos
		Educación Parvularia (Con el ciclo de ed. Parv.)	Enseñanza Básica
		Educación Básica (Con el ciclo de educación básica)	Enseñanza Básica
		Con el primer ciclo de educación básica	Enseñanza Básica
		Con el segundo ciclo de educación básica	Enseñanza Básica
		Con el ciclo de educación media	Enseñanza Media
		Con mi departamento/asignatura	Con mi depto/asignatura

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las variables individuales asociadas a preguntas sobre comunidades de aprendizaje se clasifican entre las cinco dimensiones definidas previamente: *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva*, *incidencia*, *diálogo reflexivo* y *acompañamiento docente*. El tratamiento de estos datos consta, en primer lugar, en identificar las observaciones para las que no existe información reportada en alguna variable o el encuestado responde marcando más de una alternativa cuando esto no está permitido. En estos casos no se realizan imputaciones de ningún tipo para evitar caer en sesgos de selección o la obtención de estimadores insesgados. Por lo tanto, estas observaciones se consideran como *missing values* o datos faltantes. Adicionalmente, para efectos de la construcción de los indicadores, se imputó como valor faltante todas las respuestas en las que los individuos contestaban en la categoría “no sabe/no aplica”. Así, según el tipo de análisis realizado, el total de observaciones consideradas varía según el número de respuestas que contiene información para cada variable. La tabla 4 reporta el número de datos faltantes (imputados o no) por pregunta.

En general, la proporción de datos faltantes por pregunta se encuentra entre el 1% y el 7,5% del total de observaciones. Sin embargo, las cuatro últimas preguntas tienen una tasa mayor al 40% de datos faltantes. Esto se debe a que este set de variables no aplica a todos los encuestados, por lo que casi el 100% de estas respuestas corresponden a la categoría “No sabe/No aplica”, lo que quiere decir que casi la mitad de los docentes y directivos encuestados no participaron de algún tipo de acompañamiento en su establecimiento en el período 2018-2019.

Tabla 4. Variables individuales asociadas a indicadores de comunidades de aprendizaje

Número	Pregunta	Observaciones con datos faltantes	Total observaciones	Porcentaje de observaciones con datos faltantes
<b>2. Sobre el trabajo colaborativo en su establecimiento</b>				
2.1	Los profesionales de la educación colaboran para que este establecimiento funcione de manera efectiva.	20	989	2.0%
2.2	Tengo buena relación con mis jefes y equipo directivo.	33	989	3.3%
2.3	Los/as profesores/as planifican en conjunto.	74	989	7.5%
2.4	Los/as profesores/as en este establecimiento hacen un esfuerzo consciente para coordinar su enseñanza con otros cursos y niveles.	48	989	4.9%
2.5	En general los/as profesores/as en este establecimiento son cordiales.	23	989	2.3%
2.6	Como miembro de un equipo, contribuyo y me beneficio de trabajar con mis colegas.	26	989	2.6%
2.7	Tener tiempo para colaborar con colegas ha beneficiado mi enfoque en la enseñanza y me ha ayudado a satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.	49	989	5.0%
2.8	El tiempo que ocupó colaborando con mi equipo está centrado en las prácticas de enseñanza y los logros académicos de los/as estudiantes.	51	989	5.2%
2.9	Los profesionales de la educación están interesados/as en iniciativas que mejoran el aprendizaje.	23	989	2.3%
2.10	Los/as profesionales de la educación trabajan en conjunto para encontrar soluciones que aborden las diversas necesidades de los/as estudiantes.	26	989	2.6%
2.11	El equipo directivo anima a cada equipo de trabajo a colaborar.	31	989	3.1%
2.12	Puedo contar con que los/as integrantes de mi equipo me ayuden en cualquier momento, aunque no sea parte de su trabajo oficial.	28	989	2.8%
2.13	Desarrollar y generar proyectos interdisciplinarios para trabajar con los/as estudiantes.	12	989	1.2%
2.14	Discutir acerca de un alumno/a para ajustar la manera en que interactúan con dicho estudiante.	10	989	1.0%
2.15	Discutir acerca de un alumno/a para ajustar la manera en que le enseñan a ese/a estudiante.	12	989	1.2%
2.16	Compartir material pedagógico.	15	989	1.5%
<b>3. Responsabilidad colectiva en el entorno escolar</b>				
3.1	Ayudan a mantener la disciplina en todo el establecimiento, no solo en la sala de clases.	13	989	1.3%
3.2	Se sienten responsables de ayudar a los/as estudiantes a desarrollar el auto control.	11	989	1.1%
3.3	Asumen la responsabilidad de mejorar la convivencia dentro del establecimiento.	11	989	1.1%
3.4	Establecen altos estándares para ellos/as mismos/as.	14	989	1.4%
3.5	Quieren probar nuevas ideas dentro de las aulas.	16	989	1.6%
3.6	Se sienten responsables de ayudarse mutuamente para hacerlo mejor.	12	989	1.2%
3.7	Se sienten responsables de que todos los/as alumnos/as aprendan.	13	989	1.3%
3.8	Están continuamente aprendiendo y buscando nuevas ideas autónomamente.	15	989	1.5%
3.9	Existe una relación abierta y honesta entre todo el personal, que refleja la confianza mutua.	13	989	1.3%
3.10	Motivan a los/as estudiantes a aprender y a realmente querer tener éxito en sus vidas.	15	989	1.5%
3.11	Con dedicación, los profesionales de la educación pueden lograr que todos los/as estudiantes aprendan.	22	989	2.2%

3.12	La inteligencia de un estudiante es algo que NO se puede cambiar durante la vida.	50	989	5.1%
3.13	Es posible tener logros educativos incluso con los/as alumnos/as que ponen la mayor resistencia.	17	989	1.7%
3.14	Aunque una asignatura sea difícil, creo que los/ as estudiantes con esfuerzo pueden lograr aprenderla.	19	989	1.9%
<b>4. Oportunidad de incidencia en la institución</b>				
4.1	Existen oportunidades en el establecimiento para participar en la toma de decisiones pedagógicas.	46	989	4.7%
4.2	Existen oportunidades en el establecimiento para participar en la toma de decisiones presupuestarias y de recursos humanos.	105	989	10.6%
4.3	Mi participación en la toma de decisiones pedagógicas, presupuestarias y de recursos humanos tienen real incidencia en lo que sucede en el establecimiento.	138	989	14.0%
4.4	Existen oportunidades en el establecimiento para ejercer la autonomía de enseñanza en la sala de clases, ya sea planificando o diseñando salidas pedagógicas, por ejemplo.	45	989	4.6%
4.5	Definir tareas pedagógicas.	31	989	3.1%
4.6	Seleccionar qué libros u otros materiales de instrucción se utilizan en las aulas.	31	989	3.1%
4.7	Definir el calendario escolar.	35	989	3.5%
4.8	Planificar cómo se deben usar los fondos escolares.	41	989	4.1%
4.9	Escoger el contenido de los programas de formación continua.	58	989	5.9%
<b>5. Diálogo reflexivo en la institución</b>				
5.1.	Más de la mitad de los profesionales de la educación expresan sus opiniones en los Consejos de Profesores.	31	989	3.1%
5.2	Trabajar en las metas de aprendizaje de los/ as estudiantes me ha ayudado a afinar mi foco pedagógico.	49	989	5.0%
5.3	Los Consejos de Profesores se utilizan a menudo para resolver problemas contingentes al aprendizaje de los/as estudiantes.	38	989	3.8%
5.4	Los/as profesionales de la educación en este establecimiento generalmente discuten en instancias formales e informales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.	32	989	3.2%
5.5	Las reuniones de equipo emplean el uso de protocolos para estructurar y guiar el diálogo.	63	989	6.4%
5.6	Existen instancias de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el equipo del establecimiento.	48	989	4.9%
5.7	Las decisiones se toman en línea con los valores y la visión del establecimiento.	45	989	4.6%
5.8	La mayoría de los desacuerdos interprofesionales son bienvenidos, se abordan abiertamente y conducen a nuevos entendimientos compartidos.	71	989	7.2%
5.9	Los profesionales de la educación comparten visiones para mejorar el establecimiento, y tienen un enfoque directo en el aprendizaje de los/as estudiantes.	42	989	4.2%
5.10	La mayoría de los/as profesionales de este establecimiento conoce, maneja y aplica el Proyecto Educativo Institucional (PEI).	59	989	6.0%
<b>6. Sobre el acompañamiento profesional docente</b>				
6.1	¿Ha recibido acompañamiento profesional docente dentro o fuera del aula?	43	989	4.3%
6.2	¿Ha recibido sugerencias útiles para materiales curriculares de sus colegas? realizado sugerencias útiles para materiales curriculares a sus colegas?	40	989	4.0%
6.3	¿Ha visitado la sala de clases de otro profesor/a con el fin de dar retroalimentación?	36	989	3.6%
6.4	¿Sus colegas han observado su sala de clases con el fin de dar retroalimentación?	43	889	4.8%
6.5	¿Ha invitado a alguien a enseñar con usted en su clase?	47	989	4.8%
6.6	¿Ha recibido comentarios significativos sobre su desempeño en el aula por parte de sus colegas?	47	989	4.8%
6.7	¿Sus superiores han observado su sala de clases con el fin de dar retroalimentación?	48	889	5.4%

6.8	Analizamos en conjunto los datos recopilados a través del acompañamiento docente (i.e. observaciones, caminatas de aula, etc.).	439	989	44.4%
6.9	Usamos los datos de diferentes fuentes e instrumentos de aprendizaje para evaluar la calidad de nuestras prácticas de enseñanza.	425	989	43.0%
6.10	Individualmente y en equipos tenemos la oportunidad de aplicar las retroalimentaciones dadas por los colegas.	425	989	43.0%

Fuente: Elaboración propia.

Para la construcción de los indicadores asociados a comunidades de aprendizaje, a partir del conjunto de preguntas para cada dimensión, se agrupan las distintas categorías pertenecientes a las escalas utilizadas en cada pregunta. En el caso de las preguntas asociadas al grado de acuerdo, se agrupan las categorías “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” en un nivel bajo y “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en nivel alto. Las preguntas cuyas respuestas se encuentran en escala de frecuencia, se agrupan en las categorías “nunca”, “a veces” y “ocasionalmente” en el nivel bajo y “frecuentemente” y “siempre” en el nivel alto. Finalmente, las categorías de la segunda escala de frecuencia se agrupan de la siguiente manera: “ninguno”, “pocos”, “la mitad” se clasifica como bajo y “casi todos” y “todos” en nivel alto. Estas clasificaciones se realizaron con respaldo en Cohen et al., (2019) y en la distribución de los datos para cada pregunta de manera de explotar su varianza.

Así, para cada dimensión se construye un indicador que clasifica al individuo según su percepción alta o baja en cada respuesta válida. Si el individuo tiene el 50% o más de sus respuestas válidas en un nivel alto, entonces el indicador de esa dimensión es alto y viceversa. Así, se generan cinco nuevas variables dicotómicas que reportan el nivel de percepción del individuo respecto a cada dimensión de comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, las variables asociadas a características del establecimiento escolar vienen únicamente de los instrumentos aplicados al personal directivo. Por lo tanto, en primer lugar, a cada profesional de la educación se el imputan los valores reportados en los instrumentos de los directivos del establecimiento donde ejercen al momento de responder la encuesta. Adicionalmente, y con fines de presentación de resultados y análisis econométricos, se recodifican algunas de estas variables. La Tabla 5 presenta las variables de este grupo utilizadas en los análisis y el detalle de las recodificaciones realizadas.

Como puede observarse se recodifican dos variables. La primera es “*instituciones externas recodificada*” que reporta el número de instituciones externas que apoyan a los establecimientos en su desarrollo profesional y/o trabajo colaborativo. La variable va del 1 al 10. También, se recodifica la variable “*planes\_recodificada*” que toma el valor 1 (alto) cuando el establecimiento tiene al menos 4 planes en la que la mayoría de los docentes participaron de manera vinculante, 3 (bajo) si no tiene, al menos, tres planes o los docentes no participan, y 2 (medio) para el resto de los casos. La categorización se realizó a partir del análisis de la distribución de los datos, al no encontrar indicadores parecidos en la literatura, por lo que es un indicador relativo a la muestra.

Tabla 5. Variables de caracterización de los establecimientos educacionales utilizadas y recodificadas

Variable	Tipo	Codificación	Recodificación
Servicio Local de Educación (SLE) en funcionamiento	Discreta	Sí	
		No	
Trabajo con institución externa	Discreta	Agencia de Calidad de la Educación	
		Asistencia Técnica Educativa (ATE)	
		Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente	
		Corporación de Educación Municipal	
		CPEIP	
		Dirección de Educación Municipal	
		Fundación	
		SEREMI y/o Departamento Provincial de Educación	
		Servicio Local de Educación (SLE)	
		Universidad	
Instituciones externas recodificada	Discreta		1 al 10
Pertenece a red de colaboración	Discreta	Sí	
		No	
Planes (vinculantes, participativos o consultivos)	Discreta	Gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento	
		Escolar (PME)	
		Proyecto Educativo Institucional (PEI)	
		Plan de Integración Escolar (PIE)	
		Convivencia	
		Otros (Sexualidad, Inclusión, Formación Ciudadana, Vida sana, etc.)	
		Desarrollo Profesional	
Planes recodificada	Discreta		Alto
			Medio
			Bajo

Fuente: elaboración propia.

Por último, a la base de datos generada se le realiza un cruce con bases de datos secundarias con el fin de incorporar variables al análisis para las que la literatura ha encontrado resultados interesantes, dentro de las que están nivel socioeconómico y tamaño de la matrícula. Adicionalmente, se decidió incorporar otras variables para probar su significancia en los análisis como categoría de desempeño, número de estudiantes prioritarios y proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente, elemental y adecuado. La tabla 6 reporta el detalle de las variables agregadas y su fuente de origen. Cabe destacar que, aunque todas las variables incorporadas son utilizadas en la descripción de datos, no todas son consideradas en los análisis econométricos, puesto que se priorizan las que tienen respaldo empírico y que son significativas para analizar la muestra del estudio.

**Tabla 6. Variables incorporadas de fuentes secundarias**

Variable	Año	Fuente	Base de Datos
Porcentaje de alumnos con aprendizaje insuficiente 4° Básico Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje elemental 4° Básico Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje adecuado 4° Básico Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje insuficiente 4° Básico Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje elemental 4° Básico Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje adecuado 4° Básico Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce4b2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje insuficiente 2° Medio Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje elemental 2° Medio Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje adecuado 2° Medio Lectura	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje insuficiente 2° Medio Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje elemental 2° Medio Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Porcentaje de alumnos con aprendizaje adecuado 2° Medio Matemática	2018	Agencia de Calidad de la Educación	Base simce2m2018_rbd_final
Categoría de desempeño Enseñanza Media	2019	Agencia de Calidad de la Educación	Base CDM2019
Categoría de desempeño Enseñanza Básica	2019	Agencia de Calidad de la Educación	Base CDB2019
Número de estudiantes prioritarios	2019	Centro de Estudios	Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP 2019 RBD
Número de estudiantes prioritarios beneficiarios	2019	Centro de Estudios	Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP 2019 RBD
Número de estudiantes preferentes	2019	Centro de Estudios	Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP 2019 RBD
Número de estudiantes preferentes beneficiarios	2019	Centro de Estudios	Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP 2019 RBD
Número de estudiantes beneficiarios	2019	Centro de Estudios	Base Preferentes Prioritarios y Beneficiarios SEP 2019 RBD
Matrícula total del establecimiento	2019	Centro de Estudios	Base Resumen de Matrícula Oficial por Establecimiento
nivel_rbd	2019	Centro de Estudios	Base Directorio Oficial de Establecimientos

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que a partir de las variables de matrícula total y estudiantes prioritarios, se construye una variable proxy del nivel socioeconómico del establecimiento. Teniendo en cuenta que existen otros indicadores de grupo socioeconómico reportados por la Agencia de Calidad, se decide no utilizarlos debido a que las escuelas especiales dentro de la muestra no son categorizadas por el ente educativo en esta área. Por otra parte, se construye la variable nivel\_rbd que reporta el principal nivel educativo que imparte el establecimiento en cuestión, sus categorías son: educación especial, enseñanza básica, enseñanza media y todos los niveles.

Finalmente, se cruzan las bases de pre y post intervención y se obtiene una base con 1.103<sup>7</sup> individuos, donde el 19% (213) tiene información para antes y después de la intervención, 70% (776) solo cuenta con información de la pre-intervención y 11% (118) para la post intervención.

## 5.7. Resguardos éticos

Finalmente, los compromisos éticos de la investigación consideran tres puntos. Primero, es importante indicar que los protocolos han sido revisados y aceptados por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Anexo 19). Los documentos aprobados y ajustados se aplican a todos los docentes participantes de la metodología de Ideas Docentes, incluyendo equipo directivo y profesionales de la educación, quienes son mayores de edad al momento de responder cuestionarios y consentimientos.

Siguiendo las indicaciones del documento titulado *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones* (Ministerio de Educación, 2018b), es importante finalmente aclarar que, aunque la metodología busca, en última instancia, mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes que asisten a establecimientos educativos donde se aplica, en ningún caso se interviene directamente con ellos. Promoviendo el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica entre los docentes es que se espera mejorar la calidad educativa que recibe cada estudiante. Ahora bien, aunque no se diseñaron protocolos específicos para la población infanto-juvenil debido a la naturaleza metodológica de Ideas Docentes, se tuvo en consideración no aplicar la metodología, consentimientos o cuestionarios durante las horas lectiva de los docentes participantes en pro de respetar el derecho de los estudiantes a su educación. Como bien se señaló previamente, la metodología de Ideas Docentes está diseñada para ser implementada en dos horas pedagógicas y se incentiva durante el Consejo de Profesores. Este mismo procedimiento fue aplicado para los consentimientos y cuestionarios en la pre y post-intervención.

Además, está el resguardo de todo el material recolectado. Siguiendo el documento "*Datos abiertos para la investigación en educación: hacia el desarrollo de estándares para el registro y el almacenamiento de datos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)*" (Ministerio de Educación, 2018a), es importante indicar que el terreno pre-intervención transcurrió entre el 24 de abril al 22 de agosto de 2019, como bien se indicó antes, la estimación inicial hubo que extenderla por efecto del paro docente. Mientras el terreno post-intervención se realizó entre el 01 de octubre de 2019 al viernes 13 de marzo de 2020, siendo interrumpido, primero, por el estallido social y, después, por la cuarentena preventiva por coronavirus. El proceso de digitación de ambos cuestionarios se realizó mientras estaba en ejecución las visitas a los establecimientos educacionales y las bases de datos resultantes fueron corroboradas con el material impreso antes de proceder a su resguardo. Después de digitar, se revisó, por parte de un segundo ayudante de investigación, el 30% de los cuestionarios al azar y, tras encontrar un error, se revisan el 100% de los cuestionarios y se corrigen los cambios de ser necesario. Todo el proceso fue supervisado directamente por el propio equipo de investigación, quien estuvo a cargo de los ayudantes que realizan la coordinación y visitas a terreno. El único incentivo entregado a los establecimientos fue la entrega de un informe de devolución, el cual detalla un diagnóstico para el establecimiento acerca de su comunidad de aprendizaje profesional y recomendaciones para seguir desarrollándose o consolidarla.

---

<sup>7</sup> Al fusionar la base de datos individual de la pre intervención y de la post intervención, se excluyen cuatro observaciones que no cuentan con identificador para poder definir su presencia en ambas intervenciones. Es por eso que el número final de observaciones es 1.103, en vez de 1.107.

Siguiendo las recomendaciones del mismo documento, se adjuntan los anexos de ficha técnica que presenta los objetivos, resumen y metodología de la investigación (Anexo 30); formato esquema de registro de las bases de datos utilizadas en la investigación (Anexo 31) y el formato ficha de resumen de los cuestionarios y entrevistas realizadas (Anexo 8).

Finalmente, está el compromiso del equipo de investigación con cada establecimiento participante para enviarles un informe que presente los resultados personalizados de la evaluación. Dicho informe contendrá sólo los resultados globales obtenidos por el establecimiento en particular, sin individualizar, en ningún caso, a los participantes.

## 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1. Descripción asistencia a Jornadas de Ideas Docentes

Si bien el total de establecimientos educacionales que asistieron a las jornadas fueron 155, un 31,6% de ellos (49 establecimientos) firmó la carta de invitación al estudio y accedió a participar de él, constituyendo la muestra final de la pre-intervención<sup>8</sup>. Se hace relevante describir el perfil de establecimientos que decidió participar en las jornadas de Ideas Docentes y/o luego, de la investigación para aproximarnos al posible sesgo de selección que existe en este grupo.

La asistencia a las jornadas de Ideas Docentes realizadas en la Región del Biobío y Metropolitana fue de 61 y 94 establecimientos, respectivamente. Como puede observarse en la tabla 7, los establecimientos asistentes a las jornadas de Ideas Docentes y de la muestra son principalmente municipales y particulares subvencionados, con una distribución similar a la encontrada en el universo de establecimientos de cada región. La distribución de establecimientos asistentes también es similar al universo al considerar la pertenencia a zonas urbanas y rurales, aunque se encuentran algunas diferencias para la Región del Biobío.

Respecto a los niveles de enseñanza que imparte cada establecimiento, se observa que las jornadas realizadas en ambas regiones atrajeron principalmente a establecimientos que imparten educación parvularia y educación general básica. El 45% de los establecimientos asistentes tienen estos niveles de enseñanza, significativamente más que la proporción existente en ambas regiones (31,12%). Esta proporción se mantuvo en la muestra de establecimientos en el caso de Biobío, y para la Región Metropolitana aumentó levemente hacia establecimientos que, además, cuentan con educación media. Por otra parte, a pesar de que las escuelas que ofrecen educación en modalidad especial corresponden, aproximadamente, al 20% del total nacional, los establecimientos asistentes a las jornadas y de la muestra de estas características, representan un porcentaje cercano al 10%.

Además, en los asistentes en ambas regiones, se observa una mayor proporción de establecimientos con alta matrícula respecto a la totalidad de establecimientos del país. La proporción de establecimientos con menos de 80 estudiantes es 55% en Biobío y 40% en Metropolitana y, sin embargo, este grupo representa el 19,7% y 9,6% de los asistentes a las jornadas, respectivamente. A nivel de la muestra de establecimientos, esta diferencia se intensifica en Biobío.

---

<sup>8</sup> Se excluye de este análisis la muestra de establecimientos participantes de la post intervención debido a que se aborda más adelante.

Por último, siguiendo con los datos presentados en la tabla 7, se observa mayor presencia de establecimientos de grupo socioeconómico medio bajo y bajo en las jornadas, superando la proporción del total regional. En Biobío, el 80% de los establecimientos asistentes pertenecen a uno de estos grupos, y en la Región Metropolitana, el 54%. En ambos casos esta proporción supera a la del total de establecimientos de estos grupos en cada región. Por otra parte, los establecimientos de grupos socioeconómicos más altos asistieron en menor medida. Estas proporciones se mantuvieron más o menos similares en el grupo de muestra en la Región Metropolitana, mientras que en la de Biobío aumentó el grupo medio.

Tabla 7. Distribución de población, asistentes a jornada y muestra de establecimientos según características

	Población			Asistentes Jornada			Muestra		
	Biobío	Metropolitana	Total Nacional	Biobío	Metropolitana	Total Asistencia	Biobío	Metropolitana	Total Muestra
<b>Dependencia</b>									
Municipal	58.7%	19.7%	32.9%	67.2%	33.0%	46.5%	73.7%	23.3%	42.9%
Particular Subvencionado	37.1%	60.5%	52.6%	32.8%	59.6%	49.0%	26.3%	70.0%	53.1%
Particular Pagado	3.6%	17.7%	12.9%	-	5.3%	3.2%	-	6.7%	4.1%
Administración Delegada	0.6%	0.8%	0.7%	-	-	-	-	-	-
Servicio Local de Educación	-	1.3%	0.9%	-	2.1%	1.3%	-	-	-
<b>Zona</b>									
Urbano	62.0%	95.7%	84.2%	65.6%	92.6%	81.9%	84.2%	93.3%	89.8%
Rural	38.0%	4.3%	15.8%	34.4%	7.5%	18.1%	15.8%	6.7%	10.2%
<b>Nivel principal que imparte</b>									
Párvulo y Básica	35.1%	29.0%	31.1%	57.6%	36.3%	44.7%	57.9%	23.3%	36.7%
Párvulo, Básica y Adulto	1.1%	1.2%	1.1%	3.4%	2.2%	2.7%	-	3.3%	2.0%
Párvulo, Básica y Media	13.1%	25.5%	21.3%	13.6%	28.6%	22.7%	21.1%	30.0%	26.5%
Párvulo, Básica y Especial	0.8%	1.3%	1.1%	-	1.1%	0.7%	-	3.3%	2.0%
Párvulo y Especial	0.8%	1.9%	1.6%	-	2.2%	1.3%	-	3.3%	2.0%
Básica	21.2%	3.9%	9.9%	5.1%	4.4%	4.7%	-	10.0%	6.1%
Básica y Media	3.0%	6.1%	5.0%	1.7%	4.4%	3.3%	5.3%	6.7%	6.1%
Media y Adulto	1.0%	0.6%	0.8%	-	1.1%	0.7%	-	3.3%	2.0%
Especial	17.4%	23.4%	21.4%	8.5%	13.2%	11.3%	10.5%	10.0%	10.2%
Media	5.1%	4.9%	5.0%	6.8%	5.5%	6.0%	5.3%	6.7%	6.1%
Párvulo Básica, Media y Adulto	0.8%	1.5%	1.3%	1.7%	1.1%	1.3%	-	-	-
Párvulo Básica, Especial y Adulto	-	0.0%	0.0%	-	-	-	-	-	-
Básica, Media y Adulto	0.6%	0.5%	0.5%	1.7%	-	0.7%	-	-	-
<b>Tamaño (matrícula)</b>									
Menos de 80	55.1%	39.7%	45.0%	19.7%	9.6%	13.6%	10.5%	13.3%	12.2%
Entre 80 y 200	16.0%	14.6%	15.1%	24.6%	17.0%	20.0%	31.6%	16.7%	22.5%
Entre 200 y 500	15.8%	21.4%	19.5%	37.7%	35.1%	36.1%	21.1%	33.3%	28.6%
Más de 500	13.1%	24.3%	20.5%	18.0%	38.3%	30.3%	36.8%	36.7%	36.7%
<b>Grupo socioeconómico (SIMCE básica)</b>									
Bajo	39.2%	7.6%	18.7%	40.0%	10.3%	22.9%	20.0%	20.0%	20.0%
Medio Bajo	37.0%	32.9%	34.4%	40.0%	39.7%	39.8%	53.3%	30.0%	40.0%
Medio	15.7%	31.7%	26.1%	14.0%	36.8%	27.1%	20.0%	35.0%	28.6%
Medio alto	5.2%	13.5%	10.6%	6.0%	5.9%	5.9%	6.7%	5.0%	5.7%
Alto	2.9%	14.3%	10.3%	-	7.4%	4.2%	-	10.0%	5.7%
N	2,151	4,155	6,306	61	94	155	19	30	49

Fuente: Elaboración propia.

## 6.2. Resultados de la Pre-Intervención

### 6.2.1. Resultados a nivel individual

De la aplicación del instrumento se obtuvieron 989 observaciones, de las cuales 100 corresponden a directivos y 889 a profesionales de la educación. La tabla 8 presenta la estadística descriptiva de los encuestados considerando características individuales y del establecimiento escolar donde se desempeña. La mayoría de los profesionales de la educación son mujeres, tienen un contrato estable (indefinido o a contrata) y se desempeñan en el nivel de enseñanza básica.

