

¿Qué pasó con la colaboración docente durante la pandemia? Estudio en seis liceos públicos de Santiago, Chile

What Happened to Teacher Collaboration During the Pandemic? A Case Study of six Public High Schools in Santiago, Chile

O que aconteceu à colaboração de professores durante a pandemia? Um estudo de caso de seis escolas secundárias públicas em Santiago, Chile

José Weinstein
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
jose.weinstein@udp.cl
<https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Javiera Peña
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
javiera.pena.fde@mail.udp.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0182-0126>

Elisa Ansoleaga
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
maria.ansoleaga@udp.cl
<https://orcid.org/0000-0002-9384-2412>

David Godfrey
Centre for Educational Leadership
Londres, Inglaterra
david.godfrey@ucl.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0003-3122-240X>

Resumen

Introducción: Si bien suele afirmarse que la crisis del COVID-19 aumentó la colaboración docente, son escasos los estudios empíricos al respecto. **Objetivos:** la investigación buscó indagar en lo ocurrido en materia de colaboración docente en seis liceos públicos de la Región Metropolitana, Chile, durante dos años de

pandemia (2020-2021). **Metodología:** Se utilizó una metodología cualitativa, de estudio de casos, y se privilegió la técnica de entrevista estructurada individual. Se entrevistó tres veces a directivos y docentes de los seis liceos, totalizándose 146 entrevistas. **Resultados:** I) la crisis tuvo tres momentos distinguibles (soluciones emergencia, instalación modelo a distancia, presencialidad alterada) que incidieron en cuanto al trabajo colaborativo; II) existieron tres tareas compartidas (enseñar a distancia, atender necesidades emergentes de estudiantes, priorizar los aprendizajes y renovar su modo de enseñarlo) en que los docentes concentraron su colaboración profesional; y III) dos factores (la cultura de colaboración previa y el liderazgo de directivos) incidieron en que los liceos tuviesen respuestas diferenciadas. **Conclusiones:** si bien la crisis activó una colaboración docente inicial en todos los liceos estudiados, ella no siempre se proyectó en el tiempo. Solo algunos liceos lograron hacer sostenibles los avances alcanzados, haciendo cambios en su gestión institucional y pedagógica, así como en las condiciones de trabajo docente, que permitieron integrarlos en su funcionamiento en la vuelta a la presencialidad. El aprendizaje organizacional resulta ser la variable clave para comprender la diferente capacidad de los liceos para transformar la crisis en una oportunidad de transformación sostenible en cuanto a colaboración entre docentes.

Palabras Claves: Escuelas; colaboración docente; pandemia; crisis.

Abstract

Background: Although it is often assumed that the COVID-19 crisis increased teacher collaboration, empirical studies in this regard are scarce. **Aims:** This research investigates what happened in terms of teacher collaboration in six public high schools in the Metropolitan Region, Chile, during two years of the pandemic (2020-2021). **Methods:** A qualitative methodology was used, with a multiple case study, focusing on individual structured interviews. Principals and teachers of the six high schools were interviewed three times, totaling 146 interviews. **Results:** I) the crisis led to three distinguishable moments (emergency responses, remote working,

and adapted face-to-face modes) that affected collaborative work; II) there were three shared tasks (teaching remotely, meeting emerging student needs, prioritizing learning and renewing teaching approaches) on which teachers focused their professional collaboration; III) and that two factors (social capital and culture of previous collaboration, and school leadership) mediated the different responses by the high schools. **Conclusions:** although the crisis activated an initial teaching collaboration in all the high schools studied, it did not always continue over time. Only a few high schools managed to sustain progress, making changes to their institutional and pedagogical management, as well as in the conditions of teachers' work, which allowed them to integrate these processes into the return to face-to-face attendance. Organizational learning emerges as the key variable to understand the different capacities of high schools to transform the crisis into an opportunity for sustainable transformation of teacher collaboration.

Keywords: Schools; teacher collaboration; pandemic; crisis.

Resumo

Introducao: Embora se assuma frequentemente que a crise da COVID-19 aumentou a colaboração entre professores, os estudos empíricos a este respeito são escassos. **Objetivos:** a investigação investiga o que aconteceu em termos de colaboração de professores em seis escolas secundárias públicas na Região Metropolitana, Chile, durante dois anos da pandemia (2020-2021). **Metodología:** Foi utilizada uma metodologia qualitativa, com um estudo de caso múltiplo, centrado em entrevistas individuais estruturadas. Os directores e professores das seis escolas secundárias foram entrevistados três vezes, totalizando 146 entrevistas. **Resultados:** I) a crise levou a três momentos distintos (respostas de emergência, trabalho remoto, e modos presenciais adaptados) que afectaram o trabalho colaborativo; II) houve três tarefas partilhadas (ensino à distância, resposta às necessidades emergentes dos estudantes, priorizando a aprendizagem e a renovação das abordagens de ensino) nas quais os professores centraram a sua

colaboração profissional; III) e que dois factores (cultura de colaboração anterior e liderança escolar) mediaram as diferentes respostas das escolas secundárias. **Conclusão:** embora a crise tenha activado uma colaboração pedagógica inicial em todas as escolas secundárias estudadas, esta nem sempre continuou ao longo do tempo. Apenas algumas escolas secundárias conseguiram sustentar o progresso, introduzindo mudanças na sua gestão institucional e pedagógica, bem como nas condições de trabalho dos professores, o que lhes permitiu integrar estes processos no regresso à frequência presencial. A aprendizagem organizacional surge como a variável chave para compreender as diferentes capacidades das escolas secundárias para transformar a crise numa oportunidade para a transformação sustentável da colaboração entre professores.

