

¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente

Why can't they Cooperate? Obstacles to the Collaboration of Teachers

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 09 de agosto de 2022
Fecha de aceptación: 15 de agosto de 2023
Fecha de disponibilidad en línea: abril de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.pcco

KARIN ROA-TAMPE

kroa@uandes.cl

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3112-9088>

CATALINA JESÚS ZENTENO-SILVA

catalinajesus.zenteno@gmail.com

INVESTIGADORA INDEPENDIENTE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8665-1549>

Para citar este artículo | To cite this article

Roa-Tampe, K. & Zenteno-Silva, C. J. (2024). ¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m17.pcco



Resumen

La colaboración docente se destaca como un medio imprescindible para la mejora escolar, el trabajo interdisciplinario, la profesionalización y la creación de nuevo conocimiento. La presente investigación, de carácter cualitativo y alcance analítico, por medio de entrevistas semiestructuradas, buscó indagar en las dificultades u obstáculos que impiden colaborar entre pares, según la percepción de docentes de escuelas chilenas. Los resultados y discusión ponen en evidencia que colaborar depende no solo de actitudes o características individuales, sino también del diseño del trabajo (mesonivel) y del liderazgo pedagógico, así como de la cultura profesional (macronivel). Asimismo, se problematizan los desafíos que esto plantea a la formación inicial y continua de las y los docentes, y las posibilidades que la gestión y el liderazgo escolar tienen de favorecer la colaboración entre profesionales en las escuelas.

Palabras clave

cooperación educacional; política educacional; colaboración docente; comportamiento docente

Abstract

This article highlights the collaboration of teachers as an indispensable tool for improving education, inter-disciplinary work, professionalism and the creation of new knowledge. Based on a qualitative approach, with an analytical scope, this investigation employed semi-structured interviews to inquire into the difficulties and obstacles which hinder the collaboration among peers, in accordance with the perceptions of school teachers in Chile.

The results and the analysis evidence that collaborating does not only depend on individual attitudes or characteristics, but also on the design of their work (on the meso level) and pedagogical leadership, as well as their professional culture (on the macro level). This article likewise discusses the challenges the above poses to the initial and ongoing training of female and male teachers, and the possibilities which academic management and leadership may have for promoting the collaboration of professionals in schools.

Keywords

educational cooperation; educational policy; teaching collaboration; teacher behaviour

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación *¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente.*

Introducción

La profesión docente cuenta con una larga tradición de descripciones que enfatizan su ejercicio decisorial autónomo y la práctica privada en sala (Vangrieken & Kyndt, 2019). La regla de *cortesía y no interferencia* fue característica central de la relación tradicional entre docentes (Little, 1990).

A distancia de esto, y dada su multifactorialidad, los desafíos educativos que actualmente enfrentan los establecimientos y aulas escolares requieren de la voluntad e inclusión de toda la comunidad profesional. La colaboración docente tiene ventajas: permite establecer lineamientos epistemológicos entre docentes, así como reducir el aislamiento y reflexionar conjuntamente sobre orientaciones acerca de lo que es adecuado o posible de realizar (García-Martínez *et al.*, 2021; Tallman, 2020). De este modo, bajo una estructura colegiada de tipo horizontal y no jerárquica, se crea una lógica de confianza que predomina por sobre el funcionamiento determinado por la influencia racional burocrática de la profesión, que ha extendido su presencia en sistemas escolares de diversas naciones (Evetts, 2011; Hargreaves, 2019; Krichesky & Murillo, 2018; Thornton *et al.*, 2012).

Pese a las ventajas proyectadas, la idea de una pedagogía co-construida para potenciar o cambiar el aula tradicional ha mostrado dificultades en su implementación, adoptando muchas veces el rasgo de una “pedagogía aspiracional” que no cumple con las expectativas que se tienen de ella (Charteris *et al.*, 2021). La implementación de culturas de trabajo colaborativo enfrenta diversos obstáculos y puede constituir desventajas que ponen en cuestión sus supuestos beneficios y la prescriptibilidad de su desarrollo (Ibrahim, 2020; Muckenthaler *et al.*, 2020; Vangrieken & Kyndt, 2019).

Para comprender esos obstáculos, el caso chileno resulta interesante debido a la creciente demanda exigida formalmente desde diversas políticas docentes, de implementar espacios colaborativos: específicamente, en el Ley 20.370 (2009) se dan orientaciones para un trabajo colaborativo y de coenseñanza entre docentes y un equipo multidisciplinar formado por profesionales de la salud (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos y kinesiólogos), con miras a cambiar el aula tradicional, abriendo la educación regular a estudiantes con necesidades educativas especiales (Dinamarca-Aravena & Cabezas, 2023; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2020;

García & López, 2019). Con ello, la coenseñanza cobra relevancia, al tener que diseñar e implementar colaborativamente la diversificación y las adecuaciones curriculares para todas las y los estudiantes que lo requieran (Figueroa-Céspedes *et al.*, 2020; García & López, 2019).

Por otra parte, la Ley de Carrera Docente (Ley N.º 20.903) y el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021) plantean entre las expectativas de desempeño y desarrollo para los docentes el trabajo colaborativo, lo que se traduce en su inclusión en la evaluación docente. A partir de la información que se desprende de estos indicadores, aparece una panorámica consistente: bajos resultados en competencias de colaboración (Mineduc, 2020), escasa preferencia por actividades de desarrollo profesional de mayor interdependencia, como preparación de clases u observación en sala, y una escasa colaboración que se produce con personas muy similares en género, edad y experiencia (Ortega *et al.*, 2022).

Para comprender qué obstaculiza la colaboración entre docentes de primaria de establecimientos educativos en Chile, la presente investigación indaga en las condiciones de posibilidad, los procesos y factores que interfieren en la implementación de encuadres de trabajo colaborativo. El marco de análisis utilizado incorporó factores en el micro, meso y macronivel, los cuales permiten comprender aspectos individuales, organizativos y culturales que actúan como condición de posibilidad para la implementación de estrategias de colaboración docente al interior de las escuelas.