Tabla 8. Estadística descriptiva a nivel individual (pre-intervención)

	Profesionales de la educación			Directivos			Total		
	Biobío	Metropolitana	Total	Biobío	Metropolitana	Total	Biobío	Metropolitana	Total
<b>Género</b>									
Femenino	78%	76%	77%	61%	79%	71%	76%	76%	76%
Masculino	23%	24%	23%	39%	21%	29%	24%	24%	24%
<b>Experiencia en el sistema</b>									
Menos de 5 años	18%	18%	18%	5%	5%	5%	17%	16%	16%
Entre 5 y 10 años	19%	20%	19%	10%	14%	12%	18%	19%	19%
Entre 10 y 20 años	20%	21%	21%	48%	26%	35%	23%	22%	22%
Entre 20 y 30 años	8%	12%	10%	21%	28%	25%	9%	14%	12%
Más de 30 años	35%	30%	32%	17%	28%	23%	33%	30%	31%
<b>Tipo de contrato</b>									
Estable	92%	91%	92%						
Temporal	8%	9%	8%						
<b>Equipo más próximo</b>									
Educación parvularia	13%	17%	15%						
Educación básica	56%	51%	53%						
Educación media	25%	24%	25%						
Depto/asignatura	6%	8%	7%						
<b>Horas de contrato</b>									
Menos de 30 h semanales	11%	12%	12%						
Entre 30 y 44 h semanales	89%	88%	88%						
<b>Jefatura o co-docencia</b>									
Sí	62%	65%	64%						
No	38%	35%	36%						
<b>Nivel socioeconómico</b>									
Bajo	59%	17%	36%	57%	24%	38%	59%	18%	36%
Medio	41%	50%	46%	43%	52%	48%	41%	50%	46%
Alto	0%	33%	18%	0%	24%	14%	0%	32%	18%
<b>Tamaño establecimiento</b>									
Menos de 200	27%	14%	20%	29%	21%	24%	27%	15%	20%
Entre 200 y 500	16%	32%	25%	21%	36%	30%	16%	32%	25%
Más de 500	58%	54%	56%	50%	43%	46%	57%	53%	55%
<b>Instituciones externas</b>									
0	4%	30%	19%	5%	22%	15%	4%	30%	18%
1	12%	23%	18%	10%	33%	23%	12%	24%	19%
2	11%	30%	22%	14%	22%	19%	11%	29%	21%
3	34%	4%	17%	24%	7%	14%	33%	4%	17%
4	20%	11%	15%	21%	14%	17%	20%	12%	15%
5	10%	1%	5%	7%	2%	4%	9%	1%	5%
6	5%	0%	2%	12%	0%	5%	5%	0%	2%
7	5%	0%	2%	7%	0%	3%	5%	0%	2%
<b>Planes</b>									
Alto	57%	21%	37%	55%	31%	41%	57%	22%	37%
Medio	22%	34%	29%	17%	29%	24%	21%	34%	28%
Bajo	21%	44%	34%	29%	40%	35%	22%	44%	34%

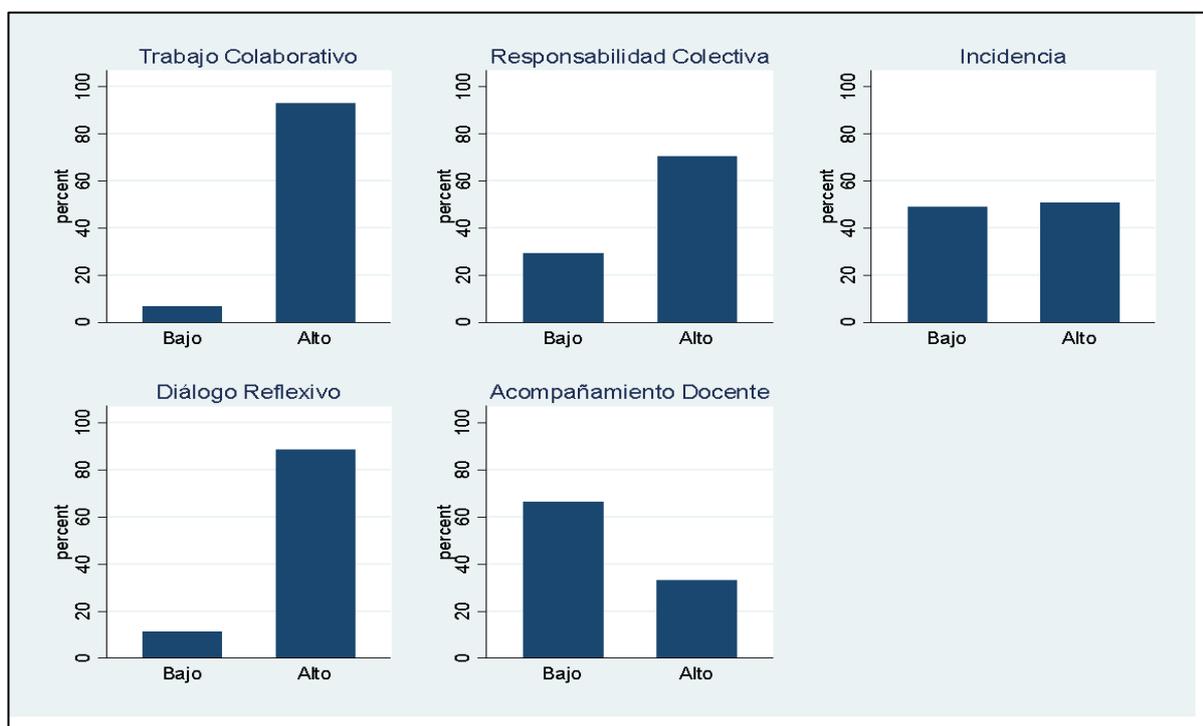
Nivel educativo que imparte el establecimiento									
Especial	4%	13%	9%	5%	17%	12%	4%	14%	9%
Básica	48%	26%	36%	55%	33%	42%	49%	27%	36%
Media	11%	7%	9%	5%	7%	6%	10%	7%	9%
Todos los niveles	38%	53%	46%	36%	43%	40%	38%	52%	46%
N	393	496	889	42	58	100	435	554	989

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvieron cinco índices de desarrollo de comunidades de aprendizaje que reflejan la percepción que tiene cada individuo sobre su equipo de trabajo más próximo con respecto a: *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva*, *incidencia*, *diálogo reflexivo* y *acompañamiento docente*. Los indicadores toman el valor de 0 en el nivel bajo (percepción negativa) y 1 en el alto (percepción positiva).

Existe una alta variabilidad en la proporción de individuos con alta y baja percepción dependiendo de la dimensión. Como puede observarse del gráfico 2, la dimensión de *incidencia* es la que presenta la distribución más uniforme entre ambas categorías, es decir, casi la misma cantidad de individuos tiene una percepción positiva y negativa. Por otra parte, el *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo* presentan mayor disparidad habiendo más de un 80% de individuos que tienen una percepción positiva al respecto. Por último, cabe destacar que la dimensión de *acompañamiento docente* es la única que posee más individuos con percepción negativa que positiva.

Gráfico 2. Porcentaje de individuos encuestados con nivel de percepción alto y bajo para cada dimensión



Fuente: elaboración propia.

La tabla 9 reporta la proporción de encuestados en nivel alto y bajo para cada dimensión. Previo al análisis de regresión logística, se analiza, a partir de pruebas estadísticas no paramétricas, si existen diferencias significativas entre distintos grupos y se encuentra que, para las dimensiones de *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo*, los encuestados de la Región Metropolitana tienen una percepción significativamente más baja que los de la Región del Biobío. Además, los directivos, respecto a los profesionales de la educación, tienen una percepción más alta en todas las dimensiones, excepto en *responsabilidad colectiva* donde los profesionales de la educación poseen un valor más alto. Finalmente, se encontró que los profesionales de la educación que destinan la mayor parte de su

tiempo con un equipo del nivel de educación parvularia tienen una mejor percepción en las dimensiones de *responsabilidad colectiva*, *incidencia* y *acompañamiento docente*, que los que destinan más tiempo con equipos de enseñanza básica, media y departamentos por asignatura.

Tabla 9. Indicadores por dimensión, según región, tipo de profesional y nivel educativo del equipo con el que pasa más tiempo

Variable	Bajo (%)	Alto (%)	N	Bajo (%)	Alto (%)	N	Bajo (%)	Alto (%)	N
	Trabajo Colaborativo			Responsabilidad Colectiva			Incidencia		
<b>Región</b>									
Biobío (dummy)	5%	95%	435	28%	72%	435	48%	52%	435
Metropolitana	8%	92%	554*	30%	70%	554	50%	50%	554
<b>Cargo</b>									
Profesional de la educación (dummy)	7%	93%	889	28%	72%	889	52%	48%	889
Directivo	2%	98%	100* *	38%	62%	100**	20%	80%	100* **
<b>Nivel educativo de su equipo (docentes)</b>									
Educación de Párvulos (dummy)	5%	95%	130	15%	85%	130	40%	60%	130
Enseñanza Básica	7%	93%	450	28%	72%	450***	52%	48%	450* *
Enseñanza Media	9%	91%	208	35%	65%	208***	62%	38%	208* **
Con mi depto/asignatura	7%	93%	58	31%	69%	58***	52%	48%	58
<b>Total</b>	<b>7%</b>	<b>93%</b>	<b>989</b>	<b>29%</b>	<b>71%</b>	<b>989</b>	<b>49%</b>	<b>51%</b>	<b>989</b>
	Diálogo Reflexivo			Acompañamiento Docente					
<b>Región</b>									
Región Biobío (dummy)	7%	93%	435	66%	34%	435			
Región Metropolitana	14%	86%	554* **	67%	33%	554			
<b>Cargo</b>									
Profesionales de la educación (dummy)	12%	88%	889	71%	29%	889			
Directivos	3%	97%	100* **	29%	71%	100***			
<b>Nivel educativo de su equipo (docentes)</b>									
Educación de Párvulos (dummy)	11%	89%	130	63%	37%	130			
Enseñanza Básica	11%	89%	450	71%	29%	450*			
Enseñanza Media	13%	87%	208	75%	25%	208**			
Con mi depto/asignatura	17%	83%	58	74%	26%	58			
<b>Total</b>	<b>11%</b>	<b>89%</b>	<b>989</b>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>989</b>			

Las primeras dos columnas de cada dimensión reportan la proporción de individuos en cada categoría de percepción y la tercera columna el N total. Las categorías marcadas como "dummy" son las categorías referenciales para los test estadísticos, por lo que el resto de las categorías están analizadas en función de ellas. \*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01

Fuente: Elaboración propia.

La regresión logística se realiza para cada dimensión en dos especificaciones<sup>9</sup>. La primera sin controles asociados a las características personales-laborales para medir el efecto de las características del establecimiento en la percepción del individuo. La segunda, contempla estos controles que están disponibles solo para profesionales de la educación, y no para directivos, por lo que el N total de esta especificación se reduce. Los resultados se presentan para cada dimensión analizada en las tablas 10 y 11.

<sup>9</sup> Se hicieron otras pruebas aplicando diferentes controles. Se reportan las dos que son las más relevantes para explicar las relaciones.

Tabla 10. Resultados de regresión logística

	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Cargo Directivo	3.4479		0.5561**		5.7297***	
	(2.5776)		(0.1363)		(1.6192)	
Femenino	0.4743	0.3547**	0.5993	0.5582**	0.8741	0.8355
	(0.2026)	(0.1821)	(0.1255)	(0.1418)	(0.1652)	(0.1832)
Años de Experiencia	1.0146	0.9957	0.9988	1.0014	0.9894	0.997
	(0.0162)	(0.0171)	(0.0082)	(0.0101)	(0.0077)	(0.009)
Región Metropolitana	0.5712	0.5592	0.4408***	0.4185***	0.7408	0.828
	(0.2554)	(0.2828)	(0.1119)	(0.1256)	(0.1697)	(0.2166)
Contrato Temporal		0.3915		1.3293		2.4736***
		(0.2013)		(0.5335)		(0.8568)
Equipo: Educación básica		0.4957		0.4735**		0.5689**
		(0.287)		(0.1683)		(0.1646)
Equipo: Educación media		0.6023		0.3575**		0.623
		(0.4513)		(0.1545)		(0.2322)
Equipo: Depto o asignatura		1.3485		0.4659		1.0819
		(1.3261)		(0.2329)		(0.4726)
Contrato: 30 a 44 horas semanales		0.9238		0.1331***		0.8322
		(0.5577)		(0.0721)		(0.245)
Sin jefatura o codocencia		2.5959**		1.0245		1.3637
		(1.0764)		(0.2197)		(0.2639)
Nivel soeconeonómico	1.0599	0.9328	1.3044	1.3064	1.1803	1.1205
	(0.3068)	(0.3063)	(0.2086)	(0.2437)	(0.1755)	(0.1906)
Tamaño establecimiento	1	1.0001	0.9998	0.9999	0.9999	0.9999
	(0.0004)	(0.0005)	(0.0002)	(0.0002)	(0.0002)	(0.0002)
Nivel del establecimiento: Básica	1.0662	2.3303	0.4257**	0.769	1.2056	1.4199
	(0.5917)	(1.5929)	(0.168)	(0.3809)	(0.385)	(0.5703)
Nivel del establecimiento: Media	0.3989	0.634	0.2677***	0.7682	0.6806	0.5772
	(0.2389)	(0.5487)	(0.1189)	(0.4592)	(0.2706)	(0.3055)
Nivel del establecimiento: Todos	0.7086	1.5378	0.3561**	0.7421	0.7859	0.8186
	(0.4699)	(1.2786)	(0.1607)	(0.4245)	(0.3055)	(0.3959)
Planes: Nivel Medio	1.4643	1.6576	1.5778	1.5453	1.4088	1.6126
	(0.669)	(0.8347)	(0.4317)	(0.5019)	(0.347)	(0.4474)
Planes: Nivel Bajo	3.4033**	3.2594**	1.6519**	1.3849	0.6948	0.6924
	(1.6264)	(1.6621)	(0.4194)	(0.419)	(0.1614)	(0.1831)
Instituciones externas	1.0598	1.0348	0.8866	0.8556	0.9498	0.9459
	(0.1392)	(0.1473)	(0.0657)	(0.0736)	(0.0679)	(0.0755)
_cons	16.1987***	25.3704***	10.7872***	80.3563***	1.1428	1.4837
	(12.1109)	(27.5834)	(5.0277)	64.4844	(0.4506)	(0.8501)
N	747	596	747	596	747	596
Pseudo R <sup>2</sup>	0.0667	0.0942	0.0448	0.0773	0.0758	0.0661

Nota: primera fila de cada categoría reporta los Odds Ratios, mientras que la desviación estándar está entre paréntesis. \*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01.

Primera especificación de cada dimensión abarca a la muestra total para la que se cuenta con todas las variables necesarias. La segunda, solo a profesionales de la educación. Las categorías omitidas para cada variable son las categorías referenciales para las cuales se realiza la regresión.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Resultados de regresión logística

	Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente	
	(1)	(2)	(1)	(2)
Cargo Directivo	4.7321** (2.8998)		5.9556*** (1.5248)	
Femenino	0.5339** (0.1688)	0.4662** (0.1764)	0.7697 (0.1544)	0.6248** (0.1484)
Años de Experiencia	1.0032 (0.0119)	0.9966 (0.0135)	1.0065 (0.0084)	1.0027 (0.0101)
Región Metropolitana	0.2913*** (0.1099)	0.2945*** (0.127)	0.9362 (0.2243)	0.6222 (0.1767)
Contrato Temporal		1.1636 (0.6188)		3.1854*** (1.0807)
Equipo: Educación básica		1.3678 (0.5873)		0.7304 (0.2223)
Equipo: Educación media		1.3696 (0.7169)		0.662 (0.2676)
Equipo: Depto o asignatura		1.0063 (0.6106)		0.6212 (0.3014)
Contrato: 30 a 44 horas semanales		1.058 (0.5186)		1.491 (0.5132)
Sin jefatura o codocencia		2.0037** (0.6289)		1.4222 (0.2983)
Nivel socioeconómico	1.3364 (0.2968)	1.527 (0.3927)	1.151 (0.183)	1.3238 (0.2525)
Tamaño establecimiento	0.9998 (0.0002)	0.9996 (0.0003)	1.0003 (0.0002)	1.0001 (0.0002)
Nivel del establecimiento: Básica	1.2833 (0.6636)	1.7876 (1.1066)	0.5493 (0.1843)	0.495 (0.2113)
Nivel del establecimiento: Media	0.4467 (0.2418)	0.4619 (0.3284)	0.1891*** (0.0926)	0.3047** (0.1881)
Nivel del establecimiento: Todos	0.6731 (0.3848)	0.7943 (0.5499)	0.3579** (0.1496)	0.3793 (0.2017)
Planes: Nivel Medio	1.3545 (0.5525)	1.1621 (0.5453)	1.9624 (0.5153)	2.1413** (0.6485)
Planes: Nivel Bajo	1.2293 (0.45)	1.0069 (0.4136)	1.0125 (0.2573)	1.0867 (0.3277)
Instituciones externas	0.8812 (0.0915)	0.8837 (0.103)	1.1662** (0.0884)	1.1152 (0.0985)
_cons	21.5601*** (13.4161)	14.2747*** (12.703)	0.3563** (0.1482)	0.3848 (0.2417)
N	747	596	747	596
Pseudo R <sup>2</sup>	0.0754	0.086	0.1001	0.0652

Nota: primera fila de cada categoría reporta los Odds Ratios, mientras que la desviación estándar está entre paréntesis.

\*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01. Primera especificación de cada dimensión abarca a la muestra total para la que se cuenta con todas las variables necesarias. La segunda, solo a profesionales de la educación. Las categorías omitidas para cada variable son las categorías referenciales para las cuales se realiza la regresión.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse de las tablas 10 y 11, las variables dependientes varían en su significancia dependiendo de la dimensión que se considere. Se encuentra que tanto el tipo de cargo, género y nivel educativo en el que imparte su equipo más cercano, son variables que, en general, tienen mayor significancia al momento de predecir la probabilidad de tener una percepción positiva sobre las distintas dimensiones (para los resultados en términos de efectos marginales, ver Anexo 32).

Respecto al tipo de cargo, para todas las dimensiones menos *trabajo colaborativo*, se encuentra una percepción significativamente distinta para profesionales de la educación y directivos. Los profesionales de la educación,

respecto a los directivos, tienen una probabilidad mayor (12 puntos porcentuales más) de tener una percepción positiva respecto a *responsabilidad colectiva*. Para el resto de las dimensiones ocurre lo contrario, especialmente con *incidencia* y *acompañamiento docente*. Mientras que los profesionales de la educación tienen una probabilidad cercana a 0,45 y 0,28 de tener una percepción positiva sobre *incidencia* y *acompañamiento docente*, los directivos presentan probabilidades de 0,81 y 0,68, respectivamente (36 y 40 puntos porcentuales más, respectivamente). Por último, para la dimensión de *diálogo reflexivo* la diferencia es de 10 puntos porcentuales a favor de los directivos.

Adicionalmente, los profesionales de la educación cuyos equipos de trabajo más cercanos corresponden al nivel de educación de párvulos tienen una probabilidad significativamente más alta de tener una percepción positiva en *responsabilidad colectiva* e *incidencia*, la diferencia es de 12 y 13 puntos porcentuales, respectivamente. El resultado es similar para los profesionales de la educación cuyos equipos de trabajo pertenecen al nivel de enseñanza media para la dimensión *responsabilidad colectiva*.

Por otra parte, los profesionales de la educación sin jefatura o co-docencia tienen una probabilidad significativamente más alta, 6 y 7 puntos porcentuales respectivamente, de tener un nivel alto de percepción sobre el *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo* respecto a los profesionales de la educación con jefatura o co-docencia. Además, los profesionales de la educación que tienen un contrato temporal (reemplazo o práctica profesional) tienen una mayor probabilidad de reportar percepción más positiva frente a la *incidencia* y *acompañamiento docente*, respecto a los docentes con contrato estable.

Respecto a las características sociodemográficas de los directivos y profesionales de la educación se encuentra que, para las dimensiones de *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva*, *diálogo reflexivo* y *acompañamiento docente*, los profesionales de la educación de género masculino tienen una mayor probabilidad de tener una percepción positiva versus las mujeres. En el caso de las dimensiones de *responsabilidad colectiva* y *acompañamiento docente*, la diferencia es de casi 10 puntos porcentuales, presentando las diferencias más altas. Por su parte, los individuos que se desempeñan en la Región del Biobío tienen una probabilidad de 0,79 y 0,94 de tener una percepción positiva de *responsabilidad colectiva* y *diálogo reflexivo*, mientras que para la Región Metropolitana esta es de 0,64 y 0,82, significativamente más bajo.

Finalmente, respecto a las características de los establecimientos, los individuos que trabajan en escuelas especiales tienen una mayor probabilidad de presentar una percepción positiva respecto a la *responsabilidad colectiva* y *acompañamiento docente*, que los que trabajan en establecimientos que tienen enseñanza media o todos los niveles. Además, se encuentra que tanto los profesionales de la educación como los directivos presentan una probabilidad significativamente más baja de tener un alto nivel de percepción del *trabajo colaborativo* cuando se encuentran trabajando en establecimientos escolares que presentan al menos cuatro planes donde los docentes tienen una participación vinculante, versus los establecimientos que carecen de tres o más planes o cuya participación docente es nula. Este resultado, también se encuentra al analizar la muestra completa.

### **6.2.2. Resultados a nivel de equipo de trabajo**

El análisis a nivel de equipo de trabajo más próximo se realiza solamente para docentes, puesto que son quienes responden esta pregunta. La estadística descriptiva de los equipos se presenta en la tabla 12. De los 105 equipos de docentes encuestados, el 40% pertenece a la Región del Biobío, una proporción parecida a la de docentes encuestados en esa región. En ambas regiones hay una mayor proporción de equipos ejerciendo en enseñanza

básica. Mientras que en el caso de Biobío se encuentra educación parvularia en segundo lugar, en la Metropolitana el resto de los equipos se distribuye de manera más uniforme entre los niveles.

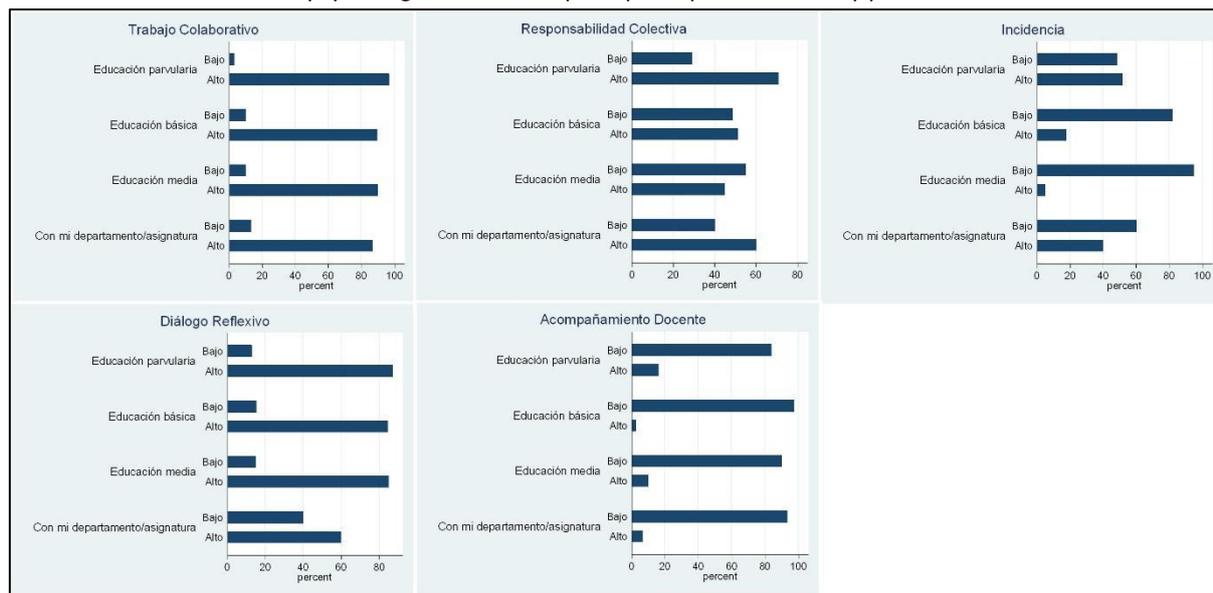
Tabla 12. Estadística descriptiva a nivel de equipo

Variables	Educación parvularia	Educación básica	Educación media	Depto/ Asignatura	Total
<b>Región</b>					
Biobío	15	16	6	5	42
Metropolitana	16	23	14	10	63
<b>Tamaño Equipo</b>					
Promedio	4.2	11.5	10.4	3.9	8.1
Desviación estándar	3.8	6.5	8.8	3.2	6.9
Mínimo	1	1	2	1	1
Máximo	17	30	36	10	36
<b>Nivel socioeconómico</b>					
Bajo	13	19	6	2	40
Medio	15	15	10	10	50
Alto	3	5	4	3	15
<b>Tamaño establecimiento</b>					
Menos de 200	10	12	3	1	26
Entre 200 y 500	10	12	3	3	28
Más de 500	11	15	14	11	51
<b>Instituciones externas</b>					
0	7	8	5	4	24
1	10	10	2	1	23
2	4	7	4	4	19
3	4	5	3	3	15
4	4	5	4	2	15
5	0	2	1	1	4
6	1	1	0	0	2
7	1	1	1	0	3
<b>Planes</b>					
Alto	11	14	7	6	38
Medio	11	12	5	4	32
Bajo	9	13	8	5	35
<b>Nivel educativo que imparte el establecimiento</b>					
Especial	7	2	0	0	9
Básica	15	22	0	2	39
Media	1	0	4	4	9
Todos los niveles	8	15	16	9	48
<b>N</b>	31	39	20	15	105

Nota. Debido a que el número de equipos es menor al número de individuos, la estadística descriptiva se presenta a partir de los N y no proporciones como el caso anterior.

Para los 105 equipos, la skewness promedio de las dimensiones *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva* y *diálogo reflexivo* es menor a -1, lo que refleja que en promedio los individuos con percepción alta superan el 75%, lo que refleja mayor uniformidad dentro del equipo. Por otra parte, *acompañamiento docente* reporta una skewness de 0,91 lo que se traduce en que aproximadamente, en promedio, un 30% de los individuos de cada equipo tiene una percepción negativa de la dimensión, lo que también se puede traducir en un alto grado de similitud entre los integrantes del equipo. Por último, la dimensión de *incidencia* es la que tiene mayor simetría de datos, ergo, hay más diferencias dentro de cada equipo. En promedio, la distribución entre alta y baja percepción dentro de cada grupo es de 40% y 60% (ver gráfico 3).

**Gráfico 3. Distribución de equipos según su nivel de percepción por dimensión y por nivel educativo asociado**



Fuente: Elaboración propia.

La dimensión con la mayor concentración de equipos con percepción positiva es el *trabajo colaborativo* (91,4%), especialmente, para los equipos en educación de párvulos. Luego, se encuentra *diálogo reflexivo* (82%) y, en tercer lugar, *responsabilidad colectiva* (57%). Los otros dos indicadores presentan un mayor número de grupos con percepción negativa que positiva. Así, respecto a la *incidencia*, un 71% de los grupos tiene un nivel bajo de percepción y un 91% en el *acompañamiento docente*, siendo esta la peor evaluada dentro de los establecimientos por la mayoría de la muestra.

Al comparar los equipos según el nivel educativo al que pertenecen, se observa que no existen diferencias significativas para las dimensiones de *trabajo colaborativo* y *responsabilidad colectiva*. Sin embargo, los equipos que se desempeñan en el nivel de educación de párvulos tienen una mejor percepción sobre el *acompañamiento docente* e *incidencia* que los equipos en educación básica y media.

Finalmente, mientras mayor el tamaño del equipo, empeora la percepción respecto a la *incidencia*. Para el resto de las dimensiones no se encontraron diferencias significativas según el tamaño del equipo. Tampoco se encontraron diferencias significativas respecto a otras variables.

### 6.2.3. Resultados a nivel de establecimiento

Como ya se mencionó, la muestra cuenta con 49 establecimientos educacionales, el 40% de ellos se encuentra en la Región del Biobío y el resto en la Región Metropolitana. La estadística descriptiva de los establecimientos se reporta en la tabla 13. Como puede observarse existe un importante número de establecimientos sin clasificar en alguna categoría de desempeño, esto se debe a que el establecimiento no cuenta con la matrícula suficiente para serlo o porque no cuenta con el nivel educativo que se está evaluando, como es el caso de las escuelas especiales.