Palavras-chave: Escolas; colaboração de profesores; pandemia, crise.

Introducción

La crisis pandémica ha tenido distintas lecturas en la discusión educativa. Mientras algunas voces han puesto el acento en las pérdidas para el aprendizaje de los estudiantes y el negativo impacto que tendrá no solo para sus vidas sino para toda la sociedad, otras han visualizado las innovaciones que se han desarrollado y como ellas pueden renovar la escuela en la post pandemia. Paradójicamente, estas visiones suelen converger en términos de tratar a la pandemia como un evento único, sin etapas diferenciables, así como en generalizar su efecto hacia los establecimientos escolares, con escasa consideración de las variaciones existentes. La investigación empírica debe hacer su contribución al debate, describiendo y analizando la complejidad de lo que ha ocurrido en los establecimientos escolares en estos dos años excepcionales.

El trabajo colaborativo entre docentes es justamente un tema en que han abundado las afirmaciones sobre lo mucho que se habría avanzado ([UNESCO, 2020](#)). Pero sin evidencia detallada sobre lo que efectivamente ha ocurrido al

respecto, las proyecciones relativas a su futuro en las escuelas resultan poco fundadas. En la presente investigación se ha querido indagar sobre lo acontecido en materia de trabajo colaborativo docente en un grupo especialmente golpeado por la crisis pandémica: los liceos públicos (Ponce et al., 2020). Nuestra pregunta-guía es: ¿qué ocurrió, durante la pandemia, con la colaboración docente en liceos públicos de la Región Metropolitana (RM) de Chile? Para ello hemos seguido lo que aconteció en términos de colaboración docente en seis liceos públicos de la RM durante los años 2020 y 2021.

Previamente, el sistema escolar chileno no se destacaba por una alta colaboración entre docentes. TALIS 2018 muestra que la colaboración docente era limitada por el tipo de prácticas de mero intercambio predominantes, siendo además el país en que menos los docentes consideraban que existía una cultura de colaboración al interior del colegio y menos pensaban que participaban de las decisiones del establecimiento (OECD, 2020; Schleicher, 2020).

El sistema escolar chileno bajo la pandemia

En Chile, la crisis sanitaria se inició en marzo, solo una semana después del inicio del año escolar 2020. Luego de suspender las actividades, la autoridad decretó que las clases no podían hacerse presencialmente, sino que debían realizarse actividades a distancia por un período indeterminado. Gradualmente, el ministerio fue flexibilizando el funcionamiento del sistema para permitir que los establecimientos pudieran adaptarse mejor a las condiciones de no presencialidad. Entre las medidas tomadas el 2020, debe considerarse: la priorización curricular en cada disciplina y nivel; la implementación de plataformas de contenido digitales; la flexibilización del uso de recursos; la suspensión del sistema de medición de la calidad de la educación; la puesta en marcha de un sistema para identificar estudiantes en riesgo de deserción. (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Hacia el segundo semestre la pandemia redujo su intensidad. El ministerio impulsó a los establecimientos situados en comunas con mejor situación sanitaria a que volvieran a ofrecer clases presenciales, pero cumpliendo ciertos protocolos: uso

de mascarillas, lavado de manos, aforos restringidos, entre otros. La asistencia presencial se consideró como voluntaria para los estudiantes, por lo que los establecimientos debían mantener un sistema de trabajo paralelo para los que permanecieran en sus hogares.

Durante el año 2021 continuó el llamado insistente del ministerio a retomar las clases presenciales, pero la respuesta del sistema escolar siguió siendo débil. El tiempo promedio de cierres de escuelas fue de 71 semanas, siendo el 13avo país que más las mantuvo cerradas y el primero en la OECD ([España, 2022](#)). El sector público fue el que más lentamente se sumó al régimen presencial, en general desde el segundo semestre y con una menguada asistencia de estudiantes.

Referentes teóricos

La colaboración docente ha sido objeto de investigación por décadas ([Kelchtermans, 2006](#)), siendo descrita y comprendida en función de las acciones que grupos de profesores desarrollan de manera asociada para lograr alcanzar objetivos compartidos dentro de su trabajo profesional. Así, [Vangrieken et al. \(2015\)](#) definen la colaboración como “una interacción conjunta dentro del grupo en las actividades requeridas para realizar una tarea compartida” (p.23). Si bien es amplia, esta definición delimita: 1) que se trata de interacciones entre un grupo de docentes; 2) que dichas interacciones se entienden dentro del ámbito de las labores profesionales; y 3) que se refieren a tareas o responsabilidades profesionales que son compartidas.

La colaboración docente puede variar en su profundidad, pudiendo concebirse un continuo entre una casi nula colaboración hasta una colaboración avanzada entre colegas. Siguiendo a [Little \(1990\)](#), [Havnes \(2009\)](#) diferenció cuatro niveles de colaboración: 1) individualismo; 2) mera coordinación; 3) cooperación; y 4) colaboración. En una perspectiva similar, [Krichesky y Murillo \(2018\)](#) plantean que las prácticas de colaboración entre docentes pueden distinguirse de acuerdo a si están destinadas a la coordinación, al desarrollo conjunto o a la resolución de problemas.