Revisión de la literatura

Definiciones conceptuales

Desde una perspectiva sociocognitiva, la colaboración docente encuentra sentido en la necesidad de constituir modos de enseñanza u otras metas de desarrollo profesional por medios colegiados (Chen *et al.*, 2018). Esto es, no solo permite la constitución de prácticas concretas, sino que también estructura preferencias de acción respecto de lo que es posible o deseable en el trabajo docente, o sobre la manera de navegar conjuntamente, dando sentido a los cambios propuestos en enseñanza (Coburn, 2016; Sun *et al.*, 2017).

En este sentido, la colaboración se define como una práctica social caracterizada por relaciones intencionadas para alcanzar acuerdos, metas o cumplir tareas, bajo un encuadre comunicativo, con cierta autonomía y confianza mutua (Webs & Holtappels, 2018); requiere de un sentido compartido del problema o meta, así como de objetivos y recursos comunes para alcanzarlos (Crippen & Antonenko, 2018).

Respecto de las formas que adquieren, las prácticas colaborativas pueden ser formales o informales, siendo estas últimas las más prevalentes y preferidas, según evidencia recogida en diversos contextos nacionales (Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017; Hartmann *et al.*, 2021; Woodland & Mazur, 2019). También, la colaboración varía en intensidad en el tiempo (estructuras estables o transitorias), así como en el nivel de interdependencia requerida, tanto para ejecutar el trabajo como para mancomunar valores y convicciones que lo sustentan (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017; Bellei *et al.*, 2016; Krichesky & Murillo, 2018).

En términos del encuadre organizativo en que ocurre, la colaboración puede evolucionar desde asociaciones diádicas o de grupo hasta llegar a conformar una “cultura colaborativa”: un contexto generalizado en el que la relación entre docentes crece en apertura, confianza y apoyo, destinado a definir y desarrollar sus propósitos como una comunidad de trabajo empoderado, espontáneo y flexible (Hargreaves, 2019). Esta cultura colaborativa estaría en contraste con la descripción de la “colegialidad artificial” (*contrived collegiality*, en inglés), situación que fuerza administrativamente a las y los docentes a colaborar, con el fin de implementar estrategias educativas creadas por otros, lo que fortalece el control y el ejercicio burocrático de los directivos (Hargreaves & O’Connor, 2018). Sin embargo, ambos conceptos permiten destacar el asidero que tiene la colaboración docente en la gestión directiva y pedagógica de las escuelas. De este modo, el diseño de puestos de trabajo, la definición de metas y de sistemas de monitoreo o evaluación de la actividad docente influyen en las expectativas, oportunidades o necesidades de colaboración (Vaillant, 2016).

Por todo lo anterior, la colaboración se destaca actualmente como un medio imprescindible para la mejora escolar (Ávalos-Beván & Flores, 2021; Muckenthaler *et al.*, 2020), el trabajo interdisciplinario o interprofesional, la profesionalización y creación de nuevo conocimiento dentro de la profesión docente, la capacidad de innovación y la adaptación en las reformas educativas (Eickelmann *et al.*, 2021).

Factores que obstaculizan o desincentivan

la colaboración: revisión empírica

A medida que el imperativo de la colaboración docente se extiende por el mundo, crece también la necesidad de comprender por qué falla o surgen dificultades en su implementación (Muckenthaler *et al.*, 2020). La literatura revisada señala que los obstáculos a la colaboración surgen o se encuentran presentes en diversos niveles de la estructuración del ejercicio profesional docente (macro, meso y micronivel), dado que en estos distintos

niveles se determinan condiciones de posibilidad y orientaciones de preferencias de acción profesional que pueden constreñir la espontaneidad, la voluntariedad y las metas compartidas, características de los ideales de colaboración genuina (Hargreaves, 2019; Vangrieken *et al.*, 2015).

Comenzando desde el macronivel del sistema educativo, es decir, el de políticas y cultura profesional, Ibrahim (2020) describe tensiones entre las necesidades de gestión y los valores de culturas colaborativas basadas en confianza y colegialidad, frente a las culturas educativas regimentadas por estándares y responsabilización por resultados, que requieren de la colaboración como un medio prescrito en estándares. Según esto, los sistemas escolares que adoptan reformas de calidad basadas en estándares suelen organizar y evaluar el trabajo docente con indicadores de resultado por sobre el proceso (el *qué* en vez del *cómo*), dentro de los cuales las relaciones entre pares, la reflexión, la colaboración o la innovación compartida encontrarían su racionalidad (Bryant *et al.*, 2020). Por ello, las actividades colaborativas que surgen pueden quedar ancladas como un medio de control para cumplir con resultados priorizados por la administración directiva, inhibiendo con ello la cultura de colaboración colegial (Ibrahim, 2020).

Otro obstáculo de macronivel mencionado en la literatura se refiere a los rasgos culturales predominantes en la profesión, como por ejemplo, la alta valoración de los límites jurisdiccionales del propio trabajo, basados en individualismos y normas profesionales de autonomía en el juicio decisorio, en particular en lo que involucra aspectos didáctico-pedagógicos o de contenido curricular (Figuroa-Céspedes *et al.*, 2020; Wullschleger *et al.*, 2023).

Respecto de condiciones del mesonivel organizacional, asociadas a relaciones y dinámicas dentro del establecimiento o entre establecimientos, como el diseño del organigrama, la dotación profesional y los modos de organizar el trabajo, un obstáculo para la colaboración se refiere al tiempo que se le dedica (Muckenthaler *et al.*, 2020). En este sentido, la carencia en especial de tiempo común simultáneo asignado a colaboración es la restricción más prevalente en la investigación reciente (DaFonte & Barton-Arwood, 2017). Otro aspecto reportado en el mismo sentido es la excesiva formalización y colonización de los tiempos de colaboración por parte del equipo directivo, que desincentiva o resta sentido a las actividades colaborativas (Admiraal *et al.*, 2021).