Tabla 13. Estadística descriptiva. Establecimientos educacionales

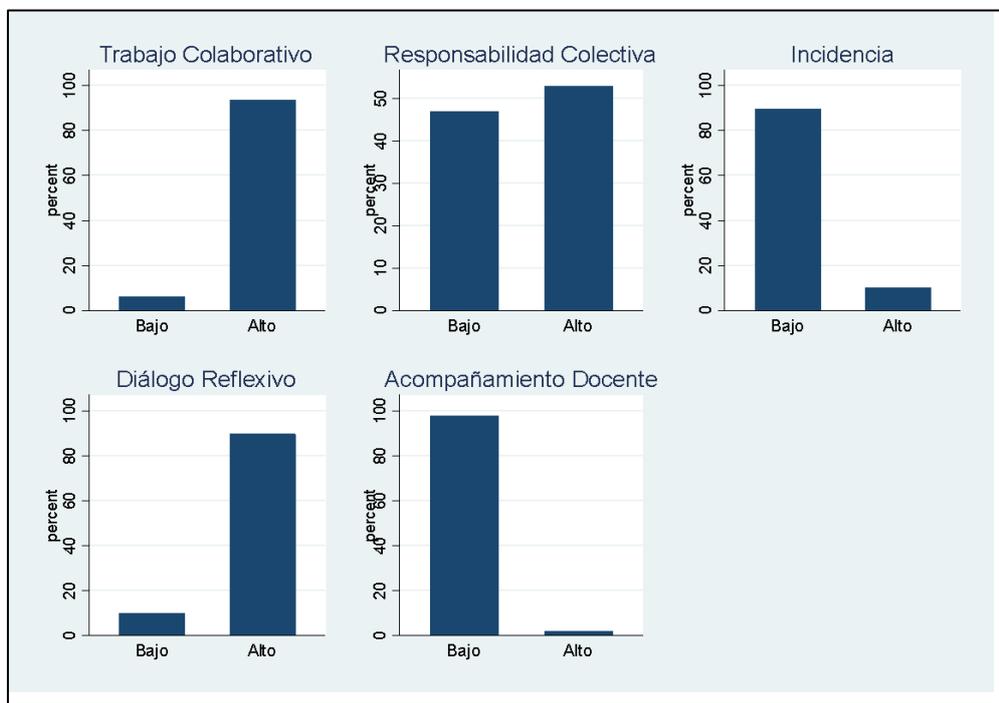
	Biobío	RM	Total		Biobío	RM	Total
<b>Nivel socioeconómico</b>				Proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente Lectura 2° Medio (media)	61%	55%	57%
<b>Bajo</b>	12	8	20	Proporción de estudiantes con aprendizaje adecuado Lectura 2° Medio (media)	15%	16%	16%
<b>Medio</b>	7	16	23	Proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente Matemática 2° Medio (media)	61%	52%	55%
<b>Alto</b>	0	6	6	Proporción de estudiantes con aprendizaje adecuado Matemática 2° Medio (media)	8%	18%	15%
<b>Tamaño establecimiento</b>				Proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente Lectura 4° Básico (media)	28%	37%	33%
<b>Menos de 200</b>	8	9	17	Proporción de estudiantes con aprendizaje adecuado Lectura 4° Básico (media)	45%	38%	41%
<b>Entre 200 y 500</b>	4	10	14	Proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente Matemática 4° Básico (media)	39%	45%	43%
<b>Más de 500</b>	7	11	18	Proporción de estudiantes con aprendizaje adecuado Matemática 4° Básico (media)	22%	19%	20%
<b>Dependencia administrativa</b>				Planes			
<b>Municipal</b>	14	7	21	Alto	9	9	18
<b>Particular Subvencionado</b>	5	21	26	Medio	6	9	15
<b>Particular Pagado</b>	0	2	2	Bajo	4	12	16
<b>Tipo de zona</b>				Instituciones externas			
<b>Urbano</b>	16	28	44	0	2	11	13
<b>Rural</b>	3	2	5	1	3	9	12
<b>Categ. desempeño (básica)</b>				2	3	6	9
<b>Alto</b>	0	1	1	3	5	1	6
<b>Medio</b>	1	7	8	4	3	2	5
<b>Medio-Bajo</b>	4	4	8	5	1	1	2
<b>Insuficiente</b>	1	1	2	6	1	0	1
<b>Sin Categoría</b>	13	17	30	7	1	0	1
<b>Categ. desempeño (media)</b>				Principal nivel que imparte			
<b>Alto</b>	3	2	5	Especial	2	5	7
<b>Medio</b>	8	8	16	Básica	11	11	22
<b>Medio-Bajo</b>	2	6	8	Media	1	3	4
<b>Insuficiente</b>	2	3	5	Todos los niveles	5	11	16
<b>Sin Categoría</b>	4	11	15				
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>49</b>	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>49</b>

Nota. Debido a que el número de establecimientos es bajo (menor al número de individuos), la estadística descriptiva se presenta a partir de los N y no en proporciones.

Respecto a la construcción de indicadores por establecimiento educacional, la variabilidad dentro de cada grupo es levemente mayor a la que existe dentro de cada equipo, lo que se debe tanto a que esta unidad puede incorporar más de un equipo de trabajo y porque también se considera a los directivos. El análisis de skewness arroja que para *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva* y *diálogo reflexivo* la distribución de los datos tiende a que la mayoría de los individuos (más del 70%) dentro de los establecimientos tiene una percepción positiva (skewness de 0,93 y 0,86, respectivamente). Por otra parte, *acompañamiento docente* presenta, también, una asimetría en la distribución de los datos (skewness de 0,33), sin embargo, en la dirección contraria. En promedio, el 70% de los individuos dentro de un establecimiento tienen una percepción negativa sobre la dimensión. Finalmente, la dimensión de *incidencia* es la que presenta más diferencias intra grupales siendo la proporción promedio de un establecimiento 50% percepción alta y 50% baja (skewness=0,5).

Los establecimientos de la muestra tienen, mayoritariamente, una alta percepción sobre *trabajo colaborativo* y el *diálogo reflexivo*, al igual que los resultados individuales. Por su parte, existe un alto número de establecimientos con un nivel bajo en *acompañamiento docente e incidencia*, este último resultado difiere de lo encontrado a nivel individual, lo que refleja la mayor variabilidad que existe respecto a esta dimensión dentro de cada establecimiento. Finalmente, la proporción de establecimientos con nivel alto y bajo de responsabilidad colectiva es similar (ver gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de los indicadores por establecimientos educacionales



Fuente: Elaboración propia.

Para estudiar diferencias entre establecimientos se estimó una regresión de mínimos cuadrados ordinarios que arroja que la proporción de individuos dentro del establecimiento con percepción positiva (*HIGH<sub>j</sub>*) respecto a la *responsabilidad colectiva, incidencia, diálogo reflexivo y acompañamiento docente* es mayor a medida que el nivel educativo principal del establecimiento es menor. Por ejemplo, en las escuelas especiales existe un mayor valor de la variable *HIGH<sub>j</sub>* que en los establecimientos de educación básica, media y los que tienen todos los niveles. No existen diferencias significativas entre establecimientos de la Región Metropolitana y la Región del Biobío y tampoco para las variables de control (tamaño del establecimiento, nivel socioeconómico y zonas) (Ver tabla 14).

Tabla 14. Resultados OLS

	Trabajo colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Nivel del establecimiento	-0.0111	-0.0128	-	-0.0526	-0.0715	-	-0.0453**	-0.0449**	-	-0.0683**
	(0.0133)	(0.0166)	0.0569**	(0.0264)	(0.033)	(0.0235)	(0.0295)	(0.0175)	(0.022)	(0.0259)
Región	-0.0422	-0.0425	-0.0569	-0.0714	0.0204	0.0229	-0.0675*	-0.0709*	0.0098	-0.0014
	(0.0297)	(0.0309)	(0.0589)	(0.0614)	(0.0524)	(0.0549)	(0.0389)	(0.041)	(0.0577)	(0.0595)
Planes	0.0485**	0.0536**	0.0191	0.0135	-0.014	-0.0071	0.0321	0.0344	0.0225	0.0267
	*	*								
Instituciones externas	0.0059	0.0087	-0.0223	-0.0223	0.0012	0.0039	0.0081	0.0101	0.0299	0.0358*
	(0.0096)	(0.0101)	(0.019)	(0.02)	(0.0169)	(0.0179)	(0.0126)	(0.0134)	(0.0186)	(0.0194)
Controles		X		X		X		X		X
Constante	0.8706**	0.8632**	0.9097**	1.013**	0.7302**	0.7002**	0.9657***	0.9835**	0.3702**	0.4383***
	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	(0.0467)	(0.0659)	(0.0926)	(0.131)	(0.0824)	(0.117)	(0.0612)	(0.0875)	(0.0908)	(0.1269)
R <sup>2</sup>	0.1974	0.2257	0.2181	0.2421	0.2299	0.2478	0.2355	0.2444	0.1034	0.152
N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Los valores entre paréntesis corresponden a la desviación estándar. \*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01. Primera especificación de cada dimensión no considera controles, la segunda sí. Los controles considerados son tamaño del establecimiento, nivel socioeconómico y zona.

Como no todos los establecimientos cuentan con resultados SIMCE<sup>10</sup>, se realizó un análisis diferenciado de correlación simple para estudiar estas variables. Se encuentra que a medida que aumenta la proporción de estudiantes con aprendizaje insuficiente en lectura en 2° Medio, la proporción de individuos con percepción positiva sobre *incidencia* y *acompañamiento docente* se reduce (correlación de -0,4 y -0,5, respectivamente). No se encontraron más correlaciones medianas o altas de variables asociadas a otras pruebas o cursos con *HIGH<sub>j</sub>*, aunque cabe destacar que todas son de signo negativo, lo que es esperable.

La clasificación de cada establecimiento según su etapa en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (tabla 15) arroja que solo 5 establecimientos se encuentran en etapa avanzada con casi todas sus dimensiones en nivel alto, mientras que 23 en inicial y 21 en etapa intermedia. En general, las dimensiones que presentan los peores niveles son *acompañamiento docente* e *incidencia*. Incluso, dentro de los 5 establecimientos en etapa avanzada, solo 1 tiene un nivel alto en *acompañamiento docente*. Cabe destacar además que todos los establecimientos en etapa intermedia tienen las mismas dimensiones en nivel alto y bajo, y estas últimas coinciden con las recién mencionadas. Por su parte, las de nivel alto son *trabajo colaborativo*, *responsabilidad colectiva* y *diálogo reflexivo*, dimensiones que también son altas para todos los establecimientos en etapa avanzada.

Por otra parte, los establecimientos en etapa inicial que tienen alguna dimensión en nivel alto, en general, esta es *trabajo colaborativo* o *diálogo reflexivo*.

<sup>10</sup> Las escuelas especiales no cuentan con esta evaluación y por tanto, con los indicadores generados por la Agencia de Calidad de la Educación para los establecimientos escolares del país.

**Tabla 15. Distribución de establecimientos según su nivel en cada indicador y etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje**

Etapa	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente		Total
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	
Inicial	3	20	23	0	23	0	5	18	23	0	23
Intermedia	0	21	0	21	21	0	0	21	21	0	21
Avanzada	0	5	0	5	0	5	0	5	4	1	5
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>46</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>44</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>49</b>

Fuente: Elaboración propia.

La Región Metropolitana concentra 4 de los 5 establecimientos en etapa avanzada, y el 57% y 60% de los en etapa intermedia y avanzada, respectivamente, proporción parecida a la distribución total de establecimientos. Por otra parte, la distribución de los establecimientos en etapa inicial según nivel socioeconómico tiende a concentrarse en mayor medida en el nivel bajo (47,8%), mientras que los establecimientos en etapa intermedia se concentran mayormente en el nivel socioeconómico medio (43%). No hay establecimientos en etapa avanzada de nivel socioeconómico alto, 4 son nivel medio y 1 de nivel bajo.

Como puede observarse en el gráfico 4, más del 65% de los establecimientos cuyos niveles educativos principales son media y todos los niveles, se concentran en etapa inicial, mientras que las escuelas básicas se encuentran en mayor proporción en etapa intermedia y las escuelas especiales, en avanzada. Existe una relación negativa entre el tamaño del establecimiento y el nivel de desarrollo en que se encuentra. Por último, los establecimientos municipales de la muestra tienden a estar clasificados en mayor medida en etapa inicial (71%), mientras que los particulares subvencionados en intermedia (54%).

Los establecimientos en etapa avanzada tienen máximo una institución externa apoyando sus procesos de desarrollo profesional docente. En cambio, casi el 50% de los establecimientos en etapa inicial tienen más de tres instituciones externas apoyándolos. Por último, todos los establecimientos en etapa intermedia tienen el apoyo de cuatro o menos (la mayoría entre cero y dos).

Finalmente, a partir de la sistematización y codificación de los resultados de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes en los establecimientos (Anexo 12), se presentan los resultados a nivel de estrategia escogida<sup>11</sup>. Como se observa en la tabla 16, no existen diferencias significativas en las estrategias escogidas por establecimientos en distintas etapas de desarrollo. Para todas las etapas, la estrategia significativamente más escogida por los establecimientos es “Nivelación del aprendizaje de todos los y las estudiantes”. En segundo lugar, en “Retroalimentación formativa al alumno/a: el error como una oportunidad para el aprendizaje” y, en tercer lugar, “Involucramiento de los apoderados en el proceso de aprendizaje y enseñanza”.

<sup>11</sup> Para conocer resultados a nivel de acciones y claves, ver Anexo 12. En esta sección no se presentan puesto que los resultados en estos niveles tienen un nivel de variabilidad sustantivamente alto. Por lo que, a pesar de que se realizó un esfuerzo por categorizar, no se logró hacerlo en menos de 30. De esta manera, no se encontraron resultados interesantes por etapa de desarrollo CAP.

Tabla 16. Estrategias escogidas por establecimientos según su etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje

Estrategia escogida	Inicial	Intermedia	Avanzada	Total
Desarrollo de tutorías entre estudiantes	1	0	0	1
Retroalimentación formativa al alumno/a: el error como una oportunidad para el aprendizaje	5	7	1	13
Movilización de altas expectativas y aprendizaje autónomo en los y las estudiantes	1	1	0	2
Aprendizaje colaborativo entre estudiantes	1	1	0	2
Uso del diálogo y debate entre estudiantes, para su aprendizaje significativo	3	3	0	6
Nivelación del aprendizaje de todos los y las estudiantes	17	15	3	35
Manejo conductual y socioemocional para la mejora del aprendizaje	2	2	0	4
Involucramiento de los apoderados en el proceso de aprendizaje y enseñanza	4	6	2	12
Trabajo colaborativo entre docentes	3	1	0	4
Desarrollo de actividades escolares en base al contexto local	2	0	0	2
Distribución y uso efectivo del tiempo no lectivo para el aprendizaje	1	0	0	1

Fuente: elaboración propia.

Nota. Dependiendo del número de grupos conformados en la implementación de la metodología, cada establecimiento puede tener más de una estrategia escogida.

### 6.3. Resultados Post intervención

#### 6.3.1. Estadística descriptiva post y comparación con pre

De la aplicación del instrumento durante la post intervención se obtuvieron 331 observaciones provenientes de instrumentos válidos, 293 de profesionales de la educación y 38 de directivos. Esto corresponde a 40 equipos de trabajo y 22 establecimientos educacionales. Como puede inferirse, el número de individuos encuestados se redujo sustantivamente respecto a la pre-intervención lo que está relacionado con la interrupción del terreno en distintos momentos por contingencia nacional, como se mencionó en secciones anteriores.

El número de individuos entre regiones se distribuye en 45% en la Región del Biobío y 55% en la Región Metropolitana. Lo que es, levemente distinto a la distribución de individuos en la muestra de la pre-intervención donde el 40% y 60% de la muestra pertenecía a cada región, respectivamente. En general, para la mayoría de las variables analizadas, la distribución de la muestra individual de la post intervención es similar a la muestra de la pre-intervención, manteniéndose el orden de las categorías para casi la totalidad de las variables analizadas, en función de las proporciones. Sin embargo, en algunos casos, la concentración cambia levemente. Por ejemplo, aumenta la proporción de mujeres en la muestra pasando de representar el 76% del total al 81%. Por otra parte, en la muestra post existen una menor proporción de profesionales de la educación cuyas horas de contrato son menos de 30 a la semana (12% a 8%). Para mayor detalle ver Anexo 33.

Las únicas dos variables que modificaron el orden de sus categorías en la nueva muestra son “planes” que pasó de poseer la proporción más alta en nivel alto en la muestra pre (37%) a tener el último lugar en la muestra post (14%). De lo que se desprende que se perdió muestra cuyos establecimientos estaban clasificados en nivel alto en esta variable. Además, la categoría “educación especial” de la variable “nivel principal que imparte el establecimiento” pasó de ser la tercera categoría con mayor proporción a empatar la cuarta con “enseñanza media”. El resto de las categorías de esta variable mantienen su orden de proporciones (Anexo 33).

A nivel de equipos de trabajo, en la post intervención se logra una muestra de 40, cayendo más de la mitad respecto al número de equipos encuestados en la pre-intervención. A pesar de esto, la distribución de los equipos según el nivel educativo en el que se desempeña no cambia, concentrándose más en educación básica. Por otra parte, disminuyó la proporción de grupos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, aumentando relativamente el bajo (ver Anexo 33 para mayor detalle).

Finalmente, a nivel de establecimientos educacionales, la muestra se redujo en más de la mitad (de 49 a 22) y la mayor caída, proporcionalmente, se produjo en establecimientos de gran tamaño (más de 500 estudiantes) (ver Anexo 33 para mayor detalle).

## 6.4. Resultados pre y post intervención

### 6.4.1. Resultados a nivel individual

Del total de individuos encuestados durante la pre-intervención, el 21,5% también fue encuestado en la post intervención (213), mientras que el 64% de los que se encuestaron en la post intervención, también lo fueron en la anterior. No existen diferencias en la proporción de individuos encontrados entre profesionales de la educación y directivos.

Respecto a los indicadores de desarrollo de comunidades de aprendizaje a nivel individual, de los individuos encuestados en la post intervención, se obtiene que hay una mayor proporción de individuos con una percepción positiva para todas las dimensiones, respecto a la pre-intervención, sin embargo, no se revierte el orden en el caso de las dimensiones que experimentan mayor concentración en los niveles bajos. Específicamente, en *incidencia* el 51% de los individuos reportó una percepción positiva en la pre-intervención, mientras que en la post intervención aumenta a 62%, siendo la dimensión que más cambió. Para las demás dimensiones el aumento de la proporción de individuos con nivel de percepción alto fue de 5,25 puntos porcentuales, en promedio (ver tabla A2 en Anexo 33).

Al comparar la percepción de cada individuo en cada una de las cinco dimensiones antes y después de la intervención, se encuentra que la mayoría mantiene su percepción en el mismo nivel (tabla 17). *Responsabilidad colectiva* fue la dimensión que en mayor medida sufrió cambios, el 36% de la muestra no se mantuvo en el mismo nivel (21% mejoró y 15% empeoró su percepción). El 30% de los individuos de la muestra cambió su percepción respecto a *acompañamiento docente*, 15% la mejoró y el otro 15% la empeoró. Las dimensiones de *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo*, que también presentan la mayor proporción de individuos con percepción alta, fueron las que en menor proporción cambiaron.

El 8% de los individuos que mejoraron su percepción son directivos y el 4% de los que empeoraron también lo son, el resto (88%) son profesionales de la educación. Dentro de esto últimos, los que se desempeñan con equipos de trabajo en educación básica experimentaron más cambios, tanto positivos como negativos, que los profesionales en equipos de distinto nivel. No se encuentra diferencias significativas en la distribución por nivel socioeconómico de los individuos que mejoran y empeoran su percepción en alguna dimensión, en ambos casos los establecimientos de nivel bajo lideran la proporción de cambios.

Finalmente, no se encuentran diferencias significativas entre el grupo de individuos que cambia su percepción y el que la mantiene en alguna dimensión respecto a la adhesión – o no- al paro docente durante el año 2019 por parte de su establecimiento. Tampoco se encuentran diferencias significativas para los individuos que se desempeñan en

establecimientos que entre la etapa previa y posterior a la intervención comenzaron a recibir apoyo de alguna institución externa o de su servicio local de educación, en el caso que corresponda.

**Tabla 17. Cambios en la percepción individual frente a cada dimensión entre pre y post intervención**

Cambio	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empeoró	1	0%	22	10%	32	15%	7	3%	31	15%
Se mantuvo bajo	3	1%	30	14%	46	22%	5	2%	105	49%
Se mantuvo alto	197	92%	133	62%	91	43%	191	90%	46	22%
Mejóro	12	6%	28	13%	44	21%	10	5%	31	15%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### 6.4.2. Resultados a nivel de equipo

El 34% de los equipos encuestados en la pre-intervención se mantuvo en la post intervención, agregándose 4 que no estaban en la pre-intervención. Se perdieron 69 equipos de la muestra de la línea base y, en general, fueron en mayor proporción los equipos con percepciones bajas. El 88% de los equipos con percepción baja en *trabajo colaborativo*, según lo reportado en la pre-intervención, no se mantuvo en la post intervención. Algo similar ocurrió con la dimensión de *incidencia* y *diálogo reflexivo* donde se perdió el 71% y 74%, respectivamente, de los equipos que presentaban una percepción de nivel bajo al respecto. Por su parte, se pierde un 78% de los equipos que tienen una percepción positiva sobre el *acompañamiento docente* en sus establecimientos. *Responsabilidad colectiva* es la única dimensión que pierde la misma proporción de equipos en nivel alto y bajo (66% en cada uno), mientras que para el resto la diferencia de la pérdida va de los 10 a 25 puntos porcentuales. En definitiva, se debiese esperar un sesgo en los resultados debido a la homogeneidad de los casos perdidos para cuatro de las cinco dimensiones de desarrollo de comunidades de aprendizaje (tabla 18).

Ahora bien, de los equipos que permanecen en el estudio (36), la mayoría mantiene sus indicadores en los mismos niveles que en la pre-intervención. La percepción de los equipos respecto a la *incidencia* dentro del establecimiento es la dimensión que mayores modificaciones sufre, aunque es casi la misma cantidad de equipos la que mejora y empeora (6 y 7, respectivamente) (tabla 18).

**Tabla 18. Cambios en la percepción de equipo frente a cada dimensión entre pre y post intervención**

Cambio	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento Docente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empeoró	0	0%	6	17%	7	19%	0	0%	2	6%
Se mantuvo bajo	0	0%	12	33%	16	44%	0	0%	31	86%
Se mantuvo alto	35	97%	15	42%	7	19%	31	86%	0	0%
Mejóro	1	3%	3	8%	6	17%	5	14%	3	8%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Los equipos que en mayor proporción empeoran sus dimensiones son los que se desempeñan en el nivel de educación de párvulos, mientras que los que las mejoran se distribuyen uniformemente entre los distintos niveles educativos. Por otra parte, dentro de los equipos que cambian de nivel en alguna de sus dimensiones, mientras

más alto el nivel socioeconómico se tiende a mejorar en su percepción frente a alguna dimensión, mientras que mientras más bajo el nivel socioeconómico, hay una mayor proporción de equipos que empeoran su percepción. Se debe tener en cuenta que estas diferencias son leves y poco significativas.

Finalmente, los resultados de la regresión en primera diferencia con errores estándares ajustados (tabla 19) arroja que no existe una relación altamente significativa entre los cambios que experimentaron los equipos de trabajo respecto a la proporción de individuos con percepción positiva respecto a las dimensiones de desarrollo de comunidades de aprendizaje y la intervención de ideas docentes. Aunque sí se encuentra una relación positiva y de baja significancia entre el cambio en la proporción de individuos con una percepción positiva del *trabajo colaborativo* y la aplicación de la metodología de Ideas Docentes. Por otra parte, también se encuentra una relación de baja significancia y negativa entre la variable dependiente y la adhesión al paro docente. Es decir, cuando los establecimientos no se adhieren al paro docente 2019, disminuye la proporción de individuos que valoran positivamente el *diálogo reflexivo* en su establecimiento.

**Tabla 19. Resultados regresión en primera diferencia con errores estándares ajustados para análisis por equipo**

	Trabajo Colaborativo	Responsabilidad Colectiva	Incidencia	Diálogo Reflexivo	Acompañamiento Docente
Intervención: aplicación Ideas Docentes	0.0978*	0.0068	-0.0195	0.0822	0.067
	(0.0490)	(0.0646)	(0.1278)	(0.0660)	(0.1138)
Apoyo de Servicio Local de Educación	-0.0246	-0.1949	-0.1963	-0.0473	0.2684
	(0.0514)	(0.1882)	(0.2146)	(0.0925)	(0.1957)
Cambio en directivos	-0.022	0.1352	-0.0365	0.0432	-0.0506
	(0.0402)	(0.0891)	(0.1393)	(0.0638)	(0.1154)
Adhesión al Paro docente	-0.0433	-0.0722	0.1119	-0.0874*	-0.0386
	(0.0421)	(0.0935)	(0.1527)	(0.0662)	(0.1218)
Apoyo de Instituciones externas	-0.0018	-0.1224	0.1639	0.0395	-0.0645
	(0.0345)	(0.1337)	(0.1175)	(0.0575)	(0.1075)
R <sup>2</sup>	0.347	0.135	0.081	0.172	0.073
N	36	36	36	36	36

Nota. Los valores entre paréntesis corresponden a la desviación estándar. \*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01. Se aplicaron controles que no se reportan en la tabla por ser invariantes en el tiempo (efectos fijos).

Fuente: Elaboración propia.

#### 6.4.3. Resultados pre y post intervención a nivel de establecimiento

Casi el 50% de los establecimientos (27) que participaron de la pre-intervención no continuaron en la post intervención. Aunque esta pérdida fue más uniforme entre establecimientos en nivel alto y bajo de cada dimensión que la pérdida en términos de equipos de trabajo, *acompañamiento docente* solo perdió establecimientos que tenían un nivel bajo. Lo mismo ocurre cuando se analiza la muestra perdida en términos de la etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje, donde se pierde entre el 50% y 60% de la muestra en cada etapa, siendo mayor la proporción para los establecimientos en etapa avanzada<sup>12</sup>. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre la distribución de establecimientos por etapa entre la muestra previa a la intervención y la posterior. Así, quedan 10 establecimientos en etapa inicial y en intermedia, y 2 en avanzada.

Los establecimientos educacionales que se mantuvieron en el estudio hasta la post intervención, presentan una distribución similar antes y después de la intervención para casi todas sus características. Sin embargo, al mirar en

<sup>12</sup> Se pierden 13 establecimientos que se encontraban en etapa inicial, 11 en intermedia y 3 en avanzada.

detalle a los establecimientos que cambian de categoría en alguna dimensión (positiva o negativamente), se da cuenta que pertenecen en mayor proporción a niveles socioeconómicos bajos. Para el resto de las variables no existen diferencias significativas. Por otra parte, al igual que en las unidades de análisis anteriores, la tendencia de los establecimientos es a mantener el nivel bajo o alto en cada dimensión (tabla 20). Los pocos establecimientos que empeoraron lo hicieron en *responsabilidad colectiva* y *acompañamiento docente*, mientras que para todas las dimensiones hay al menos un establecimiento que pasó de tener un nivel bajo a uno alto. En general, casi la totalidad de los establecimientos mantuvieron constante su nivel de *trabajo colaborativo* y *diálogo reflexivo* (Más del 90%).

**Tabla 20. Cambios en la percepción de equipo frente a cada dimensión entre pre y post intervención**

Cambio	Trabajo Colaborativo		Responsabilidad Colectiva		Incidencia		Diálogo Reflexivo		Acompañamiento o Docente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empeoró	0	0%	4	18%	0	0%	0	0%	1	5%
Se mantuvo bajo	0	0%	6	27%	14	64%	0	0%	18	82%
Se mantuvo alto	21	95%	8	36%	2	9%	20	91%	0	0%
Mejóro	1	5%	4	18%	6	27%	2	9%	3	14%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante destacar que la mitad de los establecimientos de la muestra experimentó algún cambio en su etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje antes y después de la intervención (gráfico 5). De los 3 establecimientos que retrocedieron una etapa (2 desde intermedia y 1 desde avanzada), lo hicieron por empeorar el nivel de *responsabilidad colectiva*. De ellos, 2 de estos establecimientos corresponden a escuelas especiales y 1 imparte solo enseñanza básica. Además, 2 se encuentran en la Región Metropolitana. Por otra parte, 1 es de nivel socioeconómico alto (misma que pasa de estar en etapa avanzada a intermedia), mientras que los otras dos son de nivel socioeconómico bajo (pasan de etapa intermedia a inicial).