En las mediciones de TALIS (OECD, 2020) la clave diferenciadora está en el carácter de las prácticas que los docentes desarrollan entre sí. Así se distinguen las prácticas que implican una cooperación menor, denominadas de intercambio y coordinación, de aquellas más avanzadas de colaboración profesional (Schleicher, 2020). Hargreaves ha mostrado como la colaboración puede formar parte (o no) de la cultura de trabajo profesional dentro de un colegio, diferenciando la colaboración más auténtica de aquella que se produce por una imposición de las autoridades directivas, la colegialidad forzada (Hargreaves, 2019). La fase superior se alcanzaría en el profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2018), cuando los docentes combinan una relación de alta confianza mutua con un diálogo profesional de una precisión avanzada.

Vangrieken et al. (2015) han diferenciado la colaboración docente en función de las características que posee el trabajo conjunto, siendo el punto de llegada la percepción compartida de formar parte del mismo equipo (o *entitativity*) que alcanzaría determinado grupo de docentes. Ello podría verificarse en función de si los miembros: 1) comparten objetivos y responsabilidades; 2) están cohesionados en torno a una tarea; 3) se identifican con el grupo; 4) tienen interdependencia en la tarea; y 5) tienen interdependencia en el resultado. Lograr que un grupo de docentes se convierta en un equipo sería algo difícil de alcanzar dado el tradicional individualismo del oficio docente, pero también porque la rendición de cuentas suele ser más individual que colectiva en la organización escolar.

La *tarea compartida*, que está a la base de la colaboración, se ha articulado tradicionalmente en dos agrupamientos. El primero ha sido el del grupo-curso, entre los docentes que comparten la responsabilidad sobre el logro de los objetivos educativos de un determinado nivel. El segundo ha sido el de la disciplina o asignatura, en que los docentes que la imparten se responsabilizan por cumplir con los objetivos de aprendizaje específicos de los distintos niveles. Gráficamente, se puede visualizar el primero como un *grupo horizontal* de docentes (mismo grupo-curso, distintas asignaturas), mientras que el segundo puede ser visto como un *grupo vertical* (distintos grupo-cursos, misma asignatura) (Supovitz, 2002). La

colaboración docente suele ser más intensa en el grupo-curso (Vangrieken et al., 2015), aunque ello se atenúa en los establecimientos secundarios.

Una variante dentro del agrupamiento horizontal es la producida por las políticas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la enseñanza regular, las que han implicado la colaboración entre docentes regulares y docentes (u otros profesionales) especializados (Ainscow, 2016).

Pueden consignarse agrupamientos en que los docentes colaboran para atender una tarea emergente o transitoria, así como otros en que colaboran más informalmente, como acontece con grupos formados por afinidad personal, generacional o ideológica. En ciertas ocasiones se modifica este patrón de acción en torno a grupos bien delimitados de docentes y, habitualmente bajo la iniciativa de la dirección, se pone en marcha una colaboración más extendida entre el profesorado (Vangrieken et al., 2015).

Factores intervinientes

La literatura sobre colaboración docente ha identificado diferentes factores internos y externos al establecimiento escolar que inciden en el desarrollo de la colaboración docente.

Los factores internos pueden diferenciarse en términos de características personales, estructurales, culturales y organizacionales (Vangrieken et al., 2015). Es relevante que el centro educativo cuente con una cultura que sea favorable a la colaboración, con creencias compartidas sobre el valor del trabajo en equipo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), la educabilidad de los estudiantes (Van Maele y Van Houtte, 2011) o una adhesión al proyecto educativo (Krichesky y Murillo, 2018). Es clave contar con condiciones organizacionales favorables, tales como la existencia de tiempo no lectivo compartido, la posibilidad de innovar en el trabajo de aula o modalidades participativas de organización de la docencia. El liderazgo de los directivos puede marcar una cierta *manera de hacer las cosas* en el liceo, así como tomar decisiones que afecten directamente los modos de organización

existentes (Leithwood et al., 2020). En los liceos se destaca el liderazgo de los líderes medios, como los jefes/as de departamento, que articulan la acción asociativa de los docentes en la gestión pedagógica e institucional (Gurr, 2019).

En cuanto a los factores externos, o de contexto, pueden distinguirse los referidos a la comunidad local, los valores y creencias culturales (Budur, 2020), y las políticas educativas predominantes. Las políticas docentes incidirían mediante la manera de organizar la carrera profesional, la evaluación y los incentivos, todos factores que impactan la cooperación (Vaillant, 2016). También las políticas que promueven la rendición de cuentas de altas consecuencias pueden tener implicancias desfavorables hacia la colaboración docente (Elmore, 2004). Debe considerarse que la competencia entre escuelas puede llevar también a que se colabore internamente, dentro del centro educativo, con miras a competir externamente (Muijs y Rummyantseva, 2015). Es sabido que los directivos escolares median entre las políticas educativas y la dinámica que acontece al interior de los colegios (Shaked y Schechter, 2017), así como que las estructuras intermedias, como los distritos, inciden en la implementación de las políticas educativas (Coburn et al., 2021).

Situaciones de crisis

Un aspecto específico del contexto es el efecto de las crisis en los establecimientos escolares. Los estudios de Mutch (2015) sobre las dinámicas que provocan las emergencias en las escuelas, han permitido entender distintas fases del proceso. Inmediatamente después de la emergencia, suele iniciarse un momento de Acción Inmediata marcada por conductas de autoprotección y protección de los miembros de la comunidad educativa, partiendo por los estudiantes. Se sigue un momento de Respuesta, en que, ya con apoyo externo, se organiza a la comunidad para enfrentar la situación y las necesidades emergentes. Es posible que en este período se adicionen estresores secundarios a la crisis inicial. Luego se desarrolla la Recuperación en que se alcanza progresivamente cierta normalidad en la provisión del servicio educativo. Finalmente puede existir un

momento final de Renovación, con cambios en el funcionamiento de las escuelas a partir de lo experimentado. Así la crisis suele ser compleja de gestionar, con conflictos emergentes luego de la reacción solidaria inicial, y los colegios suelen diferir en cuanto a si finalmente fortalecen su capital social y renuevan su propuesta educativa.