Un obstáculo adicional en el mesonivel organizativo se encuentra en el uso del tiempo colaborativo para estandarizar el trabajo, u otras metas no compartidas por las y los docentes, lo que se asocia a una menor relevancia y una visión restrictiva de la colaboración por parte de estos (Ibrahim, 2020).

En relación con la estructuración de mesonivel del trabajo colaborativo, se reportan obstáculos asociados a opacidad o desacuerdos sobre las metas

de la colaboración o sobre los métodos de trabajo entre quienes deben colaborar o liderar dicho trabajo. Esto adopta la forma concreta de un liderazgo inefectivo en la coordinación del trabajo, una comunicación ineficaz, o un tamaño inadecuado del grupo colaborador en relación con la meta abordada (Gelber *et al.*, 2019).

Un aspecto final del mesonivel organizativo tiene que ver con la composición o dotación docente, dado que faltan pares con quienes colaborar, o bien falta continuidad del *staff* docente (por una alta rotación), y ambos inconvenientes condicionan negativamente las oportunidades de colaboración (Vangrieken *et al.*, 2015).

Como características asociadas al micronivel (de las personas o de las relaciones entre ellas), interfieren con la colaboración los climas laborales negativos, la mala calidad de las relaciones o la animadversión entre pares. Asociado a esto, el temor a quedar expuestos reputacionalmente, la desconfianza en la calidad del trabajo profesional de otros, así como la inequidad al interior de la colaboración también obstaculizan su ocurrencia (Vangrieken *et al.*, 2015).

En relación con las dinámicas entre personas y grupos, se mencionan las tendencias a la balcanización o *insularidad* grupal, fenómeno por el cual se forman grupos de docentes que se aíslan entre sí (Hartmann *et al.*, 2021). También, la percepción de heterogeneidad en las características de las personas o el bajo nivel de comunalidad e interdependencia de experticia aparecen en el origen de dificultades en la colaboración (Geeraerts *et al.*, 2017). A ello se añaden los estilos de interacción caracterizados por la competitividad entre docentes y la falta de reciprocidad, que impiden la emergencia de sentimientos de igualdad y compromiso entre los participantes, inhibiendo las iniciativas de colaboración (Gabnyè & Strakšienė, 2019; Sutton & Shouse, 2019).

Finalmente, también en el micronivel de la experiencia se encuentran características individuales que afectan la colaboración, tales como actitudes de resistencia, escepticismo o desinterés, así como falta de habilidades colaborativas y de conocimientos pedagógico-disciplinares para enseñar (Hargreaves, 2019; Moolenaar *et al.*, 2014). En el mismo sentido, obstaculizan también la colaboración las conductas de evitación del conflicto, tanto como el desencuentro en visiones pedagógicas o funciones de la educación (Vangrieken *et al.*, 2015).

Dada la multiplicidad de factores que pueden señalarse, se ha diseñado y se reporta una investigación que indaga sobre dichos obstáculos, buscando comprender cómo su origen se encuentra en distintos niveles de la estructuración del trabajo profesional docente. Se espera con ello visibilizar aspectos y dinámicas individuales, grupales, organizacionales y

culturales que limitan o tensionan las oportunidades de colaborar, con el fin de contribuir a la discusión respecto el abordaje sistémico y los modos de potenciar la participación y los resultados positivos (educativos y laborales) que se esperan de las iniciativas de colaboración.

Objetivo

La investigación tuvo como objetivo general analizar qué factores o dinámicas a nivel individual y relacional (micronivel), grupal y organizacional (mesonivel) y de la cultura y las políticas educativas (macronivel) influyen negativamente u obstaculizan la adopción de modalidades colaborativas formales, según la percepción de docentes de primaria y secundaria en Chile.

Metodología

Para alcanzar el objetivo planteado, se desarrolló una investigación de carácter cualitativo y alcance analítico en la que contribuyeron treinta maestros y maestras chilenos, quienes, tras otorgar su consentimiento informado según protocolos de ética de la investigación estándar en Chile, participaron en entrevistas en profundidad a partir de un guion semiestructurado.

Participantes

Los treinta participantes son docentes de primaria y secundaria en veintiséis escuelas públicas de dos regiones del país (ver tabla 1); fueron incluidos por medio de un muestreo no probabilístico, con criterios de inclusión en dos etapas y dos niveles: escuela e individuo.

En la primera etapa se identificaron escuelas bajo dos criterios de inclusión: (1) se seleccionaron dos regiones del país, escogidas por criterio de conveniencia, que pudieran dar cuenta de realidades diversas de las escuelas del país; (2) dentro de cada región se categorizaron las escuelas según si su puntaje promedio en la evaluación docente anual fuera alto, medio y bajo para el año 2019, a fin de representar esa diversidad en una evaluación que también contempla prácticas de colaboración entre sus indicadores de desempeño. Dentro de esas categorías, en cada región se escogieron aleatoriamente escuelas que fueron invitadas a participar.

En la segunda etapa, se constituyó una muestra de docentes en las escuelas escogidas, con base en tres criterios de inclusión: (a) el nivel en el que enseñan (primaria y secundaria); (b) el género declarado en registros administrativos (hombres / mujeres); y (c) los años de experiencia docente (según dos categorías: 5 o menos y entre 6 y 20 años), todas variables que pudieran influir en las percepciones sobre participación docente dentro de las escuelas.