Por otra parte, de los 6 establecimientos que avanzaron una etapa, 3 lo hicieron desde una etapa inicial a una intermedia, y los otros 3 desde intermedia a avanzada. Los primeros mejoraron sus dimensiones de *responsabilidad colectiva* o *incidencia*, el resto se mantuvo constante. Al analizar en detalle y considerando las situaciones por las que se controló el efecto de la intervención de ideas docentes, se observa que todos estos establecimientos experimentaron cambios en su equipo directivo entre la pre y post intervención.

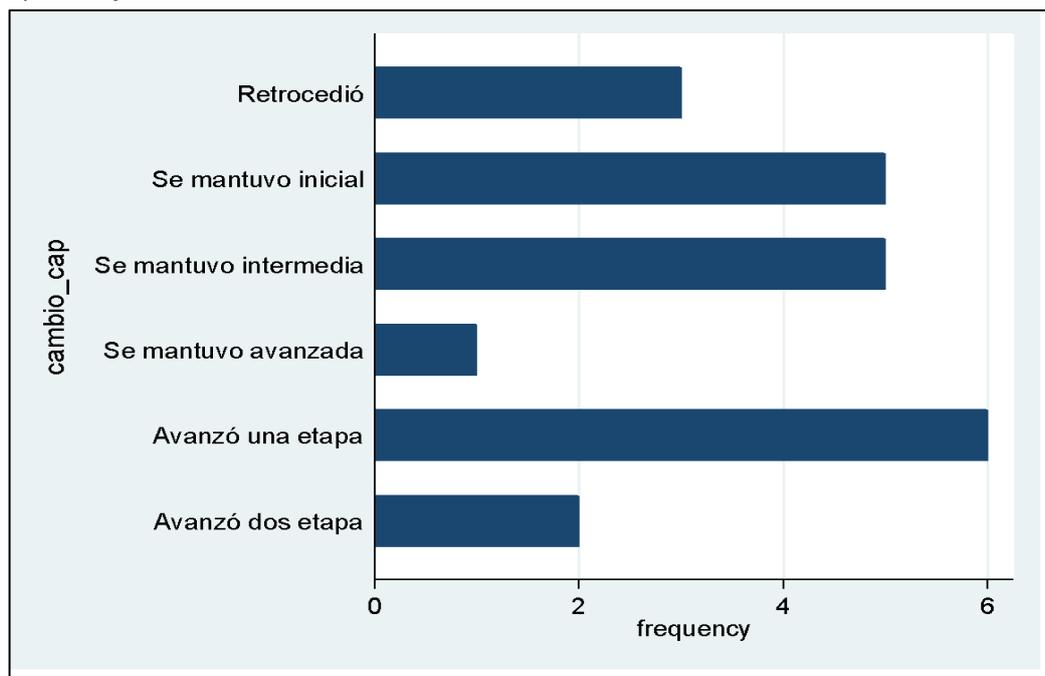
Por su parte, los establecimientos que avanzaron desde una etapa intermedia a una avanzada, mejoraron el nivel de *acompañamiento docente*, dimensión que tiene la mayor concentración de establecimientos con nivel bajo, manteniendo el resto de sus dimensiones constantes. La mayoría de estos establecimientos imparten, principalmente, enseñanza básica, se encuentran en la Región del Biobío y solo uno de ellos adhirió al paro docente. No experimentaron ningún otro cambio observable.

Se encuentran 2 establecimientos que pasaron de encontrarse en una etapa inicial de desarrollo de comunidades de aprendizaje a etapa avanzada. Ambos, al igual que en los establecimientos que pasan de inicial a intermedio, mejoran su *responsabilidad colectiva* e *incidencia*, aunque siguen teniendo un nivel bajo en una única dimensión: *acompañamiento docente*. Uno de ellos se encuentra en la Región Metropolitana y el otro en Biobío, y pertenecen a niveles socioeconómicos bajo y alto, respectivamente. Se observa que entre la pre y post intervención, además

de la aplicación de la metodología, uno de los establecimientos adhirió al paro docente, y el otro sufrió un cambio en su equipo directivo.

Finalmente, de los 5 establecimientos que se mantuvieron en etapa inicial, todos experimentaron uno o más cambios, además de la intervención del estudio, en el tiempo entre antes y después de la aplicación de Ideas Docentes. Así, 3 de ellos recibieron apoyo de alguna institución externa en el ámbito de desarrollo profesional docente y 2 adhirieron al paro docente o tuvieron un cambio en equipo directivo. De los 5 que se mantuvieron en etapa intermedia, solo 2 experimentaron cambios, adhesión al parto y cambio en equipo directivo. Por último, el único establecimiento que se mantuvo en etapa avanzada entre la pre y post intervención comenzó a recibir apoyo de alguna institución externa en el ámbito de desarrollo profesional docente.

**Gráfico 5. Frecuencia de establecimientos según el cambio asociado a su etapa de desarrollo de comunidades de aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia.

Por último, los resultados de la regresión en primera diferencia con errores estándares ajustados arrojan (tabla 21), al igual que para el caso de equipos, dos relaciones de baja significancia. Por una parte, existe una relación entre la realización de la intervención de la aplicación de Ideas Docentes (versus no hacerla) y el aumento en la proporción de individuos dentro de cada establecimiento con percepción positiva respecto al *trabajo colaborativo*.

Por otra parte, el hecho de no cambiar los directivos se relaciona negativamente con la proporción de individuos con percepción positiva respecto al *acompañamiento docente* del establecimiento. Es decir, a mayor inercia en la composición de los equipos directivos, el cambio en la proporción de individuos que perciben positivamente el acompañamiento docente es menor.

Tabla 21. Resultados regresión en primera diferencia con errores estándares ajustados para análisis por equipo

	Trabajo Colaborativo	Responsabilidad Colectiva	Incidencia	Diálogo Reflexivo	Acompañamiento Docente
Intervención: aplicación Ideas Docentes	0.0746*	0.0063	0.0621	0.066	0.1591
	(0.0345)	(0.0689)	(0.0775)	(0.0469)	(0.0969)
Apoyo de Servicio Local de Educación	-0.0481	-0.0705	-0.0808	-0.0557	0.0129
	(0.0315)	(0.0741)	(0.0789)	(0.0477)	(0.0731)
Cambio en directivos	0.0072	0.0622	-0.126	-0.0039	-0.1897*
	(0.0306)	(0.0927)	(0.0833)	(0.0500)	(0.0750)
Adhesión al Paro docente	-0.029	-0.0471	0.1405	-0.0493	-0.0135
	(0.0373)	(0.0998)	(0.0970)	(0.0483)	(0.0965)
Apoyo de Instituciones externas	-0.0071	0	0.1032	0.0362	-0.0198
	(0.0383)	(0.1049)	(0.0820)	(0.0621)	(0.0821)
R <sup>2</sup>	0.45	0.052	0.399	0.247	0.324
N	22	22	22	22	22

Nota. Los valores entre paréntesis corresponden a la desviación estándar. \*p value<0,1; \*\*p value<0,05; \*\*\*p value<0,01. Se aplicaron controles que no se reportan en la tabla por ser invariantes en el tiempo (efectos fijos).

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que para los resultados comparativos entre antes y después de la intervención, existen limitaciones en el número de observaciones analizadas, lo que puede influir en generar sesgos en los resultados disminuyendo su precisión y robustez. Por otra parte, es complejo definir que los cambios experimentados por los establecimientos para cada dimensión antes y después de la intervención no guardan relación con ninguna de las variables estudiadas, puesto que se omiten variables importantes como la reacción del establecimiento al estallido social y a la contingencia de la pandemia asociada al COVID19.

## 6.5. Resultados Fase Cualitativa

El análisis de las entrevistas realizadas al equipo directivo y profesionales de la educación de los seis establecimientos participantes se organizó en cuatro grandes dimensiones, siguiendo la operacionalización de las pautas de entrevistas (Anexo 7): evaluación de las comunidades de aprendizaje profesional y sus principales obstaculizadores y facilitadores, evaluación del impacto del estallido social en las CAP, evaluación de la metodología de Ideas Docentes y percepción de su transferencia. El detalle de las entrevistas puede encontrarse en la matriz de vaciado y en las transcripciones, anexos 34 y 35 respectivamente.

### 6.5.1. Comunidades de aprendizaje profesional

Lo primero que surge al revisar las entrevistas es la cantidad de obstaculizadores que existen en las comunidades educativas cuando se trata de evaluar la comunidad de desarrollo profesional. Muchos de estos obstaculizadores aparecen reportados por la literatura e incluyen, ordenados según su número de menciones: disponibilidad de tiempo (10 menciones), disposición al cambio, liderazgo (7 menciones cada uno), visión común y financiamiento (6 menciones cada uno), disposición de espacios, formación docente, clima laboral (5 menciones cada uno), vivir en contingencia, burocracia (4 menciones cada uno) y accountability, participación de los padres y relaciones externas (2 menciones cada uno). Y, pudiendo agruparse en una categoría de gestión educativa: comunicación, retroalimentación y reconocimiento y seguridad laboral y salario (1 mención cada uno). Algunos de estos obstáculos se describen a continuación:

Tal como señala la literatura (Blitz & Schulman, 2016; CPEIP, 2019; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Giles & Hargreaves, 2006; Supovitz, 2002; Stoll et al., 2006; Wei et al., 2009), la disponibilidad de tiempo es el obstáculo más mencionado y aparece vinculado estrechamente al tiempo no lectivo que se requiere para poder trabajar colaborativamente, reunirse, conversar y analizar lo que sucede en la sala de clases con los estudiantes, un tiempo destinado exclusivamente al trabajo técnico-pedagógico. Pero, además, un tiempo que tiene como meta el aprendizaje mutuo. ¿Cómo aprender del otro si el otro no está presente? En palabras de uno de los entrevistados cuando se discute sobre el efecto que tiene la ausencia de tiempo en el trabajo colaborativo:

"Yo creo que, lo principal, sería el aprendizaje, lo que podría aprender de su colega y no aprender solamente de la teoría, porque a sí mismo como el profesor que lleva 30 años muchas veces va a tratar de hacer lo mismo siempre, va a hacer lo mismo que le resulte y si es algo que nos puede enseñar, que es algo que le ha resultado con los estudiantes... Entonces, ahí, ahí podemos hacer el nexo y se puede conectar: "oye, enséñame esto"" (Entrevistado 5, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

La disponibilidad de tiempo cubre dos adjetivos entre los entrevistados: suficiente y protegido. Así, no se trata sólo de aumentar la cantidad de horas no lectivas, sino también asegurar que puedan ser usadas para preocuparse de la enseñanza de los estudiantes, de todo lo que sucede en el tiempo lectivo. La contingencia cotidiana suele absorber el tiempo disponible, señala el entrevistado 9, pero también las tareas burocráticas, particularmente las de tipo administrativo, reporta el entrevistado 11. Ambos del mismo establecimiento categorizado como en un estado inicial. En palabras del entrevistado 8:

"Siempre faltan tiempos y todo, esa figura, lo otro puede ser el factor tiempo. El tiempo, porque a veces se ve, nos vemos atareados. Las tareas administrativas que terminan por comer lo otro..." (Entrevistado 8, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

La disposición al cambio, descrita por Dooner, Mandzuk & Clifton (2008), también aparece aquí como el segundo de los obstáculos más mencionados y debe entenderse como la ausencia de iniciativa, ánimo o voluntad para trabajar colaborativamente; una resistencia para trabajar con los otros docentes que marca expresamente la territorialidad "mira, es mi clase y yo hago lo que quiero y lo hago como quiero", señala el entrevistado 4 cuando se refiere a este punto. En el análisis que realizan los docentes, aparecen varios elementos como la causa de este obstáculo. Además del miedo a probar cosas diferentes y sentirse obsoleto, según palabras del entrevistado 5, esta situación podría deberse a la creencia de que nada cambiará, dice la entrevistada 10. Otra razón, según la entrevistada 4, reside en la formación inicial y las brechas generacionales entre los docentes, pues sólo los más jóvenes entenderían la importancia de trabajar colaborativamente y cómo hacerlo.

Después del liderazgo, del cual se hablará más adelante, aparece el financiamiento como uno de los obstaculizadores señalados por los entrevistados: la disponibilidad de recursos para la realización de actividades con los niños, mejorar la infraestructura u ofrecer capacitaciones para los docentes según sus necesidades es un elemento que se presenta como ausente. Aunque no aparece señalado explícitamente por la evidencia encontrada respecto a las comunidades de aprendizaje, el grado en que afecta el trabajo colaborativo parece ser indirecto al crear, por ejemplo, un clima de desmotivación que afecta el trabajo de los docentes y la participación de los apoderados, un clima donde los docentes se sienten poco apoyados por las autoridades. Tal como señala una de las entrevistadas:

"Eh, varias cosas que influyen. Dentro de eso está la escasez de recursos, o sea, la falta de financiamiento acá y las platas se demoran un montón en llegar. O sea, no tenemos ni para cartulina. O sea, y eso también desmotiva, porque cuando nosotros queremos hacer algo lo pagamos nosotros. Entonces, no hay recursos" (Entrevistada 4, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

El quinto obstaculizador más mencionado por los entrevistados es el clima laboral, pues, además de la desmotivación general asociada al financiamiento, en ocasiones los docentes entrevistados sienten que existe tensión y competitividad entre los docentes (entrevistado 2) o falta tolerancia en las relaciones sociales, particularmente de parte de los docentes de mayor experiencia, ya que el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares es percibido como si fuera una agresión por su parte (entrevistado 6). Un obstaculizador que genera agotamiento entre los docentes que puede ser incluso percibido por los estudiantes, concluye el entrevistado 8.

Junto al clima laboral, la formación docente aparece también como uno de los elementos a tener en consideración con cinco docentes que refieren a la temática. Continuando con la entrevistada 4, se trata de una ausencia de currículo por parte de las universidades para enseñar "adecuadamente a trabajar de manera colaborativa", especialmente cuando se discute sobre la formación inicial de los docentes más experimentados, pues "antes ni siquiera se nombraba". El entrevistado 5 sigue esta misma línea y afirma que hay en el establecimiento "una cantidad de profesores que llevan muchos años dentro de la docencia y a veces no comprenden que hay cánones que han cambiado". Como se observa en esas citas, el foco de la crítica está puesto en la formación inicial docente y muy poco se habla de la formación continua, particularmente aquella que refieren Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis (2012) y que puede estar situada dentro de la escuela, es decir, la evaluación de pares, la observación de clases o la retroalimentación.

Un segundo elemento relevante que surge al mirar las entrevistas es que todos los establecimientos presentan obstáculos para desarrollarse como una comunidad de aprendizaje profesional, incluyendo a los establecimientos que, según los resultados del cuestionario pre-intervención, fueron categorizado como en estado intermedio. Ya lo decía Warwas y Helm (2018): incluso la comunidad educativa que se encuentra en un nivel avanzado de desarrollo no representa cómo puede ser una comunidad educativa ideal, tal cual viene señalada en la literatura. Es más, al pedirles a los establecimientos que evalúen cómo están como comunidad de aprendizaje en una escala de 1 a 7 siendo 1 "no hay una comunidad de aprendizaje profesional" y 7 "hay una comunidad de aprendizaje profesional sólida", la mayoría de los entrevistados insiste en colocar una calificación de 6 y señala que aún hay cosas por mejorar. Como bien señala una de las docentes:

"Aquí hay mucho trabajo interdisciplinario. Y no un 7, porque hay algunos problemas personales acá entre profesores, como que hay profesores que son medio incitadores al tema de los grupos, como que generan división, de repente. Y eso, en ocasiones, pero no de manera regular, en ocasiones genera que haya como más distancia, que de repente cuesta acercarse a un colega y decirle "oye, mira, quiero hacer esto con este curso, ¿me podís ayudar?" o "hagamos un trabajo compartido"" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado Intermedio).

La cita corresponde a un liceo bicentenario de excelencia, las tres entrevistadas llegan a mencionar 11 obstáculos diferentes cuando hablan del trabajo colaborativo, considerando disposición al cambio, liderazgo, espacio, formación docente, clima laboral, relación con el sostenedor y relación con otros establecimientos educacionales.

Ahora bien, un tercer elemento que surgió en los resultados desciende de este mismo ejercicio de calificación: en general, hay correspondencia entre la opinión del docente acerca de la calificación que coloca a su CAP y los resultados del cuestionario pre-intervención. En otras palabras, los entrevistados que pertenecen a una comunidad de aprendizaje profesional categorizada, a través del cuestionario pre-intervención, como avanzada le otorgan una calificación de 6. Mientras los entrevistados que pertenecen a una CAP categorizada como inicial llegan a poner la calificación más baja posible, un 1: "no hay una comunidad de aprendizaje profesional".

Un cuarto elemento clave es que la mayoría de los obstáculos no son exclusivos de un nivel de desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional: disposición al cambio, liderazgo, disponibilidad de tiempo y espacio, por ejemplo, son transversales. En otras palabras, de los 16 obstáculos que aparecen listados, 12 son mencionados al menos 1 vez por 1 docente que se ubica en un establecimiento categorizado como inicial y otra vez por al menos 1 docente que pertenece a un establecimiento en estado intermedio o, si se considera el resultado del cuestionario post intervención, avanzado. Los obstáculos que están asociados exclusivamente a los establecimientos en estado inicial incluyen vivir en la contingencia, burocracia (mencionado 4 veces), la participación de los padres y el accountability (mencionado 2 cada uno).

La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos se vislumbra como la ausencia de trabajo colaborativo con uno de los autores centrales del desarrollo de los estudiantes y su educación y se expresa, según la entrevistada 4, en su baja participación en las reuniones de apoderados, pero sobre todo su bajo compromiso para involucrarse y ser responsable de la educación que reciben sus hijos. Su rol no puede limitarse a matricular a los alumnos, señala el entrevistado 11. En palabras de la entrevistada 4:

"Si yo tengo una cantidad de 100 apoderados, ya, que deberían venir a mis reuniones del programa de integración, ya, para estar enterados de los avances, de las miradas, de los progresos que están teniendo sus estudiantes y aparecen 15 y 15 es una reunión exitosa, ya. Yo máximo he tenido 20 apoderados ahí cuando vienen papás, eso te habla de la falta de compromiso. O sea, si tenemos niños que tienen necesidades especiales permanentes, que estamos hablando que tienen discapacidad intelectual, donde los papás no aparecen... imagina los papás de los niños que no tienen ninguna dificultad" (Entrevistada 4, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Este mismo fenómeno se percibe respecto al accountability, el cual, según Stoll et al. (2006) puede generar sobrecarga, estrés y agotamiento en los docentes. El accountability surge como obstaculizador exclusivamente en los establecimientos que están en la categoría de desarrollo inicial de sus comunidades de aprendizaje profesional docente, donde adquiere la forma del peso del currículo nacional y las obligaciones y fiscalización impuestas por el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Municipal, las cuales implicarían, en palabras del docente entrevistado 6, la imposibilidad de hacer cambios, a excepción de las vías legales. En cambio, en el establecimiento que se ubica en un desarrollo más alto se habla de la autonomía docente como uno de sus facilitadores. La autonomía curricular llega hasta tal punto, indica la entrevistada 3, a que si "de hecho, si tu revisas el programa de estudios del Ministerio y el de nosotros es muy distinto". La base de este facilitador se encuentra en el liderazgo del equipo directivo, un facilitador que aparece mencionado en este establecimiento. El equipo directivo, señala la misma entrevistada, invita a los docentes a tener iniciativa, armando y presentando sus proyectos. Una idea que es reafirmada por otra docente del mismo establecimiento educativo. En palabras de la entrevistada 1:

"Es cero rígido. Como que, igual nosotros tenemos. Si tenemos una propuesta, tenemos que armar la propuesta, déme todos los detalles, hay que presentarla y se tiene que aprobar y todo, pero se

puede. Y somos muy organizados en ese sentido, todos los profes de acá" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

A pesar de que la mayoría de los obstáculos no pueden asociarse de forma inequívoca a un nivel de desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional, en el quinto elemento clave sí parecen percibirse diferencias en el contenido de dicho obstáculo entre las distintas etapas de desarrollo, al menos de forma general.

El liderazgo, por ejemplo, aparece en 7 entrevistas. Mientras en los establecimientos que se encuentran en un estado inicial el liderazgo está completamente ausente o recién desarrollándose, en los establecimientos con mayor nivel de desarrollo se trata de perfeccionar el liderazgo existente. Un ejemplo de ambos casos puede encontrarse en las siguientes citas. La primera corresponde a un establecimiento en estado inicial, donde explícitamente el entrevistado señala que necesitan un líder que sea también un visionario, una idea que la evidencia científica avala: los directores de establecimientos deben ser más que meros administradores y facilitar herramientas para transformar a estudiantes y docentes (Hipp & Huffman, 2003). En el otro extremo está la segunda cita, la cual corresponde a un establecimiento en estado intermedio, cuyo líder acompaña el trabajo de los docentes a través de retroalimentaciones que requieren mejorar:

" Si yo evaluó eso... me hubiese gustado trabajar de otra manera, pero se requiere de un líder. Un líder académico también. O sea, administrativo, un visionario de la educación para estos tiempos. Y te lo digo sinceramente, no lo tenemos. No aquí" (Entrevistado 6, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

"Ah, ya, el acompañamiento docente. Yo creo que igual ese se importante. Eh, la compañía... el otro día un profe me dijo. Como yo estoy haciendo la evaluación ahora, a fin de año, estoy viendo la proyección 2020 con los profesores, me dijo: "me ha gustado el cambio de que ahora, no me llamen solamente para decirme lo negativo". (Entrevistada 3, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

En relación con este tema es importante aclarar dos puntos. Primero, en los establecimientos ubicados en un nivel más alto de desarrollo, el liderazgo aparece incluso como un facilitador del trabajo colaborativo, pues éste es incentivado activamente por el equipo directivo. En este establecimiento, por ejemplo, el equipo directivo instauró una "cuenta semestral de las asignaturas", en donde los docentes deben mostrar a la UTP el trabajo colaborativo que han realizado con otras disciplinas. El segundo punto es que no parece posible imputar a la experiencia del equipo directivo dentro del establecimiento cómo se comportarán en términos de liderazgo. Tanto el establecimiento al que pertenece el entrevistado 6 como el colegio donde trabaja la entrevistada 3 cuentan con directores que llevan menos de 1 año en el cargo.

Lamentablemente, no existe suficiente información en las entrevistas para afirmar que los establecimientos que poseen CAP en los niveles más altos de desarrollo cuentan con formas de liderazgo del tipo distributivo, destacado como uno de los principales facilitadores de las comunidades de aprendizaje profesional por autores como Giles & Hargreaves (2006) y Leclerc, Moreau, Dumouchel & Sallafranque-St-Louis (2012). A simple vista, sin embargo, aparecen un elemento clave que apuntan en esa dirección: la existencia de estructuras más horizontales para la toma de decisiones, la cual permite, por un lado, la autonomía pedagógica de la que se habló antes y, por otro, la participación de los docentes en la actualización del PME y el Plan de Convivencia, ejemplos que se verán más adelante a propósito del establecimiento que implementó Ideas Docentes en 2017-2018.

La visión común aparece como un facilitador fundamental en la literatura (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; García, Higuera y Martínez, 2018; Hipp & Huffman, 2003; Leclerc, Moreau, Dumouchel y Sallafranque-St-Louis, 2012; Vescio, Ross & Adams, 2008) y su forma de obstaculizador, tal como el liderazgo, puede presentarse en ambos tipos de establecimiento, pero bajo distintos matices, las cuales parecen estar asociadas al nivel de desarrollo de la comunidad educativa. La visión común como obstaculizador afecta al establecimiento ubicado en etapa intermedia de desarrollo de su CAP y dos establecimientos ubicados en la etapa inicial. Sin embargo, no lo hace de la misma manera. En el establecimiento categorizado como intermedio existe una visión común, un objetivo que aúna el trabajo de los docentes, pero no es compartido por la totalidad de la planta. En palabras de una de las entrevistadas:

"Yo he visto colegios donde los profes no están ni ahí con hacer clases, no están ni ahí con trabajar, no están ni ahí con que los niños aprendan, no les interesa. Y profes así con mucho mérito, qué sé yo, pero no están ni ahí" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

En cambio, en los dos establecimientos educativos que poseen una CAP en estado inicial no hay una visión institucional que dé coherencia a las prácticas educativas y ayude a entender el perfil que esperan formar en el estudiante o dicha visión común no ha sido actualizada, perdiendo vigencia y autoridad. Las citas a continuación evidencian ambos procesos. Este fenómeno va más allá de la existencia de un PEI o PME, sino de su apropiación discursiva y práctica en la cotidianidad. Por ejemplo, uno de los entrevistados comenta:

"Porque no hay sentidos comunes, no hay un sentido común de comunidad, se pierde el sentido de comunidad. Porque, a veces, se toman decisiones y se respetan por algunos y decisiones que están completamente fundamentadas en el buen desarrollo de una clase, en el buen desarrollo del estudiante, en el, no sé, ponte tú, nos pasa con los celulares. Hubo un acuerdo, en un Consejo, donde todos los profesores acordamos que el celular no debía estar en la sala y el profesor que se vio superado, entro a su sala y los celulares están en clase. Y ahí hay un sentido de imposición de "no lo logré, no me meto más, me da lo mismo" o derechamente es para dejarlos tranquilos" (Entrevistada 5, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Un sexto elemento clave a discutir, aunque parezca obvio, es que muchos obstáculos cuentan con la lectura de su opuesto y corresponden a facilitadores de las comunidades de aprendizaje. Un ejemplo clásico es el liderazgo educativo, del que ya se habló. Lo mismo puede decirse acerca de la participación de los padres. Su forma de obstáculo, tal como fue descrita anteriormente, se refleja en su ausencia en las reuniones de apoderados y nulo compromiso con la enseñanza de sus hijos. Bajo la forma de facilitador está no sólo la activa participación en las reuniones de apoderados, sino también su apoyo al proceso de aprendizaje y las decisiones que se toman en el establecimiento, incluso en contextos de emergencia social como ejemplifica la entrevistada 14, perteneciente al establecimiento categorizado como intermedio en la pre-intervención y como avanzado en el cuestionario post.

Como séptimo elemento clave están las instancias que se pueden desarrollar para mejorar, fortalecer o consolidar la comunidad de aprendizaje profesional docente. Aquí la evidencia es clara y está en sintonía con la existencia de obstaculizadores entre todas las comunidades educativas, independiente del nivel alcanzado. En otras palabras: en mayor o menor medida, todos los docentes a quienes se les consultó por las instancias para mejorar vislumbran cómo pueden crecer como comunidad y, en este proceso, siguen percibiéndose obstáculos que entorpecen el camino. Algunos de dichos obstáculos ya fueron descritos al hablar de las comunidades de aprendizaje profesional

e incluyen la disposición al cambio docente, liderazgo, disponibilidad de tiempo y dificultades asociadas a la gestión educacional.

Al discutir cómo las comunidades pueden mejorar aparece muy sutilmente una tendencia como octavo elemento clave: los establecimientos educativos que están en niveles de CAP más avanzados tienden a mostrar iniciativas que están en desarrollo y donde el establecimiento ya ha reaccionado en respuesta al obstáculo; mientras que los establecimientos educacionales en un nivel inicial tienden a estar más bien ubicados en un punto cero de partida.

Este fenómeno resulta más evidente al mirar detenidamente el establecimiento que participó de Ideas Docentes entre 2017-2018. El establecimiento fue seleccionado por los buenos resultados que había tenido con la metodología de Ideas Docentes en años anteriores, pero resultó ser mucho más que eso. Aunque este establecimiento no participó del estudio cuantitativo del FONIDE y no se cuenta con su resultado en el cuestionario para evaluar su comunidad de aprendizaje profesional, durante la entrevista se hizo evidente que tenían una comunidad educativa consolidada y múltiples instancias de trabajo colaborativo: además del Consejo de Profesores donde han usado y modificado la metodología de Ideas Docentes para discutir temas tan variados como la actualización del PME, la modificación de los Planes de Convivencia Escolar y los resultados del SIMCE, dando cuenta, además, de una estructura más horizontal y participativa en la toma de decisiones, los docentes cuentan con instancias para trabajar con sus pares en temas técnicos-pedagógicos. Surgidos ante la necesidad de seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo, los docentes de este establecimiento cuentan con reuniones formales que pueden incluir a todos los docentes del establecimiento, en instancias llamadas "Consejos Autónomos" debido a la ausencia del equipo directivo, o estar organizadas por departamento, denominadas "Jefatura no lectiva", donde cada 15 días se revisan las prácticas educativas a nivel de jefaturas:

"Es como la, en el lenguaje nuestro esas reuniones quincenales se llaman "Jefatura no lectiva", que son las horas que tienen los profesores jefes y que no tienen clases. Se hacen cada quince días y se trata la situación del grupo-curso y también de casos puntuales. Y en el caso de alguna asignatura donde estén más descendidos o focalizadas, no sé, por ejemplo, en lenguaje en primero básico que es súper importante por el tema de la lecto-escritura, también se trabaja esa parte. Entonces, como bien puntual y como bien en el área chica de la sala de clases es esa reunión" (Entrevistada 15, Ideas Docentes 2017-2018).