Metodología de investigación

El estudio utilizó un enfoque cualitativo. Se llevaron a cabo seis estudios de casos en establecimientos públicos de educación secundaria de Santiago. Se levantó información en tres momentos: septiembre/noviembre 2020, junio/agosto 2021 y noviembre/diciembre 2021. Los estudios de caso fueron llevados a cabo en las primeras dos fases de forma virtual, mientras que en la tercera se combinó presencialidad con virtualidad.

Como muestra la tabla 1, los casos fueron seleccionados considerando heterogeneidad, según modalidad de enseñanza impartida (científico-humanista y técnico profesional), tamaño y los últimos resultados disponibles en el indicador de convivencia escolar (2018).

Tabla 1. Características de los casos según modalidad, tamaño y resultados en convivencia escolar

Caso	Modalidad	Matrícula	Planta docente	Conv. escolar
1	Científico- Humanista	1.114	68	75
2	Científico- Humanista	887	59	66
3	Científico- Humanista	1.360	96	72
4	Técnico- profesional	849	69	66
5	Técnico- profesional	636	64	82
6	Técnico- profesional	770	60	70

Nota: Elaboración propia con base en datos oficiales (MINEDUC, 2019).

Técnicas de investigación

Se utilizó la entrevista semiestructurada individual que permite otorgar un

marco común, planteando una serie de temáticas orientadoras a los entrevistados, al mismo tiempo que posibilita la comparabilidad entre ellos. Los contenidos específicos variaron de acuerdo con las fases y a la realidad evidenciada por cada caso en la fase precedente. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 minutos y se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas presenciales se desarrollaron en salas de las escuelas que contaban con condiciones de privacidad adecuadas.

Participantes del estudio

En cada liceo, participaron entre 4 y 7 docentes. Los criterios de selección fueron: 1) que fuesen profesores-jefes en cursos del penúltimo nivel de enseñanza (grado 11); o 2) que impartiesen clases en este nivel. En cada caso participaron 3 directivos, incluyendo al director/a. Se entrevistó a los docentes y a los directivos en distintas fases del estudio, realizándose 146 entrevistas (101 de ellas a docentes y 45 a directivos).

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, siendo analizadas a través de la técnica de análisis de contenido ([Krippendorff, 2004](#)), mediante el software Nvivo. El análisis se llevó a cabo en tres etapas. La primera etapa contempló un análisis de contenido por cada caso y fase. Para esto se establecieron códigos de referencia compartidos y probados de manera independiente entre los investigadores, que respondían a categorías planteadas por los objetivos de investigación. La segunda etapa contempló el análisis transversal de las fases por caso, en base a los códigos comunes y emergentes. Finalmente, la tercera etapa contempló un análisis transversal de los casos, que cotejó sus similitudes y diferencias, indagando en las principales características presentadas por el trabajo colaborativo entre 2020 y 2021.

Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad patrocinante y cada entrevistado aprobó su participación a través de consentimientos informados.

Resultados

Hemos agrupado los resultados encontrados en tres apartados. El primero describe los distintos momentos de la crisis. El segundo sintetiza nuevas prácticas de colaboración docente que se han manifestado en este período. El tercero refiere a condiciones organizacionales que han influido para que estas prácticas puedan desarrollarse.

Evolución de una crisis

La crisis provocada por la pandemia en el sistema escolar se extendió durante los años escolares 2020 y 2021. En el caso de los liceos estudiados se diferencian tres momentos respecto del modo en que se organizó la enseñanza, con repercusiones para la colaboración docente.

El primer momento corresponde al período de respuesta inmediata y exploración de un modelo para brindar educación no presencial a los estudiantes. Se inicia con el anuncio gubernamental de que, debido a la emergencia sanitaria, no se pueden realizar clases presenciales. Está marcado por el desconcierto inicial, en que a los actores les cuesta dimensionar las implicancias del cierre de los liceos, y en que no disponen de pautas de conductas frente a la situación de crisis. Se prioriza el lograr contactarse con los estudiantes, conocer su situación de salud física y su estado emocional, así como la circunstancia de su entorno familiar. Se van ensayando actividades educativas a distancia, habitualmente ideadas por los propios docentes, las que varían en su alcance pedagógico, medio (o soporte) utilizado y periodicidad. En paralelo se desarrolla cierta infraestructura de apoyo, buscando dotarse de soportes tecnológicos para la participación virtual del

estudiantado. Las orientaciones del ministerio de educación de priorización del currículo y de flexibilización de la evaluación externa, brindaron un marco favorable a la creación de modelos educativos diferenciados entre establecimientos. Período se cierra hacia el inicio del segundo semestre del año 2020.