Dado el carácter de la investigación, con el número de participantes no se buscaba obtener resultados generalizables, pero sí una visión amplia de las situaciones y los docentes escolares que se encuentran actualmente en el país, y cuyas variaciones pudieran aportar a la comprensión de fenómenos de colaboración entre pares en las escuelas. Por otra parte, las percepciones que ellos tienen de las circunstancias que obstaculizan la colaboración son relevantes pues, más allá de una realidad objetiva, es la realidad percibida la que orienta preferencias de acción y decisiones de los agentes profesionales en una situación social y organizacionalmente sustentada (Scott, 2008). Adicionalmente, se asume que la colaboración no es un proceso diádico o grupal, sino que está condicionado por factores y eventos que ocurren a escala interpersonal, intergrupala e incluso interorganizacional, en cuanto la escuela se encuentra adscrita a un sostenedor determinado (municipios o Servicios Locales de Educación en Chile). Por ello se desarrollaron campos semánticos que concuerdan con los tres niveles analíticos relevantes: el micro, el meso y el macronivel (Vaillant, 2016; Vangrieken *et al.*, 2019).

Tabla 1
Participantes del estudio

Región de Chile		Región Metropolitana						Séptima Región						
Nivel ED		Alto		Medio		Bajo		Alto		Medio		Bajo		
Género		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Años de experiencia en el aula	5 o menos años	Manuel			Ana	Alfonso	Paulina					Carlos		
						Vicente								
						Roberto								
	6 a 20 años	Francisco	Carmen	Pablo	Luisa	Cristián	Amaya		Alejandra				Rodrigo	
		Juan	Fernanda			Arturo								
			Teresa											
	21 y más	José	Isabel	Martín	Josefina		Emilia	Raúl		Antonio				Camila
		Sebastián	Mariana		Pía									

Fuente: elaboración propia.

Nota: Los nombres de las y los docentes participantes del estudio fueron reemplazados por seudónimos para proteger su privacidad.

Procedimiento

El guion semiestructurado de la entrevista fue diseñado por las investigadoras y validado por tres expertos en investigación educativa de carácter cualitativo. Cada entrevista fue grabada y luego llevada a texto

siguiendo un protocolo de transcripción literal. Bajo una modalidad de análisis de contenido cualitativo, se llevaron a cabo las siguientes fases: (a) lectura del material transcrito; (b) creación de un libro de códigos provisorio basado en la triangulación de la literatura y la primera lectura del material transcrito, compuesto inicialmente por veinticinco códigos al interior de cinco categorías semánticas; (c) categorización de los códigos entre aquellos con presencia fuerte y otros con menor presencia, según la distribución de menciones dentro de la categoría semántica correspondiente. Tras el análisis, se incluyeron en el reporte final solo aquellas categorías con fuerte presencia en las narrativas de las y los docentes, lo cual se interpreta como un atributo percibido con un nivel de frecuencia relativamente alta, evitando así la elaboración de conclusiones sobre una base real escasa o muy escasa. De este modo, se reportó un análisis final compuesto por once códigos agrupados en cuatro campos semánticos. El análisis fue realizado por dos codificadores, con asistencia del software ATLAS.ti, versión 9.1. Para establecer la confiabilidad de la concordancia intercodificadores se llevaron a cabo dos tipos de análisis complementarios (coeficiente alfa binario de Krippendorff y un análisis cu-alfa de Krippendorff), cuyos resultados, presentados a continuación (tabla 2), alcanzaron niveles considerados satisfactorios para cada campo semántico y en general, según estándares recomendados en la literatura (Friese, 2019).

Tabla 2
Resultados del análisis

Niveles	Categoría	Código	ICA alfa-binario
Micronivel	Preferencias personales	Visión pedagógica o filosófica sobre educación	0,67
		Estilo de trabajo autónomo	
		Rasgos de carácter o personalidad	
	Interacciones entre pares y entre grupos	Mal clima laboral	0,84
		Heterogeneidad	
		Balcanización	
Mesonivel	Falencias estructuración del trabajo a nivel organizacional	Tiempo común	0,75
		Colaboración no tiene prioridad	
		Falta de claridad de objetivos o de organización del trabajo	
Macronivel	Cultura profesional	Insularidad/soledad	0,92
		Autonomía	
	ICA alfa global		0,96

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado en AtlasTi.

Resultados

1. Micronivel: actitudes individuales y relaciones intragrupo

Este campo semántico reúne códigos que aluden a las características, actitudes y preferencias personales de las y los docentes, tanto como a las interacciones entre pares y grupos. En el primer orden, tres categorías tuvieron una presencia fuerte entre los participantes del estudio. Inicialmente, la que se refiere a la visión pedagógica o filosófica sobre la educación, en cuanto constituye fuente de conflictos o tensiones respecto del para qué del trabajo docente o del proyecto educativo de la escuela. Esto dificulta la colaboración, pues no hay un compromiso o base común compartida en torno a la educación: “Tiene que ver con lo mismo, por ejemplo, yo tengo visiones y a veces los demás no me la creen, visiones sobre educación y vamos por ese lado” (Martín).

Otro de los obstáculos señalados por los docentes fue la preferencia que notan en sí mismos y en otros por un estilo de trabajo autónomo, que les permita actuar solos, sin sus pares. En algunas ocasiones, esto es porque están acostumbrados a hacer las cosas de una determinada manera y se inhiben del intercambio con otros docentes:

[...] bueno, porque cada uno se acostumbró a hacer sus cosas por su lado [...]. Es que yo siento que, por comodidad, porque hago el trabajo distinto a los demás profesores y no me gustaría que me dieran instrucciones de cómo hacer el trabajo de la cual yo no estoy de acuerdo, entonces, me gusta mucho la autonomía que hay en el colegio, pero siento que alguna vez puede ser nocivo para algunas cosas. (Manuel)

También, la preferencia por el trabajo individual se explica por la falta de costumbre para pedir ayuda a otros docentes cuando se requiere: “Yo creo que ese es un aspecto negativo, que no tiendo a pedir ayuda, siento que trabajo súper solo, como que intento resolver todo yo y también siento que se me generan pocos conflictos” (Manuel).

Dentro de los aspectos individuales mencionados, se destaca por último el carácter o personalidad de las y los otros docentes o del mismo participante: “Muchas veces las diferencias de carácter te limitan un poco la comunicación” (Cristián); “Es complejo trabajar con harta gente y cada uno con un carácter distinto” (Teresa).