El tiempo fue uno de los tres obstáculos mencionados también por este colegio y, tal como los demás establecimientos, presentan el sentido de insuficiencia del tiempo no lectivo actual: "Ojalá tuviéramos 48 mil horas más", dice la entrevistada 15. Empero su situación es también muy diferente, pues ya han respondido a una parte significativa de las solicitudes de los docentes al aumentar en promedio la proporción entre horas lectivas y horas no lectivas al 60/40.

Otro elemento clave a discutir tiene relación con los ejemplos de trabajo colaborativo que surgieron espontáneamente entre los entrevistados. No hubo una pregunta en la pauta de entrevista que pidiera explícitamente detallar instancias de trabajo colaborativo que existen en el establecimiento y dado que surgieron libremente no es posible realizar una asociación más directa entre el contenido de dichos ejemplos y el nivel de desarrollo de la comunidad de aprendizaje profesional. Sin embargo, tres cosas interesantes surgieron al revisarlos y sus conclusiones no pueden ser obviadas. Primero, tienden a aparecer espontáneamente entre los docentes que pertenecen a comunidades categorizadas en los niveles más altos de desarrollo: incluyendo el establecimiento que implementó la metodología de Ideas Docentes entre 2017-2018, 7 de los 7 entrevistados señaló un ejemplo de

trabajo colaborativo versus 3 de los 8 entrevistados que pertenecen a colegios categorizados en un estado inicial. Segundo, los docentes de establecimientos en niveles de mayor desarrollo de CAP tienden a dar más de un ejemplo cuando hablan libremente de su comunidad educativa. Tercero, el contenido de los ejemplos es amplio, profundo y permite comprender mejor por qué han sido comprendidos como comunidades de aprendizajes más desarrolladas que el nivel inicial. Ya lo decían Warwas y Helm (2018), el nivel inicial o rudimentario muestra niveles modestos de trabajo colaborativo.

Además de los "Consejos Autónomos" y las "Jefatura no lectiva" que describe el establecimiento que implementó Ideas Docentes en 2017-2018, un establecimiento en etapa intermedia explica el trabajo colaborativo que su departamento de lenguaje realiza, entre otros, con la asignatura de química. Bajo el objetivo de la comprensión lectora, los estudiantes revisan textos de ciencias en la asignatura de lenguaje y viceversa en una modalidad cercana a la solicitada en el SIMCE y la PSU. En palabras de la entrevistada 1:

"El año pasado empezamos a trabajar con ciencias, comprensión lectora con ciencias y lo que hacíamos era lo siguiente: yo trabajaba con, o sea era un trabajo Inter departamentos, pero lo llevaba a cabo yo con una profesora de ciencias, la Fran que es de química. Entonces lo que hacía la Fran era buscar texto sobre química, porque ella hacía química, y ella abordaba estos textos en clases con los estudiantes, pero ellos lo trabajaban conmigo en comprensión lectora en la forma de una guía, donde ellos tenían el texto y tenían que responder preguntas de comprensión lectora, tipo PSU, tipo SIMCE y una parte de desarrollo escrito" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

En este ejemplo aparece también una idea señalada por la literatura: el accountability, en este caso asociado a la PSU o SIMCE, se transforma en una oportunidad de trabajo colaborativo cuando, en palabras de Weathers (2011), son utilizados como un marco compartido de los estándares de enseñanza.

Junto a la "Cuenta semestral de asignaturas" que reporta la misma entrevistada 1, la entrevistada 2 del mismo establecimiento cuenta el tipo de trabajo colaborativo que realizan por departamento: todas las pruebas finales del semestre las revisan juntas y van aprendiendo la una de la otra.

En cambio, en los establecimientos estado inicial no sólo los ejemplos son menos, también su contenido depende de la iniciativa de un grupo reducido de docentes. La entrevistada 4, por ejemplo, trabaja en el programa PIE y acompaña las asignaturas de lenguaje y matemáticas, sin embargo, sólo puede hacer co-docencia con una de las docentes, quien le permite compartir "el mismo poder dentro de la sala para participar, para explicar, para hacer" y trabajan juntas en mejorar la enseñanza, inclusive de los niños que no pertenecen al programa. El entrevistado 5, del mismo establecimiento educativo, también puede trabajar colaborativamente con un único docente, el profesor de ciencias y encargado de convivencia escolar. En el otro establecimiento ubicado en la categoría de inicial se encuentra la entrevistada 7, quien dice "... somos súper tradicionales para trabajar en grupo, por decirlo así, o sea, lo que hacemos de trabajo colaborativo no es colaborativo, sino que es, como hablamos con una colega, es trabajo en equipo".

Un último elemento para discutir cuando se trata de los obstaculizadores de las comunidades educativas no está descrito en la literatura especializada sobre comunidades de aprendizaje profesional y surge específicamente en el contexto histórico del país: vivir como comunidad educativa permanentemente en la contingencia. Es decir, con el miedo constante de enfrentar paralizaciones, tomas, suspensión de actividades y reajuste del año académico.

Se trata de un escenario que vas más allá del estallido social propiamente tal y, más bien, se corresponde a las dificultades gubernamentales para responder a las demandas históricas de la ciudadanía en temas de educación, donde estudiantes y docentes han sido los protagonistas, en los últimos años, a través de tomas de establecimientos y paralizaciones de la labor docente. Los tres docentes del mismo establecimiento refieren a esta temática y explican que el proceso suele comenzar en mayo para concentrar todo el currículum académico durante el segundo semestre, apretando los tiempos ya escasos de trabajo y generando mucha tensión en el clima escolar. "Más que vivir aquí, había que sobrevivir", dice el entrevistado 8 cuando habla de esta situación, una donde el establecimiento lleva años. El entrevistado 7 comenta, a propósito de esta situación general:

"Tiene que ver con que nuestros procesos nunca, no nunca, sino que desde hace, desde hace un par de años no son procesos normales o regulares, sino que el colegio en mayo, esperaban que pasaran, que terminará el aniversario del colegio y venían las tomas frecuentes o qué sé yo, los niños se iban en masa del colegio, cosas así" (Entrevistada 7, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

En este escenario, los obstaculizadores que presentan como comunidad de aprendizaje profesional en estado inicial se agudizan. La labor del director, por ejemplo, se ha concentrado en responder a la contingencia, señala la entrevistada 7, y en hacer frente a las demandas administrativas, pero poco se conecta con los docentes y sus necesidades. En sus palabras:

"Entonces, en todo este año, él, eh, se ha desgastado mucho sólo enfocado a la parte encapuchados y eso, entonces, yo creo que él está súper desgastado con eso y la comunidad está haciendo, cada uno por su cuenta, lo que considera" (Entrevistada 7, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Este obstaculizador empeoró sustantivamente con el estallido social, pues al paro docente que se produjo durante los meses de mayo y junio, había que sumar la paralización de actividades desde el 18 de octubre. En palabras de la entrevistada 9, perteneciente a otro de los establecimientos ubicado en un estado inicial cuando se evaluó a sus comunidades de aprendizaje por medio del cuestionario pre-intervención:

"Este año, tomamos el cargo y este año ha sido totalmente diferente, complejo para nosotros, porque trabajamos marzo-abril, después mayo fue el paro docente, después volvimos en agosto-septiembre, después octubre el estallido y ya, no, hemos tenido como 5 ó 6 meses de clases. Entonces, igual ha sido complicado. Súper difícil, súper difícil. Abordar otros temas, además, antes de formar las comunidades, hemos reflexionado sobre otros temas, pero sentarnos a conversar sobre eso ha sido complicado" (Entrevistada 9, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

### **6.5.2. Estallido social**

Todos los establecimientos abordaron, de una u otra manera, la complejidad del estallido social que ocurrió en Chile de forma sorpresiva el 18 de octubre de 2019. Todos los establecimientos comparten, en este proceso, ciertas generalidades, pero, tal como ya hemos visto a propósito de los obstaculizadores de las CAP, también algunas diferencias que parecen reflejar no sólo el nivel en que se encuentran como comunidad de aprendizaje profesional sino también las diferencias entre los establecimientos categorizados en un mismo nivel.

En este proceso, aparecen ciertos obstaculizadores. Aunque el estallido social, como se verá más adelante, no se tradujo en una diferencia sustantiva en la evaluación que los docentes realizan a su comunidad de aprendizaje profesional, hay tres obstaculizadores que podrían tensionarlas. El listado incluye el acceso y asistencia (7

menciones), el clima emocional del establecimiento (5 menciones) y las diferencias de opinión entre los docentes (3 menciones).

Respecto a las similitudes entre los establecimientos, salta rápidamente a la vista la preocupación por sus estudiantes. Como bien señala el entrevistado 8, perteneciente a un colegio categorizado como en estado inicial, los docentes sabían que no podían retornar a clases como si "aquí no ha pasado nada", especialmente cuando "la situación era en momentos muy compleja, muy a flor de piel, digamos, primeras semanas donde se vivió con mayor intensidad". No hay que olvidar que la figura del estudiante fue aquella que impulsó el movimiento inicialmente, a través del aumento del pasaje del metro de Santiago y las protestas en distintas estaciones del transporte suburbano, pero esto va más allá y parece vincularse a la esencia del trabajo docente y, como muestra el estudio de satisfacción laboral, la principal fuente de felicidad docente: el auto reconocimiento y valoración del aporte que realiza cada profesor al desarrollo de sus alumnos (Elige Educar, 2018).

Para lograr este objetivo, tal como se observa en las entrevistas, fueron importantes dos movimientos. Primero, reflexionar la temática entre los mismos docentes: cómo se sentían acerca de lo que había sucedido en el país y planificar los pasos a seguir. Segundo, y fuertemente asociado al primer movimiento, que el retorno de los estudiantes fuera diferido respecto al regreso de los docentes, pues eso les daba tiempo para organizarse y planificar cómo iban a abordar la situación que estaba sucediendo en el país con los niños y adolescentes.

Las respuestas de los establecimientos en este contexto de emergencia social durante el estallido social cubrieron principalmente dos grandes áreas: primero, la contención emocional de los estudiantes; segundo, el cierre del año académico.

Excluyendo dos establecimientos por razones externas a su funcionamiento, la contención emocional fue, tal como recomiendan autores como Espinoza, Espinoza y Fuentes (2015) y Sinclair (2001), la primera línea de acciones a la que se abocaron los docentes y ésta se expresó a través de la planeación y creación de instancias de reunión, en donde los estudiantes podían expresar cómo se sentían y reflexionar, de acuerdo a su edad, en la situación que estaba viviendo el país. En palabras de la entrevista 10 y 12, la primera perteneciente a una comunidad educativa en un estado inicial de su CAP y la segunda perteneciente a una en estado intermedio:

"Más que nada dejamos que ellos manifestaran lo que sentían y ahí hubo entonces una inducción de explicar de qué se trataba, eh, y también de escucharlos, porque, más que nada, ellos estaban impactados, porque nunca habían vivido eso que aparecía en las noticias y en todos lados" (Entrevistado 10, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

"Entonces eso se organizó, lo organizamos con distintas actividades focalizadas en, primero, el aspecto emocional del niño, eh, después que ellos fueran de a poco expresando su, de acuerdo a su sentir, sus emociones, porque la experiencia de cada uno es distinta y de la manera en que lo vivió también es diferente. A lo mejor algunos un poco más, eh, con sus familias un poco más involucrados y otros a lo mejor más cuidados. Entonces, era, era variado, a, y durante la primera semana de regreso a clases se, se hizo un ajuste y se trabajó toda la semana con distintas actividades, focalizadas principalmente en el aspecto emocional de los niños" (Entrevistada 12, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Este ejercicio supuso, por un lado, la contención emocional de los mismos docentes antes de preocuparse de sus estudiantes. Internamente conversaron acerca de cómo se sentían, cómo habían vivido el estallido y las preocupaciones que tenían. En esta actividad puntual participan los equipos directivos y, en la mayoría de los casos, los asistentes de la educación. Por otro lado, el enfrentamiento de la emergencia releva ciertas habilidades que los docentes poseen, incluyendo la empatía, la disponibilidad con el estudiante, la serenidad para enfrentar el caso y el pragmatismo, así como la propia formación y la experiencia. Lamentablemente, respecto a este segundo punto, la evidencia es tan disímil que no es posible conocer o determinar cuáles serían las principales habilidades que se expresan entre los docentes.

Lamentablemente, el proceso de contención emocional de los estudiantes se vio interrumpido por el regreso irregular de los alumnos al establecimiento, considerando asistencia y disminución de la jornada escolar completa. "Fueron salpicazos de niños", dice al respecto la entrevistada 1. Tal como evidencia la literatura (Brück, Di Maio y Miaari, 2019; Espinoza, Espinoza y Fuentes, 2015; Fiszbein, Giovagnoli y Adriz, 2003; Rodríguez y Sánchez, 2009; Romero y Albornoz, 2013; Shemyakina, 2011; Sørensen, 1998; Ortega, Merchán y Vélez, 2014), la sensación de miedo, incertidumbre, estrés e inseguridad creció y afectó a los estudiantes, pero también a los apoderados y los docentes. Una sensación, como se observa en las citas, que es compartida por docentes que pertenecen a ambos niveles de CAP:

"Una inestabilidad que te genera una sensación de incertidumbre, donde en realidad tampoco puedes producir mucho, porque no sabes qué va a pasar. Entonces, eh, uno también es humano y también está obviamente preocupado por sus traslados, eh, temas personales, sus contextos, donde uno vive, las familias" (Entrevistada 4, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial)

"Qué pasaba, si se iban a quedar, no sé, las que vivían, hay personas que viven súper lejos. Entonces si es que se iban a quedar acá y no iban a poder llegar, si se tomaban el puente, se tomaban el puente... como esas preocupaciones" (Entrevistada 13, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Una incertidumbre que parece provenir, al menos en un establecimiento, también de parte del accionar de las autoridades ministeriales, particularmente su reticencia para declarar el cierre del año académico. En palabras de una de las entrevistadas, perteneciente a un establecimiento de alto rendimiento y caracterizado como en estado intermedio:

"Todos los días nos preguntábamos: "¿van a cerrar el semestre?, ¿hay clases mañana?, ¿hay clases la próxima semana?, ¿a qué hora salimos?, ¿van a venir los niños?, ¿a qué hora van a salir los niños?, ¿les vamos a hacer clases o les vamos a hacer reflexión?". Todos los días, fueron siete semanas de eso. Fue absolutamente agotador, estresante, angustioso, mi voz ya no aguanta más, de verdad" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

En el proceso de contención emocional no se observa, tal como señalan Romero y Albornoz (2013), Parlow (2011) y Valente (2013), preocupación particular por las mujeres y los menores de edad. Sin embargo, sí aparece, en uno de los establecimientos, un foco especial hacia los estudiantes extranjeros, a quienes había que explicarles muy bien por qué se estaba produciendo el estallido social en Chile y las diferencias y similitudes con la situación de sus países de nacimiento, señala la entrevistada 4. Esta misma entrevistada trabaja en el programa PIE y presenta, junto a la preocupación por los estudiantes extranjeros, una preocupación particular por los niños que tienen necesidades

educativas especiales, ya que presentan menos tolerancia a lo imprevisto y no sabrían cómo reaccionar si se encontrarán en problemas o frente a una manifestación en la calle.

La segunda área de acción de los establecimientos se concentró en las tareas asociadas al cierre académico del año escolar: completar los libros de clases, diseñar evaluaciones para colocar las últimas calificaciones y evitar que, por ausencia de notas, algún estudiante corriera el riesgo de repetir el año escolar. Así, tal como señala Pérez (2014), se pudo cumplir con el objetivo de la educación en un contexto de emergencia social. En palabras de una de las entrevistadas:

"Sí, yo creo que ha habido un poco más de responsabilidad de, digámoslo así, una actitud de responsabilidad con los estudiantes que tenían los promedios descendidos. Tratamos de buscar alternativas para que pudieran mantener sus notas o, por lo menos, estudiantes que estaban el proceso de repitencia con tan poquitas clases... buscar una forma de entregarle una guía, una actividad que él pudiera desarrollar en su casa si no podía venir al colegio y, si venía al colegio, que desarrolla la guía en el colegio" (Entrevistada 5, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Junto a la preocupación por los estudiantes y la realización de acciones asociadas a la contención emocional y el cierre del año académico hay un tercer elemento en común entre los establecimientos: en general, no hay variaciones sustanciales en la calificación que cada entrevistado coloca a su comunidad de aprendizaje profesional antes del estallido social y después de la emergencia. Como se mencionó anteriormente, se les pidió a los establecimientos que evaluaran su propia comunidad de aprendizaje profesional en una escala de 1 a 7, siendo 1 "no hay una comunidad de aprendizaje profesional" y 7 "hay una comunidad de aprendizaje profesional sólida". La pregunta se hizo evaluando la CAP antes y después del estallido social y los resultados muestran cierto equilibrio en la respuesta a ambas indicaciones. La explicación a este fenómeno es clara para una de las entrevistadas y refleja probablemente el sentir de los demás. En sus palabras:

"Sí, porque los profesionales son los mismos, lo que pasa es que también hay un aspecto emocional en cada uno de nosotros que es distinto, que algunas nos vimos un poco más afectadas o un poco más preocupadas o angustiadas, pero siempre se vio, eh, el, se, se, estuvo presente el compromiso por el trabajo, también. Igual se...Se mantuvo" (Entrevistada 12, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

La emergencia social produjo importantes cambios al trabajo de los docentes, quienes debieron enfrentar la irregularidad de todo el proceso al tiempo que prestaban especial atención al desarrollo emocional de sus estudiantes y la preparación del cierre del año académico. Sin embargo, el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje siguió siendo sustancialmente el mismo.

Como se vio anteriormente, las comunidades educativas comparten elementos en común cuando se discute su funcionamiento a partir del estallido social, empero, también reportan algunas diferencias que parecen dar cuenta del nivel de desarrollo de su CAP.

Ahora bien, bajo el paraguas de la preocupación por los estudiantes, se vislumbra también una diferencia entre los establecimientos educacionales que parece reflejar los distintos niveles que presentan como una comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, a los tres establecimientos que están en etapa inicial pareciera que les faltara, según la percepción de los entrevistados, una visión común que aúne y concentre las distintas opiniones de los docentes en un accionar y sentir compartido que dé forma a la comunidad. El entrevistado 5, perteneciente a una comunidad categorizada como inicial, lo dice textual en distintos momentos de la entrevista: "Yo creo que, en términos institucionales, no existe el interés", "Lamentablemente como institución tenemos el problema más grande que, como institución, nunca hemos podido coincidir" y, finalmente, aclarando que las respuestas al estallido social se verán de forma individual: "Si, de hecho, nosotros tenemos una visión institucional de, la mayoría, buscarlo casi como de profesor a profesor. Algún profesor se hará cargo de hacerlo en su propia clase".

Esta situación presenta una versión más extrema en otro de los establecimientos que se encontraría ubicado en un estado inicial. Los tres docentes del establecimiento enfatizan las diferentes opiniones e ideología que atraviesan al cuerpo docente, generando tensión y afectando también el reaccionar de los apoderados. En palabras de la entrevistada 7:

"Sí, que hay un pequeño grupo como muy marcado que tiene una tendencia, yo diría, casi represiva, que es la mirada que da el gobierno y la alcaldía, en este caso, entonces es difícil, no lo, no lo veo como una mirada formativa" (Entrevistada 7, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

En cambio, las comunidades educativas categorizadas como en un estado más desarrollado que el nivel inicial, tienden a moverse como un todo y, en caso de presentarse diferencias de opinión, pueden encontrar los puntos en común. Como señalan las entrevistadas 1 y 14:

"... como que se halla un discurso súper unificado en términos políticos, como que nosotros, a mí me gustó mucho eso, porque no sabía, porque en realidad no hay oportunidad de conversar de esas cosas" (Entrevistada 1, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

"Si hay, hay un descontento o las familias no comprenden el trabajo que uno les propone como escuela, por supuesto que se puede convertir en un, en algo negativo, porque ellos son, son dueños y señores de, no sé si de todo, pero si de... son muy importantes. Pero entendieron, apoyaron, aun teniendo nosotros diversidad de opiniones, con relación a lo que estaba sucediendo. Otros estaban a favor, otros en contra..." (Entrevistada 14, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Además de la contención emocional y la preocupación por la educación de los estudiantes, la literatura especializada recomienda tratar temas claves para, sea cual sea la causa de la emergencia, construir o reforzar la cohesión y pertenencia social: la transmisión de conocimientos, valores y habilidades es central en contexto de emergencia social, señalan Smith, (2010) y Tawil (2001), especialmente cuando se le considera como una oportunidad de formación y transformación (Infante, 2014; Pérez, 2014; Sørensen, 1998; Tawil, 2001). En este tema, sólo uno de los establecimientos muestra actividades significativas. Se trata de uno de los establecimientos en etapa intermedia, pues recoge el conflicto social desde una comprensión más crítica y reflexiva que permite, especialmente a los estudiantes, entender mejor el escenario político-social del país y ser consciente de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Este establecimiento, además de priorizar el componente emocional y suprimir casi en totalidad el currículo académico como sucedió en los demás colegios, organizó clases magistrales para sus estudiantes y docentes acerca de los temas claves que se estaban discutiendo en las demandas de la ciudadanía. Su intención era informar y

formar a la comunidad educativa y, en ese proceso, reforzar su cohesión. La base de estas clases magistrales fue el trabajo colaborativo por departamento, la organización de los profesores para planificar juntos una clase según los diferentes tipos de especialización de cada disciplina: los docentes de la asignatura de historia prepararon una clase sobre la constitución, mientras los docentes de matemática hicieron lo mismo sobre las AFP y los profesores de lenguaje lo hacían sobre participación ciudadana y discurso argumentativo. Aunque sólo pudieron exponer dos de las clases magistrales planificadas debido a la irregularidad de la asistencia de los estudiantes, el equipo directivo y los docentes sumaron los temas a la programación del año académico del 2020.

Esta situación no es, contra lo que pueda pensarse, excepcional y parece reflejar una dinámica más institucionalizada para tratar las crisis, emergencias o conflictos dentro de dicha comunidad. El colegio atravesó una importante crisis institucional a inicios del año 2019, , asociado a temas de abuso sexual, lo que generó caos al interior de la comunidad educativa. No obstante, se han hecho cargo de ella instaurando, entre otros, cambios curriculares que les permita a los estudiantes entender la situación y comprender cuáles son sus derechos sexuales.

Entre los otros establecimientos que participaron del estudio en 2019, sólo dos docentes declaran que les gustaría incluir la temática del estallido social en su sala de clases, pues esperan ayudar a los estudiantes a entender el país y recuperar la memoria histórica. Sin embargo, esto parece responder más bien a una preocupación personal más que a una mirada institucional como comunidad educativa. La revolución de los "30 pesos" será parte de los libros de historia, dice el entrevistador 5 y ya no hablará "solamente de la "revuelta de la chaucha".

La ausencia de la temática llama especialmente la atención en el establecimiento que reporta, como obstáculo para desarrollar o consolidarse como una comunidad de aprendizaje profesional, vivir como comunidad educativa permanentemente en la contingencia. A pesar de enfrentar año tras año, en el último período, crisis al interior del establecimiento no han sido capaces de transitar hacia una "educación para la paz" y formar a sus estudiantes en ciertas habilidades blandas, un proceso que relatan autores como Tawil (2001). Como dice la siguiente cita: el tiempo en que los estudiantes están afuera y no es posible hacer clases ni siquiera ha sido utilizado para realizar capacitaciones que responden a las necesidades de formación de los docentes.

"... porque uno podía estar haciendo clases y debido al enfrentamiento y los gases lacrimógenos había que evacuar el establecimiento, entonces, nosotros, eh, en esos espacios donde se, se evacua a los estudiantes, pero los profes se quedan en el establecimiento absorbiendo todos esos gases y todas esas cosas, nunca he sabido de algo que sea, nunca he sabido de algo que diga "ah, ya, como los niños se fueron vamos a hacer formación docente", por ejemplo, sino que todos mirándose las caras y profesores "pónganse al día con los libros" como que esas son las instrucciones" (Entrevistada 7, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Aunque el trabajo colaborativo no captura toda la atención de los docentes durante el período después del estallido social, producto de la preocupación por los estudiantes, su desarrollo emocional y conclusión de los procesos académicos, los entrevistados sí creen que el estallido social representa una oportunidad para el trabajo colaborativo, principalmente su valoración entre las comunidades educativas que presentan un desarrollo inicial de su CAP. Se trata de usar la unión social que trajo el estallido social como ejemplo de la unión que puede haber entre los docentes en post de un objetivo en común. En palabras de una entrevistada:

"Yo siento que si una lección nos tiene que dejar esto es que organizados... trabajando de forma colaborativa somos capaces de lograr lo que queremos. Y yo siento que cuando dicen "la unión hace

la fuerza" y todas esas cosas, yo siento que eso nos hace falta. Yo creo que esto nos demostró que, nuestros estudiantes nos demostraron cómo creces que organizándose fueron capaces de permitir que aquellos adultos que toda la vida callaron se movilizaran" (Entrevistada 4, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Otra utilidad del estallido social está asociada a la posibilidad de repensar las prácticas educativas. Aquí ingresan varios ejemplos de modificación de la didáctica de enseñanza o el currículo que buscan vincular teoría-práctica y volver el contenido-libro en una forma más contingente. En un extremo se encuentran la inclusión de temas ciudadanos claves en la programación del año académico que se detalló antes, pero también hay varias modificaciones menores. El entrevistado 4, por ejemplo, refiere a la formación ciudadana como un tema a incluir en el currículo, la entrevistada 1 usará noticias e imágenes como material de clases y la entrevistada 14 piensa en revalidar la educación integral.

### **6.5.3. Metodología de Ideas Docentes**

A diferencia de los puntos tratados anteriormente, respecto a la metodología de Ideas Docentes, no existen diferencias entre los establecimientos de distinto nivel de desarrollo de su CAP. La evidencia reportada por los entrevistados es clara en este punto: si bien todos cumplieron con la aplicación de la metodología de Ideas Docentes y envío de los resultados (lo comprometido para efectos de la investigación), ninguno de ellos logró posteriormente implementar las acciones y claves priorizadas por los distintos grupos durante el taller en sus comunidades educativas. Este paso, junto con el seguimiento de la implementación de las acciones, era responsabilidad de cada establecimiento considerando su contexto, tiempos y realidades.

La principal razón reside es la irregularidad del año 2019, el caos que lo caracterizó dejó poco tiempo para otros temas que no fueran la contención emocional de los estudiantes y, sobre todo, el cierre del año académico, si se considera todo lo que pasó antes del estallido social. La lista incluye, según el orden cronológico, el paro docente que dejó poco espacio para cerrar el primer semestre antes de agosto, considerando el período de vacaciones que muchas comunidades tomaron. Tras el mes de agosto, el foco de atención estuvo puesto en las celebraciones del 18 de septiembre para, un mes más tarde, tener que enfrentar un estallido social que los dejó con la agenda académica muy ajustada. En todo este proceso se suman algunos eventos puntuales como son las tomas o fugas masivas que realizan los estudiantes en un marco de demandas ciudadanas hacia la educación. Parece que lo último regular que ocurrió en el establecimiento coincidió con la implementación de la metodología de Ideas Docentes, afirma el entrevistado 5 a propósito de la experiencia de su establecimiento. En palabras de otra de las entrevistadas.