Tuvimos que aprender muchas cosas...digamos que el año pasado nosotros nos tuvimos que rehacer entre nosotros...yo estaba acostumbrada a hacer clases en aula. Entonces el tener que hacer clases desde una cámara con personas que no te están viendo y que sabes si están al frente ni nada, a veces es como estar hablando a la pared...yo sentía el pánico en las piernas de conectarme (Profesora 2, caso 5)

El segundo momento refiere a la estabilización del nuevo modelo de educación a distancia. Los liceos definen objetivos de aprendizaje a alcanzar, así como modalidades de educación a distancia que desarrollaran en sus distintos niveles de enseñanza. Las instancias de trabajo internas, como los consejos de profesores/as, se redefinen en función de las orientaciones para educar a distancia, así como a la nueva disponibilidad horaria de los docentes. Los departamentos de asignaturas o especialidades, explicitan las actividades que llevaran a cabo, las que son conocidas por los directivos y articuladas al interior del establecimiento. Los docentes cuentan con un conocimiento básico del uso de la nueva tecnología educativa y practican actividades virtuales que ya han ensayado en el período anterior. Se toman definiciones respecto de la evaluación que, como liceo, se hará del aprendizaje de los estudiantes y de los niveles de logro a alcanzar, así como de cómo se procederá con la promoción y repitencia. Se intenta establecer ciertos límites temporales a la jornada laboral -de manera de hacerla más compatible con su realización física en el hogar, cuidando el bienestar físico y psicológico del profesorado. Período culmina hacia el inicio del segundo semestre del año 2021, cuando se inician actividades presenciales.

Se instaló obligatoriamente la plataforma Classroom...entonces todos nos dimos cuenta de lo efectivo, de lo eficiente que era para hacer la gestión,

digamos, de la evaluación y todo eso, dentro de las plataformas (Profesor 4, caso 1)

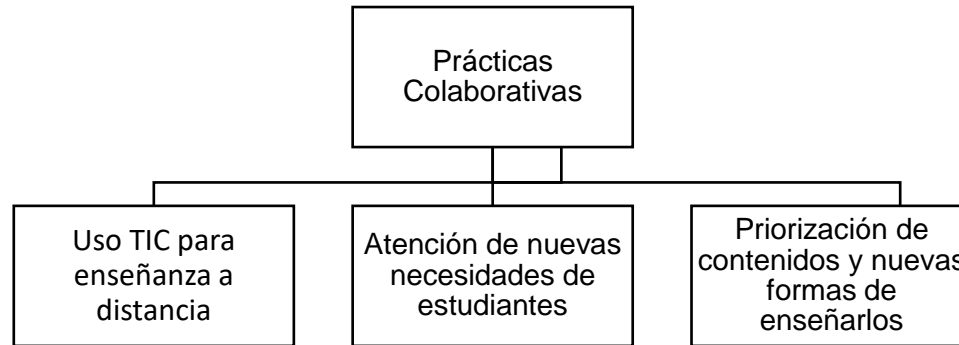
El tercer momento está marcado por el desarrollo de una educación presencial alterada. Las actividades presenciales tradicionales sufren diversas adecuaciones en función de los aforos permitidos en aulas y espacios comunes. Los tradicionales grupos-cursos se particionan en grupos menores que asisten presencialmente en distintos momentos al liceo. Actividades planificadas deben considerar las exigencias de resguardo de distancia física y precauciones sanitarias, como, por ejemplo, uso permanente de mascarilla. Dada la voluntariedad de la asistencia, se mantiene una actividad a distancia y los docentes deben poner en marcha dos modalidades paralelas de enseñanza. Hay veces que esto se ensaya mediante clases híbridas, en que un grupo participa en aula y otro desde el hogar. Otras veces se envía una guía de trabajo a quienes no asisten presencialmente. Docentes deben modificar su rutina laboral y desarrollar sus actividades desde el establecimiento, combinándolas con los requerimientos de orden doméstico y/o de cuidado de familiares. Año escolar 2021 culmina en situación de transición hacia una plena presencialidad.

Antes, de manera online, yo sentía que teníamos más tiempo para compartir entre los docentes y organizábamos videollamadas para trabajar algún tipo de caso puntual, algún curso, ir acompañándonos un poco en cuanto a saber si lo estábamos haciendo bien o mal, compartir estrategias...pero con el retorno hemos notado que eso se pierde inmediatamente. Acá en el colegio uno anda corriendo para todos lados. (Profesora 3, caso 5)

Nuevas o renovadas prácticas de colaboración docente

Durante la crisis se desarrollaron prácticas de colaboración docente, nuevas o renovadas, que se vincularon, como muestra la Figura 1, con cambios en los modos de enseñanza que debió implementar el profesorado.

Figura 1. Ámbitos en que se llevaron a cabo prácticas de colaboración docente



Nota: Elaboración propia a partir de análisis.

Un primer ámbito de colaboración se dio en la incorporación de nuevas tecnologías que permitieran educar a distancia. Inicialmente, se requirió contar con modalidades de contacto y comunicación virtual con otros docentes y con estudiantes, siendo el uso del teléfono móvil y particularmente la aplicación Whatsapp, de primera importancia. Luego los docentes debieron aprender a hacer clases virtuales, mediante el uso de plataformas, a las que los estudiantes podían acceder desde sus computadores o teléfonos móviles. Finalmente, los liceos fueron definiendo cierta plataforma de gestión académica común, como por ejemplo Google Classroom, en la que los docentes debían de planificar sus clases, disponibilizar sus recursos educativos, y canalizar la relación académica con sus estudiantes. Ciertas disciplinas emplearon programas apropiados a sus contenidos específicos -por ejemplo, simulaciones en especialidades técnicas. Aprender los distintos usos pedagógicos de la tecnología fue un desafío mayor para muchos docentes, especialmente para los con menor alfabetización tecnológica. Por ello, la enseñanza y apropiación de la tecnología fue un espacio privilegiado de colaboración profesional, en la que docentes más preparados, habitualmente más jóvenes, fueron apoyando a sus colegas que más lo requerían. Las formas que adquirió este apoyo entre docentes tendieron a combinar espacios colectivos con otros de asesoría personalizada, así como la capacitación formal con el apoyo informal, en una dinámica que habitualmente fue mucho más lejos que la preexistente en términos de intensidad del vínculo de colaboración profesional, así como de amplitud de quienes participaron de ella.