Por otra parte, en lo que se refiere a las interacciones entre personas o entre grupos de profesionales de la escuela, el mal clima laboral aparece con presencia fuerte como un obstáculo para la colaboración, definido como una percepción evaluativa respecto de un modo prevalentemente negativo de relacionarse entre los profesionales de la organización (docentes,

directivos), en un ambiente del cual forman parte y no pueden abstraerse. Esta situación se describe como originada en deslealtades, envidias, rencillas enquistadas no resueltas, que aunque no involucran directamente a la persona, impiden que se reúnan los equipos que deberían colaborar, o provocan que exista escepticismo acerca de su factibilidad: “Yo creo que se da mucho la envidia entre [las y] los colegas, mucho” (Pía).

Otro obstáculo mencionado en la narrativa de los participantes en este punto fue la heterogeneidad percibida entre las y los docentes, la cual se definió como falta de comunalidad o interdependencia, basada en diferencias de género, edad o disciplina de especialización. Entre las heterogeneidades percibidas, las diferencias intergeneracionales destacaron como un aspecto principal que inhibe o impide la colaboración. La pertenencia a grupos etarios señalados como polares (jóvenes vs. mayores) es la configuración que predomina en los relatos. Al respecto, un docente “joven” explica:

Está esa división, entonces está como dándose una nueva era de profesores que vamos llenando el colegio con cosas más innovadoras, más creativas, saliendo un poquito más de la estructura que ellos tenían [los docentes mayores] y ellos también se tienen que adaptar. (Juan)

Por su parte, otro docente que se autocategoriza entre los “mayores” describe:

Bueno, yo también tengo amigos que son profesores y me cuentan que en otras partes ocurre lo mismo y que es una conducta, una actitud de encapsulamiento de la gente joven que no interactúa mayormente con la gente más adulta, ni siquiera al nivel de saludo [...]. Esa actitud... ¿cómo denominarla?... , actitud marginalista, excluyente. Esa actitud excluyente, porque a lo mejor tú tienes una edad determinada y ya te clasificaron, por tanto, ¡fuera! Entonces ellos intentan llevar la bandera de ciertas cosas y yo pienso que hay algunas cosas en las que están equivocados. (José)

Finalmente, el fenómeno de balcanización o insularidad de grupos dentro del colegio, es decir, de la formación de múltiples grupos cohesivos que interactúan hacia el interior, pero se aíslan de otros grupos, perjudica la emergencia de colaboraciones entre pares. Las concepciones pedagógicas imperantes configuran una base de agrupamiento y de incompatibilidad para trabajar, pero también lo hacen los modos de enseñar y trabajar “por disciplinas”. Respecto del primer factor, una docente señala:

[...] porque en verdad hay dos grupos que son súper marcados acá en el colegio, que yo creo que es súper natural en verdad, debe pasar en todas

partes, pero cuando eso interfiere en tu trabajo, ya es distinto. Hay un grupo que, por ejemplo, nosotros creemos que [las niñas y] los niños podrían tener quizás un poco más de relajo. O sea, como que ya se lograron las nivelaciones entonces quizás disminuir un poco las horas de matemáticas y darles un poco más horas de ciencia, por ejemplo. En cambio, hay otro grupo que cree que no, que [las niñas y] los niños tienen que seguir siendo unas máquinas, que tenemos que estrujarlos al máximo. O sea ahí, ahí vino un poquito la división entre profes, entre prácticas que tenemos cada uno. (Amaya)

En el segundo caso, la forma tradicional de trabajar entre docentes de la misma disciplina obstaculiza la emergencia de configuraciones para colaborar:

Sería bueno que trabajáramos más unidos, somos todos islas, somos todos subsectores y ahora cambió a asignaturas, cada asignatura hace por su lado [...] Pero por ejemplo folclore: yo me uno con arte, con música tratamos de hacer algo entretenido, pero todavía siento que estamos encerrados. Podría trabajar con matemáticas, con lenguaje, o con historia, relatar por ejemplo la historia de un deporte y no ha ocurrido. (Juan)

2. Mesonivel: diseño del trabajo y gestión organizacional

En esta categoría se agruparon características del diseño de puestos de trabajo docente, así como la manera en que las autoridades/directivos del colegio abordan (u omiten abordar) las instancias de colaboración, destacándose tres aspectos. El primero se refiere a la poca o nula organización de horarios con tiempos comunes para las y los docentes. Esto es, se omite o se imposibilita agendar tiempo simultáneo entre quienes desean o deben colaborar: “Por ejemplo hoy día mismo yo en este bloque estaba con mi hora de planificación y los demás colegas están en clases. Entonces, no se da como que todos tengamos a la misma hora nuestra hora de planificación” (Teresa). Otro docente explica:

Es poco tiempo, te digo este tema de colaboración, para hacer un tema más potente, de unificar un tema con dos o tres colegas que de repente, por ejemplo, tiene un contenido, ese contenido se puede ver en historia, se puede ver en gramática, matemáticas, qué se yo, pero necesito tiempo, ese tiempo para juntarnos, y acá no se da. (Carlos)

Una segunda dificultad en este nivel es la percepción de falta de prioridad asignada a la colaboración por parte de directivos, característica que toma la forma de colonización de estos espacios para otros fines que se relevan:

[...] el tercer año se perdió un poco por este cambio de dirección, que era una dirección muy autoritaria, muy normativa, donde ellos ya tenían el mando con respecto a los temas que se conversaban, de la forma en que ella quería, entonces se fueron perdiendo esos espacios de colaboración. (Ana)

En el mismo sentido, otro docente explica cómo se ha desvirtuado el espacio de colaboración: “Porque solamente habla una persona y habla única y exclusivamente de este asunto, da informaciones que son bastante irrelevantes por lo demás y de eso se trata la hora, es de colaboración docente pero no hay tal cosa” (Antonio).