"Como te digo, el primer semestre tuvimos el paro y el segundo semestre el estallido social, entonces, básicamente nuestro año fue un desastre, ya, nuestro año de regular no tuvo nada. nada" (Entrevistada 4, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Las otras razones son tres, todas fueron mencionadas en establecimientos diferentes y parecen tener el mismo nivel de importancia: la sobre intervención, la ausencia de liderazgo y la disponibilidad de tiempo. La primera comprende la presencia e intervención de distintas instituciones al mismo tiempo en el establecimiento: "después un poco de acá, un poquito de acá y acá, porque todos tienen que contar con sus evidencias", explica la entrevistada 4 cuando se le pregunta las razones para no poder implementar las acciones y claves de implementación, propias de Ideas Docentes, discutidas en la comunidad educativa. El establecimiento, durante el año 2019, fue intervenido por siete organismos de educación, incluyendo tres gubernamentales y el presente estudio. Para poder cumplir con

todos, tuvieron que flexibilizar y acortar procesos y actividades: "teníamos que hacer de una hora, bueno, hagamos de 20 minutos para que alcancen todos a hacer", concluye la misma entrevistada. La segunda razón, el liderazgo, afectó a un establecimiento ubicado en la categoría de inicial y que ya había reportado el liderazgo como un obstáculo para el desarrollo o fortalecimiento de su CAP. Aquí, la ausencia de liderazgo se expresó en la ausencia de reacción por parte del equipo directivo a los resultados obtenidos en el taller en el establecimiento y al informe de resultados enviado por Elige Educar. Al respecto, la entrevistada menciona:

"No te podría responder eso, porque yo entregue el informe con las sugerencias a los profesores y cuáles serían sus necesidades, cuál sería el problema principal para abordar y cómo abordarlo, pero nunca tuve respuesta. Lo entregué a la encargada del nivel básica, a la jefa de UTP y al director y de ninguno de los tres obtuve mayor respuesta" (Entrevistada 7, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

La última razón mencionada fue la disponibilidad de tiempo y fue señalada por uno de los establecimientos de nivel intermedio en CAP. El establecimiento también había retratado presentar problemas relacionados a la distribución del tiempo cuando hablaron de los obstaculizadores para fortalecer su CAP y la definición es la misma de entonces, es decir, hay muchas actividades y responsabilidades y el tiempo es escaso para poder cumplir con todas. El establecimiento se enfrenta, además, a problemas de planificación y olvido. En palabras de dos de sus entrevistadas:

"Menos, porque también van surgiendo otras cosas y que también son importantes, que también está relacionada, por ejemplo, con temas de convivencia escolar que exige el Ministerio de Educación: de que todas las personas tienen que tener una capacitación, que dice la ley, bla, bla, bla" (Entrevistada 12, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

"Yo creo que, como escuela, si bien es cierto es chiquitita, tenemos que hacer muchas cosas. Además, nos planificamos muchas cosas y yo creo que tiene que ver un poco con el olvido" (Entrevistada 14, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Ahora bien, aun cuando ningún establecimiento ha podido implementar las acciones y claves de implementación discutidas en la metodología de Ideas Docentes, en general, se observa una buena evaluación de la metodología misma. Cuatro elementos se destacan: su capacidad de apoyar el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos, de ofrecer una conclusión o producto de trabajo, de abrir el debate acerca del diagnóstico en torno a 11 estrategias y contar con una estructura de trabajo que permite ordenar y guiar la reflexión.

El énfasis en el trabajo colaborativo es uno de los objetivos de la metodología de Ideas Docentes y, según Goldman & Kabayadondo (2016), una de las habilidades que espera desarrollar el pensamiento en diseño. Entre los entrevistados, el trabajo colaborativo aparece como la principal característica sobre la cual se reconoce la metodología de Ideas Docentes evidenciando, entonces, que ésta logra aquello que persigue hacer, al menos mientras dura el ejercicio. La base de esta idea está en la promoción de una participación inclusiva, horizontal y transversal de todos los miembros de la comunidad educativa en torno a un objetivo común, mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Aquí destaca particularmente no sólo el involucramiento de los asistentes de la educación en la metodología, sino la participación de todos los docentes en una misma tarea y en simultáneo. Aunque suene obvio decirlo, la verdad es que muchos docentes no han tenido la oportunidad de trabajar de manera directa con todos sus colegas y bajo el mismo objetivo, pues es común que el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo se desarrolle,

si llega a producirse, con el círculo más cercano de docentes, aquellos que conforman el mismo ciclo o departamento.

"De hecho, yo nunca he tenido la oportunidad de trabajar de manera directa con todos", dice el entrevistado 5. Un trabajo colaborativo donde todos deben participar dando cuenta de su opinión, explicando sus decisiones y haciendo preguntas a los demás acerca de cómo mejorar juntos la enseñanza de sus estudiantes. Todos y no sólo "el que habla más fuerte, el que habla siempre, el que levanta la mano en el Consejo", sigue el entrevistado 5.

El segundo elemento que aparece con más fuerza entre los entrevistados al hablar de la metodología de Ideas Docentes es su capacidad de contar con un producto de trabajo concreto y aportar una conclusión: un objetivo, meta o tarea común que reúne los principales consensos de todos los participantes a través del diálogo, la reflexión y la activa participación. Un fenómeno que se reconoce como particularmente útil para las comunidades educativas de mayor tamaño, donde llegar a consensos puede ser más difícil, una idea que también señala la literatura especializada cuando se habla de los facilitadores del trabajo colaborativo (Stoll et al., 2006). Si se considera también la participación del equipo directivo y de los asistentes de la educación en dicha meta, entonces, tal como concluye la investigación de Henriksen, Richardson & Mehta (2017), la metodología permite ver los problemas desde la perspectiva de sus múltiples actores sin perder de vista los consensos. Una de las entrevistadas describe perfectamente esta idea:

"Iba uno de lo más general a lo más particular, ¿cierto?, de las distintas estrategias hasta llegar a una que, yo creo, tiene mucho sentido, porque a veces uno es muy ambicioso y, a veces, un año, si nos falta mejorar la observación de aula, nos falta mejorar esto y en verdad el tiempo de un colegio no te alcanza para ir, entonces, hay que ir de a poco. Y yo creo que, en ese sentido, Ideas Docentes te enfocaba en una cosa y terminabas en una misión, en una tarea, en una acción que uno iba a mejorar o que iba a trabajar para allá. Y yo creo que igual eso tiene mucho sentido, porque todos tenemos ideas muy distintas. Alguien quiere mejorar los tiempos, otra persona quiere mejorar el área formativa, otra la académica. Todos tenemos como visiones muy distintas, pero la metodología ayuda a que llegáramos a una" (Entrevistada 3, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Otro elemento que es mencionado positivamente por los entrevistados es la disponibilidad de estrategias que sirven para diagnosticar de manera concreta y clara los problemas, pero también el ejercicio de discutirlos, seleccionarlas y priorizarlas que se presenta en el Paso 1 y Paso 2 del lienzo de trabajo de Ideas Docentes. En palabras de una entrevistada:

"Sí, porque, porque es bien amplio, abarca todo. Ah, y se va seleccionando lo que, a cada persona, a cada docente, eh, le interesa o le afecta más en relación a sus estudiantes" (Entrevistada 12, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Las 11 estrategias, aunque no logran cubrir todo el espectro de posibles problemas que deben enfrentar los docentes en el camino de mejorar la educación de sus estudiantes, a través de su ejercicio de priorización permiten conocer y reflejar las necesidades de la escuela y los puntos en común que existen entre el equipo directivo y los profesionales de la educación, muchas veces desconocidos, pero que, como señala la entrevistada 3 y 13, coinciden:

"Sé que tres grupos llegaron a la misma que, era... espérame...mmm... "manejo conductual y socioemocional para la mejora del aprendizaje". Tres grupos llegaron a ese y el otro creo que era

"desarrollo de actividades escolares en base al desarrollo local". Pero, a nosotros nos hizo mucho sentido a lo que llegamos, porque nosotros el área más descendida que teníamos el primer semestre era el área formativa del colegio" (Entrevistada 3, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

"Como que coincidimos en hartas cosas y eso es bueno para darse cuenta que igual uno trabaja en equipo y que va como con los mismos objetivos" (Entrevistada 13, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

Ambos elementos se obtienen gracias a la estructura de ciclos de pensamiento divergente y convergente que sostienen la metodología de Ideas Docentes y que está en línea con las principales corrientes del pensamiento en diseño. El primer ciclo permite explorar el problema y descubrir sus requisitos y restricciones; mientras en el segundo sigue el proceso de exploración en búsqueda de soluciones que respondan eficientemente al problema definido. En el lienzo de trabajo de Ideas Docentes la separación de ambos ciclos está clara: el Paso 1 y 2 siguen los pasos de descubrir y definir el problema, mientras los Pasos 3, 4 y 5 permiten desarrollar y entregar una solución.

La estructura es, basada en los principios del pensamiento de diseño, entonces central en el desarrollo de la metodología de Ideas Docentes y ellos se refleja en el siguiente elemento destacado por los entrevistados: su secuencia y ordenamiento de fases, según distintos criterios y siguiendo la distribución de un tiempo de trabajo recomendado por cada paso del lienzo de trabajo. "Porque no solamente era un trabajo de catarsis", dijo la entrevistada 10. La estructura desarrollada permite, de esa manera, no sólo llegar a un diagnóstico y conclusión a través del trabajo colaborativo, también permite ordenar las distintas ideas y perspectivas, evitando que los docentes se queden sólo en una fase de catarsis y desvíe la conversación hacia otras temáticas. En palabras de una de las entrevistadas:

"Y también la autogestión del tiempo por parte del equipo, porque eso fuerza un poco al equipo a ir cerrando que es como, a veces, el mal que tenemos: conversamos siempre muy en el aire y cuando nos toca aterrizar como que se nos acabó del tiempo y nos tenemos que ir. Entonces eso, yo creo, de Ideas Docentes nos ayudó muchísimo" (Entrevistada 15, Ideas Docentes 2017-2018).

El proceso de reflexión es guiado y no disperso, pero también ofrece mucha autonomía al trabajo, ya que las instrucciones son fáciles de entender. Así, la claridad y la nula necesidad de mediación de un agente externo son también elementos destacados positivamente por los entrevistados.

Otras características de la metodología de Ideas Docentes mencionadas positivamente por los entrevistados, aunque en menor frecuencia, tienen que ver con el material mismo, el cual se comprende como lúdico y dinámico, visualmente atractivo y estimulante, pero, sobre todo, gratuito.

Hay características esenciales del pensamiento de diseño que están ausentes del discurso de los entrevistados, ya que ninguno menciona la capacidad de la metodología para incentivar el pensamiento crítico, ser flexible en la respuesta a los problemas, resolver los problemas creativamente y desarrollar la capacidad de adaptación, todos descritos por Goldman & Kabayadondo, (2016) como habilidades del siglo XXI que pueden desarrollarse o potenciarse con el pensamiento en diseño. La ausencia de implementación de las acciones y las claves de implementación no permitió, por otro lado, discutir con los entrevistados una reflexión más amplia del proceso mismo que, como explica Bravo (2016), permita sumar etapas de mejorar y compartir como mecanismos para enriquecer las propuestas, aplicarlas a otros contextos y seguir potenciando el trabajo colaborativo.

A pesar de ello, la metodología de Ideas Docentes puede representar una oportunidad interesante para algunos establecimientos educacionales que deseen experimentar creativamente con las posibilidades que ofrece. Siguiendo la experiencia de la entrevista 15, se observan los aportes que la estructura de trabajo propuesta por Ideas Docentes puede hacer al flexibilizarse los contenidos de sus estrategias (Paso 1) o los criterios de priorización de las estrategias (Paso 2) y acciones de implementación (Paso 4). Los entrevistados 15 pertenecen, como ya se indicó anteriormente, al establecimiento que aplicó la metodología entre 2017-2018 y fue seleccionado por sus buenos resultados en este proceso, aplicando la metodología en su forma original y siendo creativos con ella. Una de las acciones realizadas por los entrevistados fue modificar las estrategias para hacerlas más adecuadas a su realidad, aplicándolas a evaluaciones internas de su PME, PEI, Manual de Convivencia escolar, protocolo de suicidio y resultados de aprendizaje del SIMCE. Además, hicieron parte de este ejercicio a toda su comunidad, incluyendo no sólo al equipo docente y profesionales de la educación, sino también alumnos y apoderados, ya que entendían que su involucramiento era fundamental para responder a ciertas interrogantes que también los afectan. En el ejercicio con los alumnos llegaron, incluso, a trabajar en la definición de las estrategias, pues no las entregaron a priori esperando recoger, desde un principio, sus opiniones y perspectivas. "Eso es como un Frankenstein de lo que ustedes hicieron", señalan, pero lo básico sigue ahí, es decir, el ciclo divergente y convergente que caracteriza el doble diamante, por ejemplo. En palabras de la entrevistada:

"Claro, hemos hecho varios tipos de actividades donde nosotros hemos ido adaptando, eh, los pasos... el Proyecto Educativo Institucional. Entonces, al final, lo que nosotros adaptamos fue el, la estructura y, al final, como el, la estructura y la facilitación, po. Como el tema del diamante, de la participación, que partís de la divergencia y vas achicando hasta generar después un producto. ¿Cachai? Esa es como la adaptación que nosotros le hicimos y, claro, no ocupamos el listado de estrategias que ustedes nos.. " (Entrevistada 15, Ideas Docentes 2017-2018).

#### **6.5.4. Transferencia de la metodología de Ideas Docentes**

Finalmente, es importante aclarar que la buena evaluación general de la metodología de Ideas Docentes de parte de todos los entrevistados los lleva a que la recomendarían a otros establecimientos. Asimismo, cuando se hicieron las entrevistas en diciembre, ellos recomendaban volver a implementarla durante y una vez finalizado el estallido social. Tres usos se observan a largo plazo. En primer lugar, la idea es poder concretizar los sentimientos y opiniones que generó la emergencia social, "ese conflicto, podría ordenarse todo lo que está pasando en el colegio" dice la entrevistada 2. Se trata de saber qué está pensando el otro y reunir las herramientas para reorganizarse como comunidad educativa, pero bajo el paraguas de una iniciativa más institucional, señala, por otra parte, el entrevistado 5 y la entrevistada 15. En palabras de la entrevistado 11:

"Sin método no hay efecto y los alumnos y nuestras comunidades necesitan permanentemente que las y los profesores y el establecimiento en sí tengan una postura, tengamos una visión sobre la contingencia y sobre todo una proyección" (Entrevistado 11, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

En segundo lugar, aparece el interés para reevaluar la situación general del establecimiento y hacer un seguimiento, es decir, ¿saldrá la misma estrategia?, ¿podremos decir que hemos superado el problema que se discutió la primera vez?, por ejemplo. En palabras de la entrevistada 3:

"E incluso, lo que yo te mencionaba: volver a aplicarlo, por ejemplo, a fin de año. ¿Cambió o es lo mismo? Porque si no aparece el mismo, la misma estrategia es porque significa que ya se está trabajando y se está aplicando bien" (Entrevistada 3, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

El tercer posible uso de la metodología a largo plazo es su empleo con los estudiantes. Sin embargo, aquí las opiniones son más divididas. Un grupo lo afirma con certeza y el otro grupo lo confirma con mayores dudas e impone ciertos requisitos. La base de estas ideas reside en fortalecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes y su independencia para poder decidir acerca de algunos temas claves de su enseñanza. Sobre esta idea, la entrevistada 3 retrata un ejemplo que podría esclarecer esta idea. Se trata de usarlo en el ramo de orientación para decidir qué temáticas quieren conversar:

"Por ejemplo, yo me imagino trabajando algo así con los temas que ellos quieren ver en orientación, por ejemplo. Por curso. Porque a veces, no sé, ya tengo el séptimo A y el séptimo B y ambos están viendo sexualidad, un ejemplo, pero quizás un séptimo más que ver sexualidad en este momento quiere ver identidad de género y en cambio el otro está más preocupado de métodos anticonceptivos. No sé, estoy en orientación, porque igual hay identidades de curso y problemas..." (Entrevistada 3, Ideas Docentes 2019, CAP en estado intermedio).

También representa una oportunidad para innovar en la sala de clases al dejar de lado modelos más expositivos, afirma la entrevistada 3. La entrevistada 4 va, incluso, un poco más allá y afirma que podría ser una herramienta para tomar decisiones que sirva a los intereses del consejo estudiantil, específicamente en las reuniones de los presidentes de curso.

Para avanzar en estos caminos la metodología requiere ciertos cambios. El primero, es modificar el contenido de las estrategias y reorientarlos para hacer más atingentes a los desafíos asociados a la emergencia social o hacia temáticas de interés de los estudiantes. El segundo, hablando específicamente de su extensión a los estudiantes, es el aumento del tiempo recomendado, pues, según sugieren algunos entrevistados, los alumnos serían más dispersos y no estarían muy acostumbrados a trabajar colaborativamente en grupos de 10 personas. En base a esta última idea, el entrevistado 5 suma también una fase preparativa o de entrenamiento en habilidades de comunicación, expresión y trabajo en equipo, especialmente en los estudiantes de menor edad. Entre los entrevistados que pertenecen a una escuela de lenguaje, se suma como requisito la modificación de la estructura hacia una versión mucho más lúdica, con más imágenes y menos textos y sin perder el rol de moderación del educador.

Un cuarto punto que uno de los docentes recomienda modificar, basado en su experiencia, es revisar ciertos elementos contextuales para tenerlos como fondo y marco durante el trabajo. En palabras del entrevistado 5: "Anteriormente habíamos tenido una actividad con el PEI, entonces teníamos que analizar un poquito nuestro PEI y teníamos, yo creo, fresquito eso y eso nos sirvió un montón para llevarlo a la metodología"

Finalmente, los entrevistados recomiendan que la metodología de Ideas Docentes tenga un mejor seguimiento, donde se sea más sistemático, se esté más presente y se puede acompañar más el proceso. "Como que siento que no basta con que yo te diga "ya, toma, aplica"", dice la entrevistada 4. No hay claridad si el seguimiento puede ser recogido por alguien externo o de forma más formal por parte de un miembro de la comunidad educativa.

Como un cuarto uso posible de la metodología está su uso como evidencia en la Evaluación Docente, específicamente el Portafolio. Tal como en el caso del uso de la metodología con los estudiantes, las opiniones están divididas. El punto de inflexión está dado en la materialización de la propuesta en medidas concretas, lo que implica, "un trabajo planificado y bien estructurado e implementado en un período de tiempo determinado", afirma la entrevistada 1. Se trata de concretarlo, dice la entrevistada 4.

Otro de los puntos negativos sería su única aplicación y aquí, entre quienes afirman que tendría un buen uso para el Portafolio, regresa la importancia de institucionalizarlo de alguna forma o hacer un correcto seguimiento a las acciones y claves de implementación que se discutieron. En palabras de la entrevistada 5:

"Si. Y no sé, capaz que pueda servir, pero tendría que ser un trabajo más extenso. Partir con esto y, a partir de los resultados que arroje esta Ideas Docentes, trabajar en un plan o en actividades sobre eso y con otros docentes colaborativamente. Pero no solamente dejarlo en una actividad no más, no resultaría, no tendría ninguna relevancia en el Módulo III" (Entrevistada 5, Ideas Docentes 2019, CAP en estado inicial).

Lamentablemente en los establecimientos que cuentan con una comunidad de aprendizaje más desarrollada que el nivel inicial y, por ende, múltiples prácticas establecidas de trabajo colaborativo, la metodología de Ideas Docentes parece competir con ellas para surgir como evidencia de trabajo colaborativo. Por ejemplo, en el establecimiento que implementó Ideas Docentes en 2017-2018 y han usado la metodología en múltiples ocasiones, los docentes han solicitado como evidencia las actas de las reuniones quincenales de "Jefatura no lectura". En palabras de su entrevistada:

"Mira, los profesores, eh, se les puso a su disposición todas las actas de trabajo que nosotros hemos realizado, específicamente de lo realizado con Ideas Docentes me parece que no las han solicitado, porque lo que les piden en el Portafolio es como más específico, como de lo curricular o del trabajo puntual de cada grupo-curso. Y nosotros, Ideas Docentes lo hemos usado para cosas más macro. Entonces, por ejemplo, ellos han solicitado las actas de estas reuniones quincenales que yo les mencionada, que se hacen con los profesores jefes" (Entrevistada 15, Ideas Docentes 2017-2018).

## 6.6. Resultados de las entrevistas por modelo de transferencia

Para la elaboración de una propuesta de transferencia de la metodología de Ideas Docentes, se realizaron seis entrevistas a actores claves, los cuales responden a tres perfiles: funcionarios de CPEIP, sostenedores de establecimientos educativos y un experto. En el anexo 36 y 37, respectivamente, se podrán encontrar la matriz de vaciado y la transcripción de las entrevistas.

### 6.6.1. Elementos valorados de la metodología

A lo largo de las entrevistas realizadas a los participantes, se evidencia una evaluación positiva de Ideas Docentes como herramienta metodológica y como proceso de diálogo y reflexión docente que permite hacer un diagnóstico de necesidades en estudiantes y docentes. Lo cual coincide con el análisis cualitativo realizado en esta investigación en la sección 6.5 y el fundamento que explica la utilidad de las metodologías basadas en el pensamiento de diseño, según Goldman & Kabayadondo (2016). En este sentido, los entrevistados pertenecientes a CPEIP señalan que

“El principal valor que yo encuentro es que utiliza una metodología que ustedes plantean como una hora y media, que es lo que habíamos conversado, para poder tomar decisiones también y poder jerarquizar necesidades, y eso tiene un tremendo valor porque le entrega una forma concreta de poder identificar necesidades que tendríamos que abordar para que podamos -mejorar la formación escolar y digamos por convergencia, también la de los profesores” (Entrevistado 4, Modelo de transferencia, Unidad de Formación Local).

En la misma línea está la opinión que se rescata del entrevistado que pertenece al perfil de sostenedor, el cual señala que:

“Es un aporte, porque es una metodología bien concreta que ayuda a un gran desafío que hoy día tienen los profesores, que es el poder reflexionar en torno a sus prácticas, las prácticas propias del establecimiento, poder tomar decisiones respecto a ellas e instalar la habilidad, el músculo, el desarrollo de las competencias colaborativas al interior del colegio como una práctica constante y que esta les permita tomar decisiones” (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, Sostenedor Particular Subvencionado)

Lamentablemente, en línea con los resultados del TALIS 2018 (OCDE, 2019), el tiempo disponible para reflexionar y trabajar colaborativamente es escaso. En este sentido, el funcionario de la Unidad de Formación Local plantea que los directivos tienen pocas oportunidades de trabajar el desarrollo profesional, y que “solamente un 5 por ciento de los directivos contesta que ha tenido alguna oportunidad” (Entrevistado 4, Modelo de transferencia, Unidad de Formación Local)

A su vez, desde esta misma institución, se rescata la estructura que entrega la metodología para guiar el diálogo, tal como sucede en el análisis de las entrevistas a profesionales de la educación y equipos directivos. “Yo creo que la metodología de Ideas Docentes está super ordenada, yo creo que tienen super claro cuál es el ordenamiento del proceso y cómo cada una de las partes del taller va respondiendo estratégicamente al objetivo final”, señala el entrevistado 1, perteneciente a la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial.

A esta valoración de la metodología en cuanto a su estructura, y por ende a los elementos centrales del design thinking, y a la posibilidad concreta que entrega a los directivos de abordar temáticas de desarrollo profesional, se suma la calidad del material que se entrega en los kit de trabajo, lo cual también fue un elemento que se mencionó en los resultados de los análisis de la fase cualitativa. De esta forma, se señala que:

“El material que ustedes trabajan y el que entregan también en general es super bien valorado, aunque suene un aspecto algo superficial, pero es distinto trabajar con un material bien preparado, con elementos que te entreguen para no desconcentrarte, en dónde tienes que vaciar la información, a trabajar en un papelógrafo con pos-it” (Entrevistado 1, Modelo de transferencia, Unidad Técnica de Desarrollo Territorial)

### **6.6.2. Aporte a los establecimientos e instrumentos de gestión**

Además, se reconoce que la metodología tiene un alto potencial de empalmar con iniciativas que actualmente está impulsando la política educativa del país, así como en aportar a otros instrumentos de gestión que son propios de los requerimientos que se hacen a los establecimientos educativos. La base de esta idea reside en el principal

elemento destacado al hablar de la metodología de Ideas Docentes: su aporte a la reflexión al interior de las comunidades educativas y la creación de un diagnóstico sobre sus necesidades.

En primer lugar, varios entrevistados dan cuenta que la metodología de Ideas Docentes puede ser un aporte concreto en la elaboración participativa de los Planes Locales que mandata la ley 20.903, y, por ende, también en la definición de los PME, pues el primer instrumento es parte de los PME que deben construir los establecimientos educativos, y que tienen un ciclo de mejora de cuatro años. De este modo, desde el Área de Liderazgo de CPEIP, se señala que:

“Una metodología como esta, por supuesto que es útil para el desarrollo de un Plan Local porque le podría entregar a ese equipo directivo una estrategia concreta y una herramienta que le diga "ok, usted así podría hacer el diagnóstico con los docentes para privilegiar qué acciones tomar para el desarrollo profesional"” (Entrevistado 3, Modelo de transferencia, Área de Liderazgo)

La misma visión tiene el funcionario de la Unidad de Formación Local de CPEIP, quien plantea que la metodología permite construir un PME que salga de la lógica de definirlo “sin intervención de los profesores, con una decisión que viene desde la jefatura del establecimiento, sin mucho diálogo tampoco con los profes” (Entrevistado 4, Modelo de transferencia, Unidad de Formación Local). Otro entrevistado destaca la invitación al tipo de conversación que genera Ideas Docentes, sobre todo en cuanto a las estrategias que propone, ya que permite dirigir las conversaciones sacándolas de la casuística, y apuntando a “enfocar mucho más en conversar sobre prácticas y resultados de esas prácticas en los estudiantes” (entrevistado 6, Modelo de Transferencia, Experto).

Otro elemento interesante de observar viene indicado por el experto de la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial. Según el entrevistado, si bien se reconoce que pueden existir diferencias en la capacidad de implementación de Ideas Docentes en función del nivel de desarrollo de las CAP dentro de los establecimientos, se deben hacer los “esfuerzos por incorporar desde la base independiente de que existan ciertos problemas estructurales de los establecimientos educacionales, pero incorporar desde la base el desarrollo profesional docente, involucrando el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica”. En este proceso, se señala la importancia de detectar esas debilidades institucionales y contextualizar y acompañar el proceso de la implementación de la metodología de una manera que “ayude a aceitar la organización para incorporar esto estructuralmente”, declara el entrevistado 6, experto.

### **6.6.3. Sugerencia de ajustes a Ideas Docentes**

Entre los entrevistados, existe un acuerdo mayoritario de que los ajustes al proceso de implementación de Ideas Docentes debieran ir en tres líneas: articulación, liderazgo y seguimiento. A continuación, se desarrollan cada uno de estos elementos.

En primer lugar, se sugiere articular el contenido y la forma de la metodología al lenguaje utilizado en los distintos instrumentos de gestión que se solicita a los establecimientos, así como en función de la legislación nacional y las orientaciones que entregan los distintos organismos que intervienen en los establecimientos educativos. Esto cumple un doble objetivo. Por un lado, evitar la sobre intervención en las escuelas, elemento que es señalado por quienes representan a equipos sostenedores de establecimientos educativos, y, por otro, entregar una herramienta que sea capaz de responder y facilitar los procesos de gestión dentro de los establecimientos. Esta necesidad de articular Ideas Docentes dentro de la gestión educativa es señalada de la siguiente manera por uno de los entrevistados:

“...veo la dificultad de que (...) no sea parte de un proceso sistémico con lo que está viviendo hoy día la escuela con diferentes respuestas que debe dar al ministerio, ya sea ministerios, provinciales, agencias de calidad, etc., los mismos PME (...) duplicar creo que no nos ayudaría en este momento, sino que debe incorporarse con lo que hoy día ya existe en el sistema (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, sostenedor particular subvencionado).

Del mismo modo, los entrevistados dan énfasis a la necesidad de unificar y articular el lenguaje de esta metodología. Esto significa adaptar Ideas Docentes a la nomenclatura utilizada para la construcción de los PME y a las orientaciones que el mismo CPEIP entrega. Al respecto, los funcionarios de CPEIP señalan:

“... es importante que cualquier metodología que esté vinculada a un instrumento de la política pública, en este caso, el Plan Local de Formación es super importante que recoja también el lenguaje de la ley, porque, al final, es lo que van a estar mandado las escuelas a realizar” (Entrevistado 3, Modelo de transferencia, Área de Liderazgo).