Los profes más jóvenes nos hicieron inducciones para utilizar el Classroom, utilizar los Google Form...yo siempre voy a estar agradecida de mis colegas más jóvenes que se dieron el tiempo para hacer estas capacitaciones. Nos capacitaban a los que somos un poquito más antiguos. Ellos tuvieron una paciencia de oro. Incluso nos hacían tutoriales, porque algunas somos más duras con el tema tecnológico...Ahí se ve también el trabajo de equipo (Profesora 6, caso 3)

Un segundo ámbito se construyó en torno a la atención de las emergentes necesidades estudiantiles. La crisis hizo que muchos estudiantes de liceos públicos vivieran una compleja realidad personal y familiar, en la que se multiplicaron sus carencias en términos socio-económicos, afectivos y académicos. Los docentes debieron buscar modalidades para conocer primero dichas situaciones, a pesar de la distancia física y la falta de una cotidianeidad compartida. Los docentes del mismo grupo-curso tendieron a canalizar en el profesor/a jefe las iniciativas de apoyo a sus estudiantes. Debía lograrse que los estudiantes participaran de la enseñanza virtual. El intercambio de experiencias entre los docentes respecto de cómo lograr activar a los estudiantes, el cómo *engancharlos* utilizando sus propios términos, se volvió crucial. La consideración de elementos socio-emocionales para motivar a los estudiantes hizo que surgieran nuevas actividades pedagógicas. En esta búsqueda destacaron los profesionales del Programa de Integración, habitualmente relegados a un lugar secundario de atención exclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales. Sus conocimientos sobre dimensiones psicológicas y socio-emocionales del aprendizaje, así como su repertorio de actividades de estimulación intelectual, fueron valorados por los docentes regulares. La colaboración profesional entre docentes y profesionales PIE se profundizó, asumiendo muchas veces en conjunto actividades de planificación y co-docencia.

Las profesoras del programa de integración planificaban junto a los docentes, preparaban el material e incluso hacen intervenciones como de docencia...eso es distinto a lo que estábamos haciendo. Antes más bien la profe de integración ingresaba al aula, apoyaba a algunos estudiantes que

tenían mayores dificultades. Pero ahora ellas ya son parte del proceso.
(Profesora 1, caso 3)

Un tercer ámbito se construyó entre los docentes de la misma disciplina o especialidad técnica para priorizar los objetivos de aprendizaje a lograr para cada nivel de enseñanza. Si bien se contó con directrices del ministerio de educación, en varios liceos se adelantaron iniciativas propias. Los departamentos fueron las instancias en las que se discutieron estas prioridades de aprendizaje. Así, en los momentos uno y dos de la pandemia, las reuniones de departamento se hicieron más frecuentes, se ampliaron los temas tratados y se intensificó la participación. Se tendió a planificar las actividades colaborativamente, construyendo juntos o bien intercambiando recursos instruccionales pertinentes, acordando o compartiendo instrumentos de evaluación útiles así como informándose mutuamente de los logros y dificultades que se encontraban en las actividades a distancia. En algunos casos, se fusionaron actividades de la asignatura para los distintos grupos-cursos del mismo nivel del liceo de manera que aquellas eran realizadas simultáneamente por el conjunto de los docentes a cargo, practicándose co-docencia en las clases virtuales.

El año pasado fue muy importante el trabajo de departamento. Fue demasiado aunador y guía, porque nos dábamos los lineamientos de cómo avanzar y cómo estábamos trabajando en cada nivel, y cuáles iban a ser nuestras metas concretas con ese año. (Profesora 5, caso 1)

En algunos establecimientos la colaboración incluyó el trabajo conjunto entre docentes de diferentes asignaturas o especialidades. Esta colaboración interdisciplinaria tendió a ser impulsada por la dirección. Una versión restringida se expresó en la identificación de ciertos núcleos de contenidos que fueron abordados en actividades puntuales desde dos disciplinas, mientras que una modalidad más avanzada fue la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los proyectos interdisciplinarios realizados variaron en su amplitud temática, pero también en su duración, número de disciplinas involucradas, modo de evaluación, y

productos a lograr. La evaluación subjetiva que se tiene de esta experiencia es variable, con docentes que consideran que enriqueció su enseñanza mientras otros plantean que les impidió desarrollar adecuadamente los requerimientos de cobertura curricular.

Todos los de primero y segundo medio nos juntamos y buscamos algún objetivo, como una transdisciplina. Entonces, trabajamos todos en función de un objetivo creado para solucionar alguna cosa... y salió un gran trabajo. (Profesora 7, caso 3)

El currículo de matemáticas es bien extenso...históricamente siempre quedamos apretados por los tiempos, porque matemáticas no es fácil...el currículo dice un mes para este contenido, pero las estudiantes, según su nivel, su rapidez, su velocidad, todo, y obedeciendo a la diversidad, cierto, no se van a demorar cuatro semanas, se van a demorar quizás ocho semanas en aprender...siempre quedamos al debe...ahora que involucramos a proyecto, siento que agudizó esta situación en matemáticas. (Profesor 4, caso 1)

Dos condiciones organizacionales que inciden en sostenibilidad de colaboración docente

Enfrentados al desafío de transformar radicalmente su labor educativa en una situación prolongada de emergencia, los seis liceos no respondieron igual. Todos vieron desarrollarse más colaboración frente a la dificultad mayor de tener que educar a distancia, en especial en el momento inicial. Pero algunos liceos lograron establecer prácticas más avanzadas que permanecieron en el tiempo. Nuestra evidencia muestra que al menos dos condiciones organizacionales incidieron en esta respuesta diferenciada.