Un último obstáculo destacado fue la falta de claridad sobre el sentido o los objetivos del trabajo colaborativo, que impide la participación significativa entre docentes y genera adhesión cínica u obligada en la colaboración. En torno a esto, un docente señala:

O sea, yo siento que cuando se hace la obligación de colaborar, siento que si alguien no siente necesario mucho la misión del otro, eso no va a ser productivo en ningún sentido, vamos a estar hablando y vamos a estar conversando y yo voy a creer quizás que estoy colaborando con otra persona que está colaborando conmigo, pero en realidad está totalmente cerrado eso, entonces en ese sentido no va a ser productivo en sentido que yo no lo necesite o yo crea que yo los necesite, y es algo que igual pasa mucho. (Manuel)

3. Macronivel: cultura profesional

La cultura profesional se relaciona con las creencias normativas (deber ser y valores) o regulatorias de la profesión (límites jurisdiccionales del propio trabajo). Dentro de este campo, se destacan dos categorías, percibidas como rasgos generalizados de la profesión. En primer lugar, se tiene una cultura de insularidad o soledad, en la que se privilegia el trabajo solitario o independiente de las y los docentes del establecimiento desde la formación inicial en adelante: “Yo siento que igual ese es un problema de la formación profesional docente de la universidad, siento como que cada profe se va formando casi solo” (Manuel); “[...] otro tema es la cultura. Es que lo que te estoy contando, la cultura de trabajo de nosotros los profesores siempre ha sido una... una cultura de trabajar de manera parcelada” (José).

En segundo lugar, en este campo semántico se destaca el código referido a la cultura profesional de autonomía, la cual se definió como el estilo profesional que privilegia la independencia en el juicio decisorial dentro del quehacer docente. Al respecto, un docente reflexiona sobre cómo modificar eso:

A lo mejor de pronto uno cree que lo sabe todo y a lo mejor no pregunta mucho, yo creo que habría que perder un poco ese como, no sé si soberbia será, no sé, de decir que yo lo sé y a lo mejor si uno preguntara más podría tener más colaboración. (Sebastián)

Discusión y conclusiones

El principal objetivo de esta investigación fue indagar en aquellos obstáculos o dificultades que, a juicio de docentes de primaria y secundaria, impiden o restringen la posibilidad de colaboración entre pares en las escuelas chilenas.

Los resultados presentados parecen consistentes con hallazgos reportados en la literatura nacional e internacional revisada, aunque también emergen temas poco visibilizados previamente.

En el micronivel, referido a fenómenos individuales y de relaciones, destaca la preferencia de las y los participantes por el trabajo independiente. En combinación con lo anterior, y desde el macronivel, la cultura profesional que aparece como privilegiando la insularidad refuerza esa independencia, dándole origen, pero también respaldo: “Las y los docentes somos así”. Sin embargo, en los nuevos escenarios de política docente, de trabajo interdisciplinario en torno a la inclusión escolar y a las demandas de desprivatización de aulas, esta orientación de preferencias de acción resulta inapropiada. La conducta de aislamiento puede limitar las oportunidades laborales y de proyecciones de carrera, así como la constitución de una base de profesionalización colectiva situada en la experticia docente (Hargreaves & O'Connor, 2018).

En relación con el mal clima laboral como factor obstaculizador, muchos de los relatos señalan los conflictos que se perpetuaron y profundizaron en el tiempo, a partir de deficiencias para negociar en colaboración con los sentidos y prácticas tanto de la función docente como de las perspectivas pedagógicas (Vangrieken *et al.*, 2015). Estas deficiencias señalan falta de capacidades técnicas que permitan la autoeficacia individual y colectiva para colaborar, comunicarse, resolver conflictos y negociar sentidos.

Todo lo anterior señala, en un primer nivel, la necesidad de reforzar a lo largo de la formación inicial y el desarrollo profesional docente las habilidades de comunicación, negociación y colaboración, lo que concuerda con la recomendación expresada por García-Martínez *et al.* (2021).

Enfatizar estas capacidades también adquiere sentido en relación con los obstáculos a la colaboración en el nivel de las relaciones grupales, asociados a la balcanización disciplinar y los conflictos intergeneracionales reportados, lo cual es consistente con lo reportado por Vangrieken *et al.* (2015).

Sin embargo, particularmente la heterogeneidad vinculada a diferencias intergeneracionales aparece como un aspecto de este estudio poco relevado previamente en la literatura. Estos factores podrían constituir un estímulo al aislamiento y la autonomía, haciendo más pertinente y funcional su preferencia para evitar los conflictos o la exposición ante los otros cuando no existen condiciones de seguridad psicológica para colaborar (Vangrieken & Kyndt, 2019).

La aceptación de la heterogeneidad depende de una apertura y valoración de la diferencia en el propio hecho de aprender y trabajar, aspectos cruciales en el desempeño docente actual en Chile, así como en la sociedad en general. La inclusión educativa demanda una valoración de la diferencia; asimismo, el respeto y comprensión del trabajo interdisciplinario/interprofesional que deriva de los programas de integración requiere comprender y respetar el uso de premisas y códigos aportados desde las ciencias de la salud para comprender los fenómenos relacionados con el aprendizaje de todas y todos. La nueva mixtura requerida a la hora de colaborar y tomar decisiones implica, además, habilidades y disposiciones que pueden desarrollarse desde el contacto temprano de la formación inicial, pero también promoverse reflexivamente a lo largo de la carrera. En ese sentido, el encuadre y la gestión organizativa, en un segundo nivel de intervención, aparecen bajo una nueva luz, en tanto coordinación de los espacios y tiempos para generar inteligencia colectiva al servicio del aprendizaje del estudiantado, así como de la gestión del talento profesional que pueda desarrollarse en y para el servicio de enclaves educativos de mayor complejidad.