“Yo creo que la forma en la que está el documento ahora, tal vez no es la más amigable para hacer eso, pero una reformulación de la misma categoría, de alguna manera que las escuelas puedan vaciar esto en algún formato, formulario muy sencillo sería de gran ayuda no solamente para las escuelas, sino para los sostenedores (...) que tampoco tienen ni idea de cómo recoger esta información” (Entrevistado 6, Modelo de transferencia, Experto).

El segundo de los elementos señalados por los entrevistados tiene que ver con el liderazgo. Esto, señalan, debiera desarrollarse con mayor fuerza, tanto al interior del establecimiento como en la capacidad de orientar de los sostenedores y organismos intermedios. En este sentido se menciona que:

“Hay que trabajar mucho con los directivos en modelar estilos de liderazgo que van en esta línea, en la línea de lo que Ideas Docentes propone, de cómo estos líderes deben empoderar a sus profesores. Por lo tanto, no puedo dejar de pensar en que deberían ser los mismos líderes que hoy día están en los colegios quienes deberían ser los grandes facilitadores de esas instancias” (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, Sostenedor Particular Subvencionado).

“De todas maneras trabajarse con algún líder, algún profesor, que no teniendo quizás una gran responsabilidad de liderazgo declarada en lo formal, si tenga las competencias de liderazgo colaborativo, distribuido, y que pueda ser parte del equipo promotor de esta metodología” (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, Sostenedor Particular Subvencionado),

Junto a la importancia de relevar los liderazgos al interior del establecimiento, algunos entrevistados también destacan el rol que pueden tener los liderazgos intermedios, específicamente el DAEM, señala el entrevistado 2 en base a su experiencia. Sin embargo, su inclusión representa un importante desafío, pues los sostenedores son “los elementos del sistema que el CPEIP menos ha logrado incorporar en esta bajada de la política nacional del desarrollo profesional docente”, informa el entrevistado 1, perteneciente a la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial.

Finalmente está el otro elemento que es mencionado por varios entrevistados: la posibilidad de hacer seguimiento a las acciones definidas con la metodología y a un proceso de retroalimentación en su implementación. Una idea también surgida entre los profesionales de la educación y equipos directivos entrevistados. En esta línea, uno de los entrevistados plantea que es necesario definir:

“... cómo se le va a acompañar, cómo se va a monitorear, cómo se le va a hacer un seguimiento, cómo se le va a evaluar para saber qué cosas cumple satisfactoriamente y qué no (...). Y ahí el rol de los líderes intermedios es fundamental en cuanto a una vez que se sistematizó una práctica, bueno, vamos, la observamos, monitoreamos, la retroalimentamos. Creo que ahí hay un campo muy grande que no visualicé (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, Sostenedor Particular Subvencionado).

En este sentido, es relevante señalar que dada la actual naturaleza de la institución que hoy impulsa esta metodología, está fuera del alcance el poder generar procesos individualizados de seguimiento y retroalimentación, por lo cual este punto es parte de la propuesta de transferencia de esta metodología.

#### **6.6.4. Aportes al módulo III del Portafolio de Evaluación Docente**

La evaluación docente que actualmente realizan los profesores del sector municipal y, de acuerdo con la gradualidad de la ley 20.903, a quienes se desempeñan en el sector particular subvencionado, incorpora dentro de sus herramientas un Portafolio Docente. Este instrumento evalúa aspectos relacionados a la práctica pedagógica. Específicamente el tercer módulo de este Portafolio, voluntario por ahora, solicita evidencia al docente respecto al trabajo colaborativo en donde haya podido tener espacio de reflexión y diálogo con personas de la comunidad educativa.

Respecto a esto, se indagó en las entrevistas realizadas si el proceso y los resultados de la metodología de Ideas Docentes podría ser un aporte para la elaboración de estos instrumentos. La opinión general es que efectivamente esta metodología podría aportar, entregando una herramienta concreta para colaborar y comprender qué significa el trabajo colaborativo que debe presentarse como evidencia. En palabras de un entrevistado:

“Absolutamente. También lo veo como una necesidad (...) hay desconocimiento sobre qué se entiende por el trabajo colaborativo. No hay prácticas instaladas y aquí nuevamente podría haber una práctica que se modela fácilmente, que tiene procesos, por lo tanto, ayudaría mucho a que los colegios, a que los mismos docentes pudiesen ir comprendiendo que se pide por trabajo colaborativo a través de este tipo de metodologías, de lo contrario, creo que navegan en una nebulosa al no saber bien cuál es la práctica que se espera para el trabajo colaborativo. (Entrevistado 2, Modelo de transferencia, Sostenedor Particular Subvencionado),

Sin embargo, se coloca la alerta de que el trabajo que se realiza en esa hora y media de diálogo es más un punta pie inicial que delimita un camino de colaboración para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo cual, la ejecución de las acciones acordadas, gracias a la metodología de Ideas Docentes, es lo que podría aportar de forma concreta al módulo III del portafolio; todo esto teniendo presente los ajustes en cuanto a nomenclatura sugeridos por los mismos entrevistados.

"Yo creo que eso es un poco arriesgado. ¿ya? yo ahí tendría ojo porque hay que tener cuidado que es lo que se entiende por trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo no es trabajar en conjunto o tener un objetivo compartido. Si no es más bien como tu planificas estratégicamente y cómo reflexionas en conjunto todo un proceso de mejora (...) Otra cosa es como las escuelas, quizás a partir de esta estrategia, toman un foco y luego lo desarrollan durante el año. Eso sí podría ser una experiencia de trabajo colaborativo, pero no el simple hecho de utilizar Ideas Docentes". (Entrevistado 3, Modelo de transferencia, Área Liderazgo)

Una crítica que también surgió entre los docentes entrevistados, para poder usarlo correctamente como evidencia del Módulo III, es que no puede ser implementado una única vez. Hay que, de alguna manera, institucionalizar la metodología de Ideas Docentes como práctica colaborativa, incluyendo un seguimiento de las acciones y claves de implementación discutidas.

## 6.7. Triangulación

Para profundizar en el estudio, y comprender de mejor manera los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo, a continuación, se presenta el análisis de triangulación de los principales resultados observados. Esto permite complementar los datos de cada análisis, encontrando concordancia en algunos casos y abriendo la discusión en otros (Hussein, 2009). El análisis se divide en tres secciones: Análisis sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional, Análisis sobre Ideas Docentes y Análisis sobre el contexto de estudio

### 6.7.1. Análisis sobre Comunidades de Aprendizaje Profesional

Las entrevistas del análisis cualitativo se centraron en identificar los principales obstáculos y facilitadores al interior de las comunidades educativas para avanzar en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Si bien son otros los objetivos que diagnosticar el estado de desarrollo de CAP, a raíz del diálogo con los entrevistados, es posible identificar elementos que complementan la percepción respecto a las dimensiones de CAP evaluadas en el Cuestionario para participantes de Ideas Docentes, es decir, trabajo colaborativo, responsabilidad colectiva, incidencia, diálogo reflexivo y acompañamiento docente, aun cuando no fueron preguntadas de manera directa.

El análisis cuantitativo da cuenta que, al analizar de manera individual los 5 índices de las dimensiones que constituyen la Comunidad de Aprendizaje Profesional, es la dimensión *Trabajo Colaborativo* la que tiene una percepción mayoritariamente positiva y, por el contrario, el acompañamiento docente es la que tiene mayor percepción negativa. Al analizar las entrevistas, tanto de profesionales de la educación como de los directivos, se destaca que de manera espontánea la mayoría comenta de diversas instancias de trabajo colaborativo que tienen en sus establecimientos educacionales. Respecto a las otras dimensiones, son escasos los ejemplos que entregan y que pueden asociarse a ellas e incluso relatan la dificultad asociada al acompañamiento docente, principalmente entre pares, debido al tiempo y a las dinámicas interpersonales entre docentes.

Al comparar las percepciones individuales según tipo de cargo, en el análisis cuantitativo se observa que los profesionales de educación tienen una percepción más alta en todas las dimensiones en comparación con los directivos, con excepción de responsabilidad colectiva. Junto con lo anterior, al analizar las dimensiones por establecimiento educacional se observa que existe mayor variabilidad que dentro de cada equipo, probablemente porque se incorporan más de un equipo de trabajo y a los directivos. Al contrastar ambos hallazgos con el estudio cualitativo, se observa que en este último punto no se percibe con claridad esta diferencia, salvo en un establecimiento, donde el directivo entrevistado tenía una percepción más negativa del nivel de desarrollo de CAP, tanto antes como después del estallido social, en comparación con los profesionales de la educación de su mismo establecimiento. En general todos los entrevistados tienen percepciones similares de las acciones y desarrollo de aspectos asociados a las Comunidades de Aprendizaje Profesional al interior de sus establecimientos, existiendo diferencias en los énfasis que otorgan a los obstaculizadores y facilitadores para su desarrollo. Probablemente esto puede deberse a una limitación del estudio cualitativo donde la muestra dentro de cada establecimiento era acotada; si se ampliara la muestra cualitativa, se podría profundizar más en la diferencia rescatada desde el análisis cuantitativo, principalmente entre directivos y el resto de la comunidad educativa.

El nivel de desarrollo de CAP de los establecimientos es identificado a partir de la percepción de los encuestados del Cuestionario a Participantes de Ideas Docentes. La etapa de desarrollo fue una de las características para definir la muestra de establecimientos del estudio cualitativo considerando los resultados del proceso de pre-intervención, participando 3 establecimientos en estado inicial y 2 en intermedio. En el proceso post-intervención 1 de los establecimientos ubicados en un nivel intermedio pasó a ser categorizado como avanzado. En la entrevista se pidió a los entrevistados que evaluaran, de una escala de 1 a 7, el nivel de desarrollo de CAP de su establecimiento. Como se mencionó en el análisis cualitativo, es interesante destacar que existe concordancia entre la opinión de los entrevistados en la escala de desarrollo de CAP de sus establecimientos y los resultados encontrados de etapa de desarrollo de sus establecimientos respectivos en el cuestionario de pre-intervención. Esta coherencia facilita la posibilidad de profundizar en los hallazgos, según el nivel de desarrollo de CAP de cada establecimiento, complementando el estudio cualitativo y cuantitativo.

En base a las diferencias que se observan entre establecimientos, según sus niveles de desarrollo de CAP, el análisis cuantitativo da cuenta que, tanto los establecimientos iniciales, como los que están en etapa intermedia o avanzada, todos tienen alta la dimensión de trabajo colaborativo o diálogo reflexivo. Esto es coincidente con el estudio cualitativo, donde los entrevistados son capaces de reconocer que existe cierto grado de trabajo colaborativo al interior de sus establecimientos. Específicamente, la mayoría de los entrevistados nombra espontáneamente ejemplos de este tipo de trabajo al interior de sus establecimientos. La diferencia que se observa al comparar según el nivel de desarrollo de CAP tiene que ver con la cantidad de ejemplos compartidos y el contenido de ellos, siendo este último más amplio y profundo para el caso de los establecimientos con niveles más desarrollados que el estado inicial, dejando entrever la complejidad de acciones asociadas a ese trabajo colaborativo y que son esfuerzos sistemáticos que congregan a la mayoría de la comunidad educativa. Por el contrario, en los establecimientos en nivel Inicial, los ejemplos son menos y su contenido depende generalmente de la iniciativa de un grupo reducido de docentes.

El análisis cuantitativo muestra que, por el contrario, las dimensiones que presentan los más bajos niveles de percepción positiva a nivel de establecimiento son acompañamiento docente e incidencia. Esto incluso se observa en los establecimientos en categoría Avanzada donde sólo 1 establecimiento tiene un índice alto en acompañamiento docente según el cuestionario de pre-intervención. Esto coincide con los relatos de los entrevistados. Todos, independiente del estado de desarrollo de los colegios, presentan obstáculos para desarrollarse como una CAP. Los que están en establecimientos intermedios o avanzados, según el resultado de la post-intervención, afirman que hay todavía mucho por mejorar (todos se clasificaron en 6 o menos). Uno de los principales elementos que surge acá tiene que ver con las relaciones interpersonales que tienen entre sí los distintos miembros de la comunidad educativa, existiendo en ocasiones tensión y competitividad entre los mismos docentes. Esto, sumado a la disposición al cambio y a la posibilidad de contar con tiempo, probablemente son los factores que pueden estar interviniendo en avanzar hacia un acompañamiento docente entre pares (siendo uno de los indicadores que evalúa esta dimensión del cuestionario). Los otros indicadores pueden estar también asociados al liderazgo ya que, en términos generales, es uno de los factores que más influye en el desarrollo de CAP, como se detalla más adelante.

A partir del análisis post intervención es interesante mencionar que la tendencia de los establecimientos es a mantener el nivel bajo o alto en cada dimensión. No obstante, sí hubo establecimientos que cambiaron de etapa a lo largo de este tiempo. Los establecimientos que pasaron de una etapa inicial a intermedia (3) mejoraron sus dimensiones en responsabilidad colectiva e incidencia. El análisis cuantitativo permite identificar que todos ellos

experimentaron cambios en su equipo directivo entre la pre y post intervención. Esto mismo ocurrió en uno de los establecimientos que pasó de nivel inicial a avanzado. Si bien, no es posible identificar las características de los miembros del equipo directivo que se fueron o los nuevos que llegaron, sí es claro que el liderazgo del equipo directivo es clave para generar cambios en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesionales, por lo que cualquier cambio en él puede tener un efecto en esto. Esto está descrito en la literatura y también fue uno de los hallazgos del estudio cualitativo. A partir de las entrevistas, se refuerza que el liderazgo del equipo directivo puede transformarse en un obstáculo cuando está ausente este énfasis o visión de comunidad educativa y, por el contrario, es uno de los principales facilitadores cuando está bien ejercido hacia la búsqueda de una construcción colectiva de comunidad. En esto último, los entrevistados del establecimiento que pasó de intermedio a nivel avanzado, según el resultado de la post-intervención en CAP, mencionan, como características de este liderazgo, la existencia de estructuras más horizontales para la toma de decisión dentro de sus establecimientos, así como la posibilidad de participar en espacios de planificación del establecimiento, mencionando, como ejemplo, la actualización del PME y el Plan de Convivencia. Ambos ejemplos refuerzan los niveles altos que tienen también estos establecimientos en la dimensión de Incidencia.

### **6.7.2. Análisis sobre Ideas Docentes**

El análisis post-intervención permite identificar que no existe relación altamente significativa entre los cambios que experimentaron los equipos de trabajo y la intervención de Ideas Docentes. A partir del análisis cualitativo, esto podría deberse a que fue un año irregular, principalmente ocasionado por las contingencias asociadas al paro docente y al estallido social, donde la comunidad educativa tuvo que asumir nuevos desafíos, como la contención emocional de los estudiantes y el cierre anticipado del año escolar. Al respecto, si bien, todos los establecimientos y entrevistados realizaron el taller en el establecimiento, participaron del proceso reflexivo y priorizaron estrategias y claves de acción durante el primer semestre del año, tuvieron, posteriormente, limitadas instancias de trabajo colaborativo y no pudieron implementar de las estrategias seleccionadas. Las razones principales de esto fueron, por una parte, la irregularidad del año 2019 ya nombrada, a lo que se suma la ausencia de liderazgo que se responsabilizara del seguimiento, la sobre intervención de distintas instituciones en el establecimiento y la disponibilidad de tiempo en general.

No obstante, sí existe una relación de baja significancia estadística entre la realización de Ideas Docentes y el aumento en la proporción de individuos dentro de cada establecimiento con percepción positiva en la dimensión de trabajo colaborativo. Para complementar este hallazgo, es interesante mencionar que los entrevistados tienen una evaluación positiva de la metodología destacando: su capacidad de apoyar el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos, de ofrecer una conclusión o producto de trabajo, de abrir el debate acerca del diagnóstico en torno a las once estrategias y contar con una estructura de trabajo que permite ordenar y guiar la reflexión. La primera de estas características destacadas, es decir apoyar el trabajo colaborativo, es la principal que se le reconoce a la metodología, rescatando la capacidad que tiene para promover una participación inclusiva, horizontal, transversal y simultánea de todos los miembros de la comunidad educativa en una misma tarea y con un mismo fin. Afirman que muchos no habían tenido la oportunidad de trabajar directamente con todos los docentes del establecimiento con un mismo objetivo y que las instancias de trabajo colaborativo muchas veces se desarrollaban con sus círculos más cercanos. Esto podría explicar el aumento en la percepción de esta dimensión, ya que participar de esta metodología implica sumar una nueva experiencia al trabajo ya existente, agregando una dinámica diferente.

A raíz de los obstaculizadores y facilitadores que se rescatan del análisis cualitativo, de las entrevistas a expertos y de la percepción de los ayudantes de investigación que participaron del proceso de implementación del taller en

los establecimientos (Anexo 28), surgen desafíos a considerar tanto en el proceso de Ideas Docentes, así como en la metodología específica. En relación al proceso, se destaca la sugerencia compartida de que exista mayor seguimiento y acompañamiento, posterior al envío del informe de recomendaciones, para que efectivamente se puedan implementar las acciones y claves priorizadas por las comunidades educativas. Este proceso, si bien está considerado como responsabilidad de los establecimientos, no cuenta con mecanismos externos, por parte de Elige Educar u otro organismo, que permitan monitorear su implementación, levantar desafíos del proceso y potencialmente, guiar en los apoyos necesarios.

Se desprende del estudio, que adicionalmente a las dificultades internas que enfrentan algunas comunidades educativas a lo largo del año (i.e. disponibilidad de tiempo, ausencia de liderazgo y visión común, disposición al cambio y clima laboral), se suman recurrentemente eventos externos, como contingencias a nivel país, que incluso agregan nuevos desafíos a los ya existentes, dificultando las posibilidades de priorizar la implementación de estas acciones por sobre otras acciones más urgentes del momento. Es a raíz de esto que puede ser interesante contar con un monitoreo externo que permita, por una parte, mantener la motivación por incorporar estas acciones pensando en una ruta de mejora a mediano plazo, junto con orientar de mejor manera generando recomendaciones que estén más contextualizadas.

En cuanto a la metodología, la evidencia levantada expost a la implementación, a través de la observación no pautada de los ayudantes, rescata 3 elementos que influyen en la dinámica que se genera en los grupos de los talleres, evidenciando incluso diferencias al interior de los establecimientos. Estos son: la conformación de los grupos (considerando tanto las características de quienes lo integran y el tamaño de cada uno), el liderazgo de cada grupo y, por último, el interés y motivación de quienes participan. Se observó mayor fluidez en los grupos de menor tamaño. Asimismo, que el grupo conformado tenga mayor o menor afinidad, junto con la presencia o no de miembros del equipo directivo, tienen efecto en la conversación. Por una parte, en establecimientos (generalmente pequeños) donde existen relaciones cercanas y menos jerárquicas con el equipo directivo, se percibía beneficioso su presencia en la reflexión y en la búsqueda de acciones a seguir. Por el contrario, en los establecimientos con mayor número de docentes y/o donde se observaba un trato menos familiar, la presencia afectó en el logro de un ambiente de confianza, observando mayor deseabilidad social en el tipo de respuestas.

En definitiva, Ideas Docentes efectivamente permitió generar diálogo reflexivo y un momento de trabajo colaborativo a partir de lo que expresan los distintos informantes del estudio. No obstante, se plantean desafíos respecto a cómo orientar ciertos elementos en la implementación y en el diseño de la metodología, considerando la realidad de cada comunidad educativa, que favorezcan un espacio más propicio para la reflexión pedagógica al interior de cada grupo. Asimismo, se plantean desafíos respecto a cómo asegurar la motivación y compromiso de quienes participan del proceso, tanto quienes asisten al taller, como quienes después internamente tienen la responsabilidad de dar continuidad de las estrategias priorizadas. Por último, resulta interesante ahondar en el liderazgo que promueve la metodología y cómo dialoga con las relaciones de poder preexistentes en el establecimiento.

### **6.7.3 Análisis contexto del estudio**

Como se observó anteriormente, la implementación de la metodología Ideas Docentes y esta investigación estuvo marcada por un contexto donde el año escolar se vio interrumpido por la contingencia nacional. Si bien en el análisis cuantitativo se consideran algunas de estas situaciones, como la adhesión al Paro Docente, otras variables contextuales se omiten del análisis, como el estallido social y su efecto en las comunidades durante todo el proceso de investigación. A la luz del análisis cualitativo, se observa que esto tiene impacto en la percepción de los

entrevistados. Más allá del estallido social, existe un obstaculizador que es nombrado por diversos entrevistados que puede traducirse en vivir permanentemente en la contingencia, y esto genera miedo y dificulta los procesos regulares del año educativo. Esto se ha construido desde hace varios años y tiene que ver con instancias recurrentes, año a año, donde se producen paros y/o tomas en los establecimientos. Esto se agudiza en establecimientos en etapa inicial donde los entrevistados manifiestan que los directivos tienen que concentrarse en responder a la contingencia y en hacer frente a las demandas administrativas, dejando poco espacio para conectarse con los docentes. Esto sin duda se complejizó aún más con el estallido social donde las comunidades educativas tuvieron que enfrentar y abordar este nuevo escenario. Así, mencionan que aparecen tres nuevos obstaculizadores que podrían tensionar el desarrollo de una CAP: el acceso y asistencia de los estudiantes, el clima emocional del establecimiento y las diferencias de opinión que surgen al interior de la comunidad educativa.

El no haber considerado el estallido social puede implicar un sesgo y es una de las limitaciones de este estudio, como se señala en los resultados del análisis cuantitativo. No obstante, es interesante rescatar que desde el estudio cualitativo no hay variaciones sustanciales en la calificación que cada entrevistado otorga a su comunidad de aprendizaje profesional antes del estallido social y después de la emergencia. Se mencionan que cambian algunos focos, como organizarse para contener emocionalmente y/o buscar estrategias para adaptarse al contexto, pero no necesariamente las dinámicas de trabajo preexistentes. Incluso, declaran que el estallido se entiende como una oportunidad para valorar el trabajo colaborativo y repensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El tiempo disponible para llevar a cabo estos cambios sigue siendo un desafío y que cobra más relevancia en estos tiempos.

## 7. CONCLUSIONES

Este estudio viene a hacer un aporte pionero en el análisis empírico de la relación que existe entre una metodología de trabajo colaborativo basada en el pensamiento en diseño (“Ideas Docentes”) y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en los establecimientos educacionales. Además, hace un aporte al elaborar un nuevo instrumento en lo que refiere a la medición de comunidades de aprendizaje en las escuelas de Chile.

Como una mirada global, esta investigación permite tener un diagnóstico sobre percepciones individuales, de los equipos de trabajo cercano y establecimientos, en torno al desarrollo de las dimensiones que componen una CAP en sus establecimientos, así como el nivel de desarrollo de éstas a nivel institucional. Los establecimientos del estudio tienen, mayoritariamente, una alta percepción sobre trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo, al igual que los resultados individuales. Por su parte, existe un alto número de establecimientos con un nivel bajo en acompañamiento docente e incidencia, mientras que la proporción de establecimientos con nivel alto y bajo de responsabilidad colectiva es similar. En el estudio, solo cinco establecimientos de la muestra se encuentran en etapa avanzada con casi todas sus dimensiones en nivel alto, mientras que 23 en inicial y 21 en etapa intermedia.

Los resultados de la línea base, permiten identificar que el tipo de cargo, género y equipo más cercano son las variables que tienen mayor significancia al momento de predecir una percepción positiva individual sobre las distintas dimensiones que componen la CAP. Esto coincide con investigaciones previas, donde se indica el nivel educativo en el que imparte su equipo más cercano, como una de las variables con mayor significancia al momento de predecir la probabilidad de tener una percepción positiva sobre las distintas dimensiones (Stoll et al., 2006). Sin embargo, van en la dirección contraria en los resultados de la variable género, ya que investigaciones previas destacan como facilitador el género femenino (Bryk, Camburn & Louis, 1999) y estos resultados señalan como facilitador al género masculino. Al analizar los resultados correlacionales para estudiar las características de los

establecimientos con percepción positiva de las diferentes dimensiones evaluadas de CAP, a diferencia de los hallazgos de Stoll et al. (2006), se encuentra que no existen diferencias significativas según región ni tampoco para las variables como el tamaño del establecimiento y nivel socioeconómico. Se observa sí que, a medida que el nivel educativo principal del establecimiento es menor (considerando las escuelas especiales como el menor y los establecimientos que tienen todos los niveles el mayor), mayor es la percepción positiva en todas las dimensiones, con excepción de trabajo colaborativo donde no hay diferencia.

Los resultados post intervención muestran una tendencia de los establecimientos a mantener el nivel bajo o alto en cada dimensión, no obstante, sí hubo establecimientos que cambiaron de etapa a lo largo de este tiempo. Los establecimientos que pasaron de una etapa inicial a intermedia (3) mejoraron sus dimensiones en responsabilidad colectiva e incidencia. Los resultados señalan que un elemento clave es el liderazgo del equipo directivo para generar cambios en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesionales.

El análisis post-intervención permite identificar que no existe relación altamente significativa entre los cambios que experimentaron los equipos de trabajo y la intervención de Ideas Docentes. No obstante, sí se encuentra una relación positiva (aunque de baja significancia estadística) entre el cambio en la proporción de individuos con una percepción positiva del trabajo colaborativo dentro de cada equipo y la realización de la metodología de Ideas Docentes. A partir del análisis cualitativo, esto podría deberse a que fue un año irregular, principalmente ocasionado por las contingencias asociadas al paro docente y al estallido social, donde la comunidad educativa tuvo que asumir nuevos desafíos, como la contención emocional de los estudiantes y el cierre anticipado del año escolar, con lo cual tuvieron limitadas instancias de trabajo colaborativo y no pudieron implementar las estrategias seleccionadas. Para complementar este hallazgo, es interesante mencionar que los entrevistados tienen una evaluación positiva de la metodología destacando: su capacidad de apoyar el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos, de ofrecer una conclusión o producto de trabajo, de abrir el debate acerca del diagnóstico en torno a las once estrategias y contar con una estructura de trabajo que permite ordenar y guiar la reflexión. Reafirmando los resultados de investigaciones de Darling-Hammond, Hyley & Gardner (2017) y Stoll et al., (2006), se encuentra una relación, aunque de baja significancia, según nivel socioeconómico, donde se observa que mientras más alto el nivel socioeconómico se tiende a mejorar la percepción del equipo frente a alguna dimensión y, por el contrario, tiende a empeorar mientras más bajo el nivel socioeconómico.

El estudiar las barreras y facilitadores que presentan los establecimientos educacionales para implementar metodologías basadas en el pensamiento de diseño y trabajar en forma colaborativa, posibilitó un mayor entendimiento de cómo debe ser el diseño de un modelo de transferencia que permita llevar la metodología a un mayor número de comunidades educativas del país. Específicamente, permitió observar elementos a considerar y modificar en el diseño y orientación en la implementación de la metodología para favorecer, por una parte, un mayor diálogo reflexivo al interior de cada comunidad educativa y, por otra, para que dicho proceso alimente los procesos de gestión demandados a los distintos establecimientos. Por último, se levanta la importancia de considerar mayor apoyo en el proceso de implementación y seguimiento de las acciones priorizadas.

Dicho esto, este estudio no está exento de desafíos en su implementación. Es importante considerar que la contingencia estuvo presente a lo largo de toda la investigación e impidió saber con claridad si los establecimientos habrían sido capaces de implementar la ruta de mejora, definida por las estrategias y acciones seleccionadas, en un año regular. De este modo, las recomendaciones deben ser puestas en este contexto, considerando que hay información que no fue posible rescatar en su totalidad.

Al respecto, una limitación del estudio, para medir el efecto de Ideas Docentes, está asociado al diseño y modelo de evaluación utilizado. La evaluación tuvo como objetivo medir el cambio en el desarrollo de comunidades de aprendizaje a partir de la aplicación de la metodología de Ideas Docentes, habiendo logrado, al menos, la realización del taller en el establecimiento, la subida de los resultados al sitio web y la recepción del informe con la sistematización del proceso y recomendaciones (Etapa 1 y 2), todo lo anterior comprometido por los directivos de los establecimientos. No obstante, el diseño del análisis cuantitativo no consideró levantar información respecto al nivel de avance de la etapa posterior, es decir, de la implementación de las acciones priorizadas, lo que sí fue rescatado en el análisis cualitativo donde se observó el nulo avance por parte de los 5 casos que participaron de este estudio. Sin duda existe un desafío a futuro a considerar en futuras evaluaciones, el poder evaluar si los procesos de colaboración tienen beneficios en sí mismos por la forma de trabajo, o se ven potenciados al tener acciones de seguimiento a los acuerdos logrados.