La primera es el capital social y la cultura de trabajo colaborativo que ya existía en el establecimiento. Contar previamente con un tejido de relaciones afiatado, con altos niveles de confianza relacional, y en que diversas actividades de

colaboración profesional formaban parte de la práctica habitual de trabajo entre docentes marca una diferencia a favor para actuar frente a la crisis. La mayor *capacidad de reacción instalada* se manifestaba en características organizacionales tales como menor fragmentación de las distintas unidades internas, adhesión mayoritaria al proyecto educativo institucional y sus valores, creencia generalizada en los beneficios de la cooperación y menor rivalidad entre grupos de docentes.

En este liceo yo siento que nunca ha sido un tema el trabajo colaborativo. Siempre estaba ahí, con los trabajos interdisciplinarios, siempre ha estado ahí. Hay un énfasis digamos institucional con el trabajo colaborativo...creo que se sigue dándose ahora que hemos vuelto. (Profesor 4, caso 1)

La segunda es el tipo de liderazgo que tuvieron los directivos/as durante la crisis. Los liceos que más lograron promover la colaboración docente fueron aquellos cuyos directivos, partiendo por su director/a, distribuyeron el liderazgo y gestionaron participativamente la emergencia, dando orientaciones que favorecieron el apoyo mutuo entre el profesorado, así como una descentralización en las decisiones pedagógicas. Se dio poder de decisión a los departamentos, permitiéndoles que desarrollaran su agencia colectiva al mismo tiempo que recibían oportunamente lineamientos generales sobre la acción educativa del liceo en su conjunto. Dos situaciones específicas que tensionaron esta capacidad de liderazgo directivo, fueron la evaluación académica del estudiantado en el año 2020 y la organización de la vuelta a clases presenciales el año 2021, puesto que ambas generaron divisiones entre el profesorado y no podían ser resueltas al nivel de departamento. Adicionalmente, en estos liceos la dirección manifestó un liderazgo de cuidado, en que se resguardó el bienestar de los docentes, con una permanente preocupación por su estado de salud personal y familiar y con medidas concretas de prevención y apoyo, en especial hacia aquellos en mayor riesgo o dificultad.

Hubo una adecuación curricular (que) implica que se trabaje mancomunado en muchos profesores...entonces sí o sí hay que ponerse de acuerdo, en hacer bien la pega, en lograr que sea un aprendizaje significativo para los

alumnos, que sea algo llamativo, porque en pandemia no es fácil hacer clases...las directrices del establecimiento fueron como bien claras en este aspecto y también se dio, no sé si la palabra es carta ancha, pero dejar que uno hiciera, una autonomía de buscar estrategias pedagógicas. (Profesor 4, caso 3)

Conclusiones y reflexiones finales

El estudio de la colaboración docente en seis liceos públicos de la RM durante la pandemia condujo a los siguientes hallazgos:

- 1) Transcurridos dos años desde su inicio, pueden identificarse tres momentos diferenciados de gestión educativa e institucional de la crisis: la respuesta con soluciones de emergencia, la instalación de un modelo de educación a distancia y el retorno a una presencialidad alterada. Durante cada uno de estos momentos el trabajo colaborativo estuvo marcado por los desafíos socio-educativos principales que debían enfrentarse por parte de los liceos, así como por las condiciones personales y laborales que los docentes tenían para participar en sus actividades.
- 2) Producto de la crisis, se presentaron tres tareas compartidas frente a las que los docentes desarrollaron nuevas o renovadas formas de trabajo colaborativo: el uso de las TIC en enseñanza a distancia; la atención a necesidades emergentes de los estudiantes; y la priorización de contenidos curriculares, con nuevas formas para ser enseñados.
- 3) Los seis liceos no siguieron las mismas trayectorias en relación con el trabajo colaborativo docente. Dos factores que incidieron en su respuesta diferenciada fueron: el capital social y la cultura de trabajo colaborativo existente con anterioridad a la pandemia, y el tipo de liderazgo desarrollado por parte de los directivos del liceo durante la crisis.

Este estudio de casos múltiple conduce hacia un tema mayor: la colaboración

docente en tiempos de crisis. La literatura sobre colaboración docente ha distinguido distintas modalidades existentes, pero lo ha hecho considerando situaciones de normalidad. De hecho, distinciones como las de [Little \(1990\)](#); [Hargreaves \(2019\)](#); [Havnes \(2009\)](#); [Vangrieken et al. \(2015\)](#) o TALIS ([OECD, 2020](#)), no incorporan las implicancias de un cambio en el contexto social y educativo de la magnitud de una crisis. Por ello los factores de transformación de la colaboración docente habitualmente considerados han tendido a estar situados al nivel de los cambios organizacionales y el liderazgo directivo, o bien en la influencia de las políticas educativas vigentes. Con la crisis, es propiamente el contexto de emergencia, y las demandas que conlleva para el trabajo docente, lo que gatilla el cambio.