Por otra parte, en sistemas educativos que requieren poner el mejor conocimiento docente a disposición de las y los estudiantes, estas fricciones que impiden la colaboración entre maestros de diferentes generaciones aparecen además como un obstáculo para la mejora escolar en general, restando aprendizajes adquiridos de diferentes fuentes. En el caso de las tensiones por edad, se aprecia la rivalidad entre el valor de la experiencia frente a la innovación o novedad que reclaman los más jóvenes, dos fuentes de legitimación del conocimiento que parecen competir o querer suplantarse entre sí, en vez de hibridarse o complementarse. Por otra parte, las nociones de comunalidad e interdependencia en el trabajo, necesarias para la orientación a la colaboración en este escenario, se constriñen y reemplazan por medio de una tendencia al intragrupo homogéneo que reduce la diversidad, potenciando riesgos de pensamiento grupal y de conformidad grupal que resultan desventajosos para la colaboración (Hargreaves & O'Connor, 2018). Por lo anterior, futuras investigaciones podrían poner foco en la comprensión y prevención de este tipo de conflictos en las escuelas de Chile y otros contextos.

En el nivel meso, y respecto a la estructuración y el agrupamiento del trabajo colaborativo, parece necesario transformar las premisas de la administración o gerenciamiento de las escuelas. La colonización para otros usos de los tiempos de colaboración, así como la estructuración de jornadas de trabajo que dejan fuera el tiempo simultáneo para este tipo de actividades, comprometen las posibilidades de colaboración docente tanto como lo hace la opacidad de los objetivos, según los resultados reportados.

Por lo anterior, se requiere un énfasis del liderazgo pedagógico y directivo que promueva objetivos de aprendizaje de base colectiva, lo cual se traduce en una labor directiva orientada también al fortalecimiento de la capacidad profesional y organizacional. Por ejemplo, mediante implementación de indicadores acordados que valoren e incentiven métodos de enseñanza integrativos; protocolos de observación de aula con fines de aprendizaje horizontal; y estrategias de reconocimiento (monetario y no monetario) del talento y del cambio de las personas, pero también de los equipos, entre otros. Lo anterior implica una concepción nueva de la labor directiva, así como conocimientos y responsabilidades relacionadas con el estímulo y el incentivo de aquello que emerge como nuevo saber en lo colectivo.

También desde el mesonivel se destaca algo ya constatado en la literatura, y es que en torno al tiempo se identifica uno de los problemas más ubicuos para la colaboración (Hargreaves, 2019). Sin embargo, los resultados obtenidos muestran un cariz diferente, referido a la tensión entre la formalización y la institucionalización del tiempo de colaboración. Esto significa que el tiempo de colaboración existe, formalmente hablando, por lo que el problema no es de orden cuantitativo, sino que se generan impedimentos que se estructuran en el diseño del trabajo de base organizacional. La carencia de tiempos simultáneos de encuentro y colaboración, o su colonización por dinámicas de información descendente, o bien el uso de esos tiempos para abordar aspectos emergentes no planificados, son aspectos que se repiten entre los participantes. Esto habla de una disposición del tiempo de las y los docentes que responde a la lógica previa a la colaboración: habla de la inmadurez institucional de la colaboración en el contexto nacional, aspecto que se asocia a las culturas profesionales que parecen imperar actualmente, así como a la falta de costumbre y lo reciente de su exigibilidad desde la política educativa.

Una modalidad de trabajo se ha institucionalizado cuando se le considera el modo adecuado o la mejor forma de hacer las cosas, y presenta pocas variaciones en un contexto social determinado (Powell & Colivas, 2008). En este caso, los medios de institucionalización dependen, en gran parte, de la gestión directiva y pareciera que falta todavía enfatizar esta

modalidad de trabajo en las escuelas. Por otra parte, también es deseable que desde la formación temprana, y a lo largo de su carrera, las y los docentes cuenten con instrucción para aprender a utilizar los tiempos de colaboración de forma óptima, diseñando tareas, roles, plazos y cronogramas, e incluyendo la base tecnológica que puede contribuir al encuentro asincrónico de saberes en torno a una misma realidad. Respecto de este último punto, es posible que los aprendizajes derivados de la pandemia favorezcan el uso de diversas modalidades, presenciales y virtuales, incluso con docentes de otros centros con los que se coincide en necesidades de enseñanza.

Es por esto que también resulta importante observar la interdependencia entre niveles, toda vez que desde el mesonivel de la organización se pueden influir lógicas de interacción que se sostienen en el micronivel. Por ejemplo, en el diseño de puestos de trabajo, así como en la organización de actividades, objetivos e indicadores de logro, parece necesario que los equipos directivos velen por la estructuración de grupos híbridos tanto en cuanto a disciplina como en grupos etarios, o al menos busquen resolver los conflictos que se originan en diferencias generacionales o disciplinares (Ibrahim, 2020). La gestión del clima laboral también resulta fundamental a la luz de la amplitud del fenómeno y la profundidad del arraigo del mal clima en el espacio laboral de muchos docentes, en consonancia con lo reportado por Vangrieken *et al.* (2015).

Los equipos directivos también requieren habilidad y capacidad para promover colaboración, y dentro de ello, conocimientos para comprender las premisas y alcances de estas actividades entre docentes y entre estos y otros profesionales de la salud y educación vinculados a la inclusión escolar. Dentro de la política de desarrollo directivo, los estándares del Marco de la Buena Dirección sugieren que los directivos permitan la “creación de una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento” (Mineduc, 2015). Tal cultura se sostiene en parte en conocimientos, pero también en creencias sobre la gestión y organización respecto de qué y cómo se alcanzan los objetivos perseguidos por la mejora escolar continua. Como antes se ha señalado, las capacidades para dar orientaciones y metas claras, así como la conformación, revitalización y sostenimiento de equipos profesionales colaborativos parecen también desafíos del desarrollo profesional de los directivos escolares, sin los cuales la colaboración podría ocurrir como fenómeno de micronivel, pero no podría alcanzar institucionalización. Sin esto, los cambios de la cultura profesional en el macronivel se hacen imposibles.