Una limitación de este análisis es la posible existencia de sesgo de selección en tanto que los establecimientos que asisten a la jornada en una primera instancia, y luego deciden participar del estudio y mantenerse hasta el final, podrían diferenciarse significativamente del resto de los establecimientos no participantes en variables relevantes del estudio. Se intenta controlar por posibles sesgos y realizar una adecuada interpretación de los resultados, sin embargo, al no utilizar metodologías causales, es posible que estos sesgos persistan.

Otra limitación, es la carencia de variables que capturan eventos que afectan el sistema educativo. No fue posible agregar al instrumento aplicado durante la post intervención, preguntas sobre estallido social y covid19, dos contingencias que podrían afectar el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Lo anterior, se debió a que el terreno de la post intervención comenzó antes de que ambas situaciones ocurrieran.

Esto último se relaciona también con otra posible limitación del estudio respecto al tiempo de aplicación entre la pre y post intervención. Si bien desde la literatura se rescata que es posible observar cambios a nivel individual en el corto plazo y a nivel de establecimiento en un mediano plazo, no se identifican tiempos específicos asociados a estos cambios. El diseño original consideró 5 meses, teniendo como referencia levantamientos previos de información sobre la metodología Ideas Docentes, que indicaban que en ese tiempo, los establecimientos ya habían realizado el taller, subido las acciones priorizadas, y comenzado a aplicar las acciones, en caso de continuar con ellas. Sin embargo, las entrevistas dan cuenta que el año escolar, más allá de los hechos ocurridos durante el 2019, están constantemente interrumpidos por la contingencia, lo que, sumado a la disponibilidad de tiempo, dificultan la puesta en marcha y seguimiento de los planes de acción. Sin duda será importante precisar y observar los tiempos asociados a los cambios esperables, considerando el nivel de desarrollo de las CAP, en un año regular. Así también, se presenta como una oportunidad de estudio futuro el analizar el método más efectivo de apoyo en el proceso de implementación y seguimiento de las acciones priorizadas.

## 8. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La ley 20.903 que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aprobada en el año 2016, establece una normativa que promueve que las comunidades educativas comiencen a dar mayor relevancia al desarrollo profesional docente situado para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El mismo proceso de desconcentración de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, establecido en el Decreto Exento 495 del 2017, entrega una visión territorial sobre el levantamiento de necesidades de desarrollo profesional, lo que da cuenta del cambio al cual está apuntando la política educativa en Chile. Así también, en esta misma Ley en su título II, artículo 18B, se establece la creación de un “Proceso de acompañamiento Local”, en el cual se define que la formación local tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. En este mismo articulado, se entrega al equipo directivo, con la aprobación del sostenedor, el deber de implementar dicha formación local a través de Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional (en adelante Planes Locales), los cuales serán parte de los Planes de Mejoramiento Escolar (en adelante PME), entregando una visión de mediano plazo y con metas concretas en materia de desarrollo profesional.

Teniendo en consideración la ley vigente, sus principios y su proceso de implementación, sumado a los resultados de esta investigación, en esta sección se entregan tres niveles de recomendaciones. La primera tiene que ver directamente con la metodología de Ideas Docentes. Un segundo nivel, propone un modelo para transferir esta herramienta a mayor escala, contemplando la institucionalidad del Estado para poder realizar esta labor. Esta propuesta se construyó a partir del análisis de las entrevistas desarrolladas en el modelo de transferencia (sección 6.6) y en las entrevistas a equipo directivo y profesionales de la educación (sección 6.5). Así también, se presenta un tercer nivel de recomendaciones, que tienen un carácter más general y se relacionan con recomendaciones de política pública que emanan de la investigación.

Dichas propuestas tienen como objetivo aportar a mejorar la calidad de la formación continua en Chile y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, sumando una visión sistémica y que trata de articular el trabajo que actualmente distintas instituciones realizan con los establecimientos educativos. Cabe destacar que todo esto se da en un marco de implementación de reformas que reconfiguran el ordenamiento del sistema educativo, por lo cual tienen en consideración la extensa fase de implementación en la cual estamos y que continuará durante los próximos años.

### 8.1. Recomendaciones sobre ajustes a la metodología Ideas Docentes

En primer lugar, se desprende de los resultados de la investigación que Ideas Docentes es una herramienta útil para los establecimientos educativos, especialmente en la percepción de las comunidades educativas respecto al trabajo colaborativo, tal como se encuentra en los resultados del análisis cuantitativo. Sin embargo, su desarrollo y expansión requiere una serie de ajustes. Primero, se propone adaptar el lenguaje que utiliza la metodología (contenido e instrucciones) para que estén alineados con los instrumentos de gestión existentes en los establecimientos educativos e instrumentos de política pública. En particular, se propone que utilizar la nomenclatura del PME y unificar el lenguaje con las orientaciones que la Unidad de Formación Local de CPEIP entrega a los establecimientos educativos. Lo anterior permitirá que las comunidades educativas visualicen un aporte en la implementación de esta herramienta, tanto en sus labores cotidianas como en procesos regulares de elaboración de los distintos informes, planes y rutas de mejora demandadas por la autoridad central. Las entrevistas a los actores claves dan cuenta de esta necesidad, y que Ideas Docentes sea incorporada como una herramienta que facilite la elaboración de instrumentos de gestión -como el PME y el Plan Local-, y que, de esa manera, permita

la construcción de una ruta de mejora dentro de los establecimientos educativos, sumando un proceso de seguimiento por parte de los organismos que la impulsen.

En segundo lugar, en el proceso de desarrollo y expansión de la metodología es importante considerar el nivel de desarrollo de la comunidad de aprendizaje de cada establecimiento. Esto porque el tipo de obstáculos que enfrentan si bien, en general, son los mismos, su contenido es diferente. De esa manera, las comunidades educativas situadas en un nivel inicial de su comunidad de desarrollo profesional requieren ciertos apoyos y seguimientos particulares de parte de la institución a cargo de difundir y transferir la metodología, un ejercicio central para asegurar el proceso que inicia Ideas Docentes y su continuidad en el tiempo.

En ese sentido, resulta urgente disponibilizar para establecimientos, particularmente aquellos que están en niveles iniciales de desarrollo de sus comunidades de aprendizaje profesional, herramientas que permitan dar cuenta de la relevancia del desarrollo profesional como elemento de mejora para el establecimiento educativo. Ideas Docentes puede ser un aporte si es ajustada a estos contextos en donde la temática de colaboración no está desarrollada o es aún incipiente. En especial, la metodología podría utilizarse para impulsar y reforzar tanto las oportunidades de incidencia dentro de la institución como el acompañamiento docente, dimensiones que se encuentran en un nivel bajo en establecimientos que se encuentran en etapa inicial de desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.

En tercer lugar, respecto a la periodicidad de Ideas Docente, y a la luz de los resultados de las entrevistas, será importante que la institución que utilice y haga difusión de la metodología defina un plan para su uso, ojalá permitiendo una implementación regular, de preferencia al comienzo y al cierre del año escolar.

## 8.2. Propuesta para una transferencia de Ideas Docentes

Se propone que la metodología Ideas Docentes pueda tener un alcance nacional, para esto se recomienda que sea transferida a la institucionalidad del Estado que permita que los beneficios de esta metodología lleguen a las comunidades educativas y pueda ser efectivamente una herramienta de apoyo a su quehacer docente y de liderazgo.

En particular, se sugieren dos líneas de transferencia paralelas. La primera propuesta es la incorporación de la metodología de Ideas Docentes a la Unidad de Formación Local del CPEIP. En función del mandato que esta unidad tiene de apoyar a los establecimientos educativos, para la elaboración de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente, y a las características y formas de las orientaciones que entregan, se considera pertinente que Ideas Docentes sea transferido a esta unidad, permitiendo que sea difundida a través de su sitio web, al igual que el material de apoyo que actualmente está disponible en su plataforma (Ministerio de Educación, 2019b). Lo anterior permitiría que el material sea utilizado por sostenedores y directivos para la elaboración de dichos planes y para su socialización en los encuentros territoriales que esta unidad coordina durante el año con directivos de todo el país.

Actualmente, los distintos componentes de la ley 20.903 se encuentran en plena fase de implementación. Esto ha derivado en que, dada la premura de avanzar en orientar los procesos locales de desarrollo profesional docente en los establecimientos educativos, se haya tenido que desacoplar el trabajo de los Comités Locales con los Planes Locales de Desarrollo. Dada las necesidades más inmediatas de apoyo, se opta por recomendar el apoyo inicial a los procesos de formulación de los Planes Locales. Sin embargo, se esperaría en un futuro cercano mayor

coordinación y transferencia con la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial y los Comités Locales de Desarrollo Profesional.

La segunda propuesta es la incorporación de la metodología de Ideas Docentes en los Servicios Locales de Educación. Si bien los Servicios Locales de Educación, creados a partir de la ley 21.040, están en plena fase de instalación, las recomendaciones de los entrevistados apuntan a que la metodología de Ideas Docentes puede ser muy bien aprovechada por estos organismos, específicamente sus áreas de apoyo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional docente, quienes pueden tener especial interés en esta herramienta. Lo anterior dado que Ideas Docentes les permitiría, en tiempos acotados, la construcción participativa de instrumentos de gestión, así como conocer con mayor detalle y gestionar de mejor manera las necesidades de desarrollo profesional que los docentes del territorio tengan. Se espera que, a diferencia de la Unidad de Formación Local, estos sostenedores públicos tengan la capacidad de hacer seguimiento a las estrategias y acciones acordadas por los establecimientos. De esta manera los Servicios Locales de educación serían un apoyo significativo en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional dentro de los establecimientos, de lo que hasta ahora y según los resultados, no se encuentra evidencia alguna.

Es necesario indagar con mayor profundidad si es mejor disponibilizar la metodología de Ideas Docentes a través de los directores ejecutivos de los Servicios Locales de Educación o si es preferible que ésta sea socializada desde el área correspondiente de la Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación.

Esta propuesta de transferencia, en paralelo a la Unidad de Formación Local y a los Servicios Locales de Educación, permitirá que Ideas Docentes pueda ser utilizada por la totalidad del sistema subvencionado, siendo disponibilizada a través de la web y por medio de los mismos sostenedores, quienes tendrán la posibilidad de generar una agenda para su uso en función de la realidad de los establecimientos educativos de su territorio.

Cabe señalar que, para que las mencionadas líneas de transferencia sean viables, es necesario realizar los ajustes que se mencionan en la sección 8.1 dando coherencia e integrando Ideas Docentes como una herramienta que dialoga en lenguaje, forma y contenido con los diversos procesos de gestión escolar.

### 8.3. Recomendaciones de implementación y coordinación sectorial

En cuanto a los obstáculos de implementación que se relevan en esta investigación, los dos más mencionados tienen relación con la disponibilidad de tiempo y el liderazgo. Es por esto, que se recomienda que la transferencia de la metodología incluya, dentro de sus componentes, el asegurar espacios de tiempo dentro de los establecimientos educativos para su implementación. Del mismo modo, se propone capacitar y potenciar los liderazgos en las escuelas, especialmente de los profesionales de la educación, para la implementación de la metodología y los procesos de seguimiento, lo que fomenta las oportunidades de incidencia dentro del establecimiento que tal como se encuentra en el análisis cuantitativo, difiere significativamente entre directivos y docentes, siendo percibidas de manera más positiva en los primeros.

Otros obstáculos que emergieron en las entrevistas dan cuenta de ciertas dificultades concretas en las condiciones estructurales básicas que permiten asegurar la correcta implementación de metodologías participativas y, en general, innovadoras. En particular, se observaron problemas específicos de disposición al cambio entre los docentes, escasez de financiamiento incluso para comprar o imprimir material esencial o involucrar a los padres en los procesos de enseñanza. Misma situación es mencionada por los entrevistados para el modelo de transferencia, al comentar que en muchos casos las discusiones tienden a centrarse, antes que todo, en condiciones estructurales

para ejercer la enseñanza. Para poder desarrollar o fortalecer la comunidad de aprendizaje profesional es importante atenderlas y organizar recursos y apoyos institucionales a las comunidades educativas para avanzar en su mejora.

En relación con la institucionalidad, y considerando los desafíos de la implementación misma de la Ley 20.903 que se levantaron en las entrevistas del modelo de transferencia, se recomienda acelerar la articulación entre la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial, encargada de los Comités Locales, y la Unidad de Formación Local. Esto permitirá una mayor conexión entre las necesidades y planes de desarrollo profesional levantados por los sostenedores de los establecimientos con los Planes Anuales que los Comités elaboren y que, finalmente, orientarán al territorio en esta materia. En esta misma línea, se recomienda redefinir las categorías en las cuales son incorporados los Planes Locales de Formación Docente dentro de la plataforma del PME, permitiendo a distintas unidades del Ministerio contar con información valiosa respecto a las necesidades de formación de los docentes. Actualmente, y según lo señalan los entrevistados, esta información cualitativa se “pierde” dentro del universo de acciones que los establecimientos definen en sus planes, por lo cual categorizar de mejor manera la información concerniente al desarrollo profesional docente permitirá contar con más y mejor evidencia para el trabajo de distintas unidades.

Otro elemento relevante, tiene que ver con evaluar los eventos que afectan a las comunidades educativas, particularmente las emergencias, y los apoyos que puede entregar la institucionalidad. La contingencia social que vivieron y viven los establecimientos implica dos procesos que deben considerarse. Primero, se presume que las presiones y cambios programáticos para atender la contención emocional de los estudiantes y profesores, así como el cierre del año académico se verán potenciadas con la situación de pandemia que afecta al mundo. Las dificultades que se reportaron a propósito del estallido social, es decir, la irregularidad del proceso, las dificultades de asistencia de los estudiantes y las diferencias de opiniones entre los docentes sobre el accionar de la comunidad, suma, además, otras preocupaciones y obstáculos al desarrollo de la comunidad educativa y llaman no sólo a flexibilizar los procesos, sino también levantar información desde los establecimientos para saber cuál es su situación y poder apoyarlos en las adecuaciones que sea necesario realizar. Segundo, la metodología de Ideas Docentes puede, haciendo las modificaciones correspondientes, ser una oportunidad en este ejercicio de diagnóstico y búsqueda de solución para las comunidades educativas. Se recomienda trabajar, especialmente, con los profesionales de la educación que pertenecen a equipos que ejercen en el nivel de educación de párvulos, quienes fueron los que en mayor medida empeoraron su percepción respecto a las dimensiones de desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. Lamentablemente, también se entiende las dificultades técnicas que existen actualmente para implementar la metodología y reunir a los docentes.

Finalmente, en un contexto social como el actual es relevante explorar nuevas modalidades de aplicación de la metodología, especialmente aquellas que permitan un proceso de reflexión virtual. Para avanzar hacia un nuevo modelo de implementación online es necesario considerar los elementos que se plantean a continuación, los cuales deberán ser piloteados para una modificación pertinente a la realidad que muchos establecimientos están enfrentando a propósito de la cuarentena por coronavirus: (1) adecuación del actual sitio web para facilitar el acceso a los materiales y a una plataforma interactiva; (2) modificación del proceso de moderación, acotando esto a una sola persona que pueda ser capacitada para este rol en una modalidad digital y que sea quien digite inmediatamente los resultados de su grupo de trabajo; (3) el número de participantes deberá ser más acotado, no más allá de seis personas, pues las características propias de un proceso online dificultan la fluidez y la posibilidad efectiva de que todos los participantes puedan opinar; (4) el tiempo de implementación es clave que sea revisado, incluso se podría testear si es factible que el primer paso sea realizado de forma individual y previo a conectarse junto a los otros participantes para acortar el tiempo de conexión online; (5) es muy importante el espacio de

implementación de Ideas Docentes no signifique una carga a los docentes, por lo cual se recomienda seguir buscando tiempos ya disponibles en las jornadas de los profesionales de la educación; (6) en cuanto al lienzo de trabajo, es importante ajustar especialmente los pasos 3 y 5, los cuales implican un trabajo con post it que son socializados y pegados en el lienzo. Este último ajuste podría significar sumar un nuevo rol a uno de los participantes, incorporando un secretario que pueda ir tomando nota y agrupando la información. Como se señaló anteriormente, es de suma relevancia que estos cambios sean piloteados según la realidad de los distintos establecimientos educativos, asegurando su pertinencia y factibilidad de ser implementados.

## REFERENCIAS

- Aho, E., Haverinen, H., Juuso, H., Laukka, S. y Sutinen, A. (2010). Teacher's principles of decision-making and classroom management: A case study and a new observation method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.171>
- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Documento de Trabajo N°. 1. Santiago de Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Allende, N. (2016). Design thinking trickling into classrooms. *Base Diseño e Innovación*, 2, 150–157.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1): 119-133.
- Araujo, U., Arantes, V., Danza, H., Pinheiro, V. y Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 556–564. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>.
- Ávalos, B. (2004). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile, en: *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 213-248). Santiago de Chile: PREAL.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avery, Z. y Reeve, E. (2013). Developing effective STEM professional development programs. *Journal of Technology Education*, 25(1), 55-69.
- Blitz, C. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. *National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance*, 1–72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- Bravo, U. (2016). Visual analogies: representation of the design process and its application in the field of education. *Base Diseño e Innovación*, 2, 42–49.
- Bravo, U. (2018). *Pensamiento de diseño en la escuela, características y resultados*. Documento de Trabajo presentado en el Doctorado en Educación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica. Santiago de Chile.
- Bravo, U., Cortés, C., Honorato, J., Rivera, M., Lloyd, P. & Jones, D. (2016). Design goes to school: opportunities to apply the design process in Chilean school education. *Base Diseño e Innovación*, 2, 227–239.
- Brück, T., Di Maio, M. y Miaari, S. (2019). Learning the hard way: The effect of violent conflict on student academic achievement. *Journal of the European Economic Association*, 17(5), 1502-1537.
- Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781. <https://doi.org/10.1177/0013161x99355004>
- Bunker, V. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. Portland: Lewis & Clark College.
- Buvinic, M., Das Gupta, M. y Shemyakina, O. (2013). Armed conflict, gender and schooling. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 311-319.
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64), 1–36.

- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. y Hornstein, M. (2010). Destination, imagination & the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37–53.
- Carroll, M. (2015). Stretch, dream, and do-a 21st century design thinking & STEM journey. *Journal of Research in STEM Education*, 1(1), 59–70.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Comunidades de aprendizaje profesional*. Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Chappuis, S., Chappuis, J. y Stiggins, R. (2009). Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66(5), 56–60.
- Claro, S., Paunesku, D. y Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668.
- Cobo, C. (2013). Skills for innovation: Envisioning an education that prepares for the changing world. *Curriculum Journal*, 24(1), 67-85.
- Cohen, J., Loeb, S., Miller, L. C. y Wyckoff, J. H. (2019). Policy implementation, principal agency, and strategic action: Improving teaching effectiveness in New York City middle schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(1), 134-160.
- Cortés, C., Bravo, Ú., Rivera, M., Honorato, M. J., Lloyd, P., y Jones, D. (2018). Developing chilean teaching capability through design thinking. *Proceedings DRS2018: Catalyst*, 7, 2660–2672.  
<https://doi.org/10.21606/drs.2018.592>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cross, N. (2013). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Londres y Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L. y Tomasina, F. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, California: Learning Policy Institute.
- Design Council (2015). *Innovation by Design*. Londres: Design Council.
- Dooner, A. M., Mandzuk, D. y Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564–574.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- Elige Educar (2018). *¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Elige Educar (2019). *Ideas Docentes 2017-2018. Evaluación del proceso de implementación*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Espinoza, A., Espinoza, C. y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre socionatural. *Magallania*, 43(3), 65-76.
- Fiszbein, A., Giovagnoli, P. y Adriz, I. (2003). El impacto de la crisis argentina en el bienestar de los hogares. *Revista de la Cepal*, 79, 151-167.
- Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2018). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 424-440.
- García, J. y Liévano, C. (2016). Educación y desarrollo en Corea del Sur. Una comparación con Colombia. *Trans-*

- pasando Fronteras*, (9), 115-125.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y 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.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D. y Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. doi:10.1086/593940
- Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Goldman, S. y Kabayadondo, Z. (2016). *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms*. Londres: Taylor & Francis.
- Hardy, I. (2009). Teacher professional development: A sociological study of senior educators' PD priorities in Ontario. *Canadian journal of education*, 32(3), 509-532.
- Hasso Plattner Institute of Design at Stanford (2011). *Bootcamp Bootleg*. Recuperado el 08 de abril desde: <https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/58890239db29d6cc6c3338f7/1485374014340/METHODCARDS-v3-slim.pdf>
- Henriksen, D., Richardson, C. y Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140–153. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E. y Mason, D. (2016). The sutton trust-education Endowment Foundation teaching and learning toolkit. Recuperado de <http://dro.dur.ac.uk/20987/1/20987.pdf>
- Hipp, K. y Huffman, J. (2003). Professional learning communities: Assessment-development-effects en: *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, 5-8 de enero, 2003. Sydney: Australia
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined. *Journal of comparative social work*, 1(8), 1-12.
- Hutchinson, A. y Tracey, M. (2015). Design ideas, reflection, and professional identity: How graduate students explore the idea generation process. *Instructional Science*, 43(5), 527–544.
- IDEO. (2012). *Design thinking for educators*. Nueva York: IDEO.
- Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de post-conflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- Irvine, R. (2015). Prioritising the inclusion of children and young people with disabilities in post-conflict education reform. *Child Care in Practice*, 21(1), 22-32.
- Jordan, M. (2016). Teaching as designing: Preparing pre-service teachers for adaptive teaching. *Theory into Practice*, 55(3), 197-206, DOI: 10.1080/00405841.2016.1176812
- Kali, Y., Goodyear, P. y Markauskaite, L. (2011). Researching design practices and design cognition: Contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (2011). La disciplina de los equipos. ¿Qué marca la diferencia entre un equipo que se desempeña bien y otro que no? *Harvard Business Review*, 4, 118-128.
- Koh, J. y Chai, C. (2016). Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 102, 244–257.
- Koh, J., Chai, C., Wong, B. y Hong, H. (2015). *Design thinking for education: Conceptions and applications in teaching and learning*. Singapur: Springer.
- Kraft, M. A., Blazar, D. y Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.

- Kyriacou, C. (2001), Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14.
- Líderes Educativos (2019). Herramientas para equipos directivos. Promoviendo la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes. Recuperado el 20 de mayo de 2020 desde: <https://www.lidereseducativos.cl/mineduc-difunde-9-herramientas-de-liderazgo-que-apuntan-a-la-innovacion-pedagogica-y-la-colaboracion-en-los-centros-escolares/>
- Lloyd, P. (2013). Embedded creativity: Teaching design thinking via distance education. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3), 749–765. <https://doi.org/10.1007/s10798-012-9214-8>
- Louis, K.S. y Miles, M.B. (1990). Improving the urban high school: What works and why. New York: Teachers College Press.
- Loubat, M., Fernández, A.M. y Morales, M. (2010). La experiencia de Peralillo: Una intervención psicológica para el estado de emergencia. *Terapia Psicológica*, 28, 203-207.
- MacGilchrist, B., Myers, K. y Reed, J. (2004). The intelligent school. Londres: Paul Chapman.
- Makki, T., O’Neal, L., Cotten, S. y Rikard, R. (2018). When first-order barriers are high: A comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration. *Computers & Education*, 120, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.005>
- McIntosh, E. y Trujillo, F. (2016). *Pensamiento de diseño en la escuela: cómo lograr que surjan ideas innovadoras y hacerlas realidad*. Madrid: SM.
- Ministerio de Educación (2012). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Diversificación de la Enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Santiago de Chile: División de Educación General (DEG).
- Ministerio de Educación (2015b). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Santiago de Chile: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015c). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Ministerio de Educación (2016). *Desarrollo profesional entre pares*. Santiago de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Ministerio de Educación (2017a). *Redes de mejoramiento escolar colaboración y aprendizaje en red: desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*. Santiago de Chile: División de Educación General (DEG).
- Ministerio de Educación (2017b). *Estudio: Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de los equipos directivos*. Santiago de Chile: División de Educación General (DEG).
- Ministerio de Educación (2018a). *Datos abiertos para la investigación en educación: hacia el desarrollo de estándares para el registro y el almacenamiento de datos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (2018b). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones*. Santiago de Chile: División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (2019a). *Orientaciones sobre Plan Local Formación de Docente para el desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

- Ministerio de Educación (2019b). *Orientaciones para el diseño Plan Local*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development, en: J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (pp. 23-354). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105 - 128.
- Newmann, F. M. y Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OCDE.
- OCDE. (2012). *La estrategia de innovación de la OCDE: Empezar hoy el mañana*. México: OCDE y Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT).
- OCDE (2013). "Fostering learning communities among teachers", *Teaching in Focus*, No. 4, París: OCDE.
- OCDE (2014). *TALIS 2013. Results: An international perspective on teaching and learning*. París: OCDE.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030, The future we want*. París: OCDE.
- OCDE (2019). *TALIS 2018. Results: An international perspective on teaching and learning*. OCDE.
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.
- Parlow, A. (2011). *Education and armed conflict: the Kashmir insurgency in the nineties*. MPRA Paper No. 38010. Milwaukee: University of Wisconsin.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el post-conflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), s.n.p.
- Raffaghelli, J. (2014). Learning design as the base for adult educators' professionalism in the field of intergenerational learning. *Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(2), 275–310.
- Razzouk, R. y Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
- República de Chile, Poder Legislativo (2016). Ley Nº 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (01.03.2016).
- República de Chile, Poder Legislativo (2017). Decreto Exento 495, Crea los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, en el marco de la ley 20.903 (26.05.2017)
- Rodríguez, C. y Sánchez, F. (2009). *Armed conflict expose, human capital investments and child labor: Evidence from Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, L. y Ortiz, F. (2014). Comunidades académicas bio-aprendientes. Emergencias auto-organizativas en el contexto de la educación superior. *Gestión de la Educación*, 119-129.
- Romero, H. y Albornoz C. (2013). Erupciones volcánicas en Chile. A educação dos jovens em Putre'. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 513-527.
- Ruffinelli, 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*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ryan, J., Kang, C., Mitchell, I. y Erickson, G. (2009). China's basic education reform: An account of an international collaborative research and development project. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(4), 427–441. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02188790903308902>
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world, OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174214>

- Shemyakina, O. (2011). *Labor market, education and armed conflict in Tajikistan*. Working Paper 5738. Washington: Banco Mundial.
- Short, P. y Rinehart, J. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951–960
- Sinclair, M. (2001). *Education in emergencies. Learning for a future: Refugee education in developing countries*. Ginebra: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD).
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building*. Paris: UNESCO.
- Sørensen, B. (1998). *Women and post-conflict reconstruction: Issues and sources*. WSP Occasional Paper, No. 3. Ginebra: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD).
- Stenlev, L. y Boegeskov, L. (2016). Innovative learning from school: The danish experience. *Base Diseño e Innovación*, 2, 50-61.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Supovitz, J. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591–1626. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00214>
- Spuler, A. V. (2016). Los grupos profesionales de trabajo: una vivencia y comprensión desde la praxis profesional. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 111-2.
- Tawil, S. (2001). Exploring humanitarian law: armed conflict and education for social cohesion. *Prospects*, 31(3), 293-306.
- Treviño, E., Aguirre, E. y Varela, C. (2018). *Un Buen Comienzo para los niños de Chile*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Valente, C. (2013). Education and civil conflict in Nepal. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 354-383.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019. What has changed in the classroom?*. París: OCDE.
- Warwas, J. y Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19(3), 1–42. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n3.2011>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, Texas: National Staff Development Council.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile, en: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). Roma: FAO-UNESCO.
- Woo, Y., Yoon, J. y Kang, S. J. (2017). Empathy as an element of promoting the manifestation of group creativity and survey on empathic ability of Korean elementary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 13(7), 3849-3867 <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00761a>

Woodland, R., Lee, M. K., Randall, J., Woodland, R., Lee, M. y Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442-460.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>