La evidencia recolectada indica que la crisis pandémica opera como un factor activador de la colaboración docente. Enfrentados a una emergencia, en que se debe enfrentar el doble desafío de enseñar a distancia a estudiantes que están en una situación de aislamiento y alta vulnerabilidad, los docentes tienden espontáneamente a buscar apoyos en su propia comunidad profesional. La necesidad de transformar aceleradamente las prácticas profesionales conduce a que se establezcan vínculos de colaboración entre colegas que no tenían una relación previa, ampliándose el círculo de apoyo posibles, y saliendo a la luz competencias profesionales que no estaban visibilizadas ni validadas previamente en la comunidad educativa. De paso, esta respuesta colectiva abrió oportunidades nuevas de colaboración intergeneracional que no se habían activado con anterioridad a la crisis. Igualmente, la situación de precariedad socioemocional, carencias materiales y dificultad para participar de la enseñanza a distancia de los estudiantes refuerza el sentido de urgencia que perciben los docentes para contactarlos y desempeñar su labor pedagógica, adecuándose a las inéditas condiciones de no presencialidad. A las características descritas por [Mutch \(2015\)](#) respecto de la respuesta inicial de la comunidad escolar ante una crisis, en que los docentes constituyen la primera línea de respuesta, debe agregarse la de una mayor colaboración entre los docentes.

Sin embargo, este mayor apoyo mutuo inicial entre profesores/as, activado por la crisis, puede (o no) alterar significativamente la colaboración más permanente entre los docentes del establecimiento. La mirada de los tres momentos de la crisis en los distintos liceos da cuenta de cómo este impulso inicial puede servir para reforzar una trayectoria de consolidación del trabajo colaborativo, pero también puede quedar como un mero paréntesis, volviéndose, una vez que se retoma la presencialidad, al estadio previo a la crisis. Si bien la sostenibilidad de los cambios depende de múltiples factores, como la cultura o los liderazgos directivos y medios, todos ellos parecen tributar, en último término, a la capacidad de aprendizaje organizacional que tenga el liceo (Collins y Cook, 2006). Solo un liceo con alta capacidad de aprender logrará incorporar las transformaciones experimentadas para proyectarlas en rutinas organizacionales en la nueva normalidad. Este aprendizaje organizacional se expresa en la incorporación de cambios curriculares y/o pedagógicos en la gestión pedagógica e institucional del liceo que posibilitan un trabajo colaborativo más profundo post emergencia. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con aquellos liceos en que se instaló el ABP interdisciplinario como parte del plan de estudios post pandemia. Pero también se expresa en el esmero de algunos directivos por garantizar condiciones organizacionales para el trabajo colaborativo como, por ejemplo, la existencia de un *tiempo no lectivo compatible* en que los docentes involucrados puedan efectivamente trabajar en conjunto dentro de sus horarios laborales.

El estudio realizado tiene limitaciones que conviene explicitar. Dado que el contacto con los seis casos se estableció durante la pandemia no se cuenta con información previa de su trabajo colaborativo. Ella ha debido ser reconstruida a partir de opiniones posteriores de docentes y directivos, las que pueden contener sesgos de interpretación. Igualmente, dada la suspensión de las mediciones nacionales de calidad de los aprendizajes estudiantiles, tampoco se ha podido indagar sobre eventuales vínculos entre el trabajo colaborativo observado en cada liceo y los resultados académicos y no académicos de sus estudiantes. Contar con esta información permitiría avanzar en la comprensión de los efectos posibles de un mayor trabajo colaborativo. Por último, la situación de crisis no ha concluido del

todo. El estudio siguió a los liceos desde el 2020 hasta fines del año 2021, pero no ha seguido cubriendo su situación durante el 2022, en que se volvió a una presencialidad menos alterada. Haber continuado el seguimiento en terreno habría permitido corroborar o poner en entredicho las tendencias observadas en materia de trabajo colaborativo entre docentes.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional capital and community* 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em revista*, (62), 181-198. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Budur, T. (2020). Effectiveness of transformational leadership among different cultures. *International Journal of Social Sciences y Educational Studies*, 7(3), 119-12. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i3p119>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., y Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Collinson, V. y Cook, T. F. (2013). Organizational learning: Leading innovations. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1) 69-98. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2013.03>
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- España, A. (2022). *Un terremoto educacional. Estimación de la brecha que dejó el cierre de escuelas*. Centro de Estudios Horizontal. <http://docplayer.es/226736586-Un-terremoto-educacional-estimacion-de-la->

[brecha-que-dejo-el-cierre-de-las-escuelas-alfonso-espana-abril-2022-p-1.html](https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485)

Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership y Management*, 39(3-4), 278-296. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research in its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

Hargreaves, A. y O'Connor, T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education (CSE). Seminar Series Paper 274. https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf

Havnes (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teams. A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 155-176. <https://doi.org/10.1080/13540600802661360>

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: a review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>

Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership y management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Estadísticas de la educación 2018. Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Respuesta del Ministerio de Educación ante la emergencia sanitaria por COVID-19*. Serie Evidencias, 50. Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl/2020/10/22/evidencias-n-50-respuesta-del-ministerio-de-educacion-ante-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19/>
- Muijs, D. y Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of educational Change*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Mutch, C. (2015). "Quiet heroes": teachers and the Canterbury earthquakes. *Australasian Journal of disasters and trauma studies* 19(2), 77-86. https://trauma.massey.ac.nz/issues/2015-2/AJDTS_19_2_Mutch.pdf
- OECD. (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). *Encuesta "Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia covid-19"*. Primer Informe de Resultados. Universidad de Chile, Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. https://www.educaencasacovid19.cl/?langSite=es&page=view_cuestionario_covid
- Schleicher, A. (2020). PISA 2018. Insights and interpretations. OECD Publishing.

- Shaked, H., y Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership y Management*, 37(1-2), 19-37. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- Supovitz, J. A. (2020). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00214>
- Unesco (2020). Education in a post-Covid world: nine ideas for public action. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational research review*. 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: the role of a homogenous teachability culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437-464. <https://doi.org/10.1086/660754>