Finalmente, los resultados destacan la dimensión procesual y de tipo multinivel o multidimensional involucrada en la colaboración, en la medida en que son dinámicas interpersonales y de uso de los recursos, más que

factores fijos, las que obstaculizan esta última. Así, incluso existiendo espacios y tiempos, la colaboración puede verse truncada.

Limitaciones

Este estudio refleja las percepciones de treinta docentes de dos regiones del país, por lo que, si bien las conclusiones no son generalizables según un carácter cualitativo, sí aportan luces respecto a qué dinámicas y factores pueden ser percibidos por los docentes como elementos propios que obstaculizan la colaboración.

Por otro lado, el estudio tuvo como participantes a docentes de primaria y secundaria, omitiendo la participación de otros profesionales que se encuentran en las escuelas y que contribuyen al trabajo colaborativo multidisciplinar, a partir de programas de integración según la normativa nacional. Por lo anterior, se proyectan a futuro investigaciones que pudieran identificar obstáculos específicos percibidos a partir de la colaboración interprofesional de quienes, pese a compartir un objetivo o meta común, tienen distintas modalidades de trabajo, distinciones conceptuales, etc.

Sobre los autores

Karin Roa-Tampe es doctora en sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Área de especialización e investigación en desarrollo profesional docente, así como en género y educación. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Chile; imparte las asignaturas de Desarrollo Profesional Docente y Política Educativa.

Catalina Jesús Zenteno-Silva es asistente de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Chile.

Referencias

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Henk, S. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Autor.
- Ávalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Ávalos-Bevan, B., & Flores, M. (2021): School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1222-1240. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2016). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Lom Editores.
- Bryant, D. A., Yiu Lun, W., & Adams, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101530>
- Charteris, J., Wright, N., Trask, S., Khoo, E., Page, A., Anderson, J., & Cowie, B. (2021). Patchworks of professional practices: Teacher collaboration in innovative learning environments. *Teachers and Teaching*, 27(7), 625-641. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1983536>
- Chen, W., Elchert, D., & Asikin-Garmager, A. (2018). Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong and Singapore. *Compare*, 50(4), 515-532. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1528863>
- Coburn, C. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122(3), 465-475. <https://doi.org/10.1086/685847>
- Cripen, K., & Antonenko, P. (2018). Designing for collaborative problem-solving in STEM cyber learning. En Y. J. Dori, Z. Mevarech & D. R Baker (Eds.), *Cognition, metacognition and culture in STEM education, Innovations in Science Education and Technology* (vol. 24, pp. 89-116). Springer.
- DaFonte, M., & Barton-Arwood, S., (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Dinamarca-Aravena, K., & Cabezas, M. J. (2023). The interprofessional practice of health professionals in inclusive schools: A study using respondent-driven sampling. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2023.100650>
- Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2021). ICT in teacher education and ICT-related teacher professional development in Germany. En J. Chi-Kin Lee & T. Ehmke (Eds.), *Quality in Teacher Education and Professional Development* (pp. 107-123). Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Friese, S. (2019). *Inter-Coder Agreement Analysis ATLAS.ti 8 Windows*. http://downloads.atlasti.com/docs/ICA_a8_win_en.pdf
- Figuroa-Céspedes, I., Guajardo, S., Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Gabnyté, G., & Strakšienė, D. (2019). The Role of Communication and Collaboration Influencing Teachers' Professional Motivation. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(9), 67-77. <https://doi.org/10.21277/sw.v2i9.474>
- García, R., & López, V. (2019). Políticas de Educação Especial no Chile (2005-2015): Continuidades e Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>

- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, M. J. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness, and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Geeraerts, K., Van den Bossche, P., Vanhoof, J., & Moolenaar, N. (2017). Intergenerational professional relationships in elementary school teams: a social network approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 78-98. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.293>
- Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 73-101.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25, 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hartmann, U., Richter, D., & Grasel, C. (2021). Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung [Same same but different? Analyzing the structure of teacher collaboration with regard to contexts of school-related and instructional improvement]. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 325-344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Ibrahim, A. (2020). What hurts or helps teacher collaboration? Evidence from UAE schools. *Prospects*, 52, 249-266. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09459-9>
- Krichesky, G., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre.
- Ley 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 08 de junio.
- Ley 20.903 (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normativas. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Mineduc. (2015). *Marco de la Buena Dirección*. Autor.
- Mineduc. (2020). *Resultados Evaluación Docente 2019*. Autor.
- Mineduc. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Autor. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Moolenaar, N., Daly, A., Slegers, P., & Karsten, S. (2014). Social forces in school teams. En D. Zandvliet, P. Brok, T. Mainhard, & J. Tartwijk (Eds.), *Interpersonal relationships in education: From theory to practice* (pp. 159-181). Sense Publishers.

- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness, and School Improvement*, 31(3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. V. (2022). Patrones y predictores de colaboración docente: un estudio mixto en escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Powell, W., & Colyvas, J. (2008). Microfoundations of institutional theory. En R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 276-298). Sage Publications.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization Studies*, 29, 219-238. <https://doi.org/10.1177/0170840607088151>
- Sutton, P., & Shouse, A. (2019). Tending to the “Deep Rules” of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 1–3. Link: <https://www.tcrecord.org/?ContentId=22844>
- Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. A. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 104–125. <https://doi.org/10.3102/0162373716665698>
- Tallman, T. (2020). How Teachers Experience Collaboration. *Journal of Education*, 201(3), 210-224. <https://doi.org/10.1177/0022057420908063>
- Thornton, P., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective. A new approach to culture, structures, and process*. Oxford University Press.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, XXI(60), 5–13. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2019). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177–204. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00420-0>
- Webs, T., & Holtappels, H. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 39–58. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2017-0006>
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2019). Of teams and ties: Examining the relationship between formal and informal instructional support networks. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 42-72. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785868>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>