

CONCEPCIONES DE COLABORACIÓN DOCENTE EN POLÍTICAS EDUCATIVAS CHILENAS VIGENTES

 Constanza San Martín^I

 Johana Contreras^{II}

 Solange Muñoz Jorquera^{III}

^I Universidad Diego Portales (UDP), Santiago, Chile; constanza.sanmartin@mail.udp.cl

^{II} Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), Santiago, Chile; jtcontre@uc.cl

^{III} Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), Santiago, Chile; solange.munoz@uc.cl

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo ha sido identificar las concepciones de colaboración profesional subyacentes en la política del Programa de Integración Escolar y de Desarrollo Profesional Docente en Chile, analizando las convergencias y divergencias de los discursos oficiales presentes en textos y declaraciones de sus formuladores, por medio de entrevistas y análisis documental. Los resultados evidencian acuerdos y discrepancias en tres aspectos: conceptualización y propósitos de la colaboración; personas convocadas a colaborar y prácticas de trabajo colaborativo promovidas. Se discuten los hallazgos con particular énfasis en las divergencias de ambas políticas y posibles dificultades en su interpretación y puesta en acto.

TRABAJO COLABORATIVO • POLÍTICAS PÚBLICAS • DESARROLLO PROFESIONAL • INCLUSIÓN EDUCATIVA

CONCEPÇÕES DA COLABORAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CHILENAS VIGENTES

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi identificar as concepções da colaboração profissional subjacentes na política do Programa de Integración Escolar y de Desarrollo Profesional Docente [Programa de Integração Escolar e do Desenvolvimento Profissional Docente] no Chile. Através de entrevistas e análise documental, o artigo analisa as convergências e divergências dos discursos oficiais presentes nos textos e declarações dos seus formuladores. Os resultados mostram acordos e discrepâncias em três aspectos: conceituação e propósitos da colaboração; pessoas convidadas a colaborar e as práticas do trabalho colaborativo promovidas. Foram discutidas as descobertas com especial ênfase nas divergências de ambas as políticas e as possíveis dificuldades na sua interpretação e implementação.

TRABALHO COLABORATIVO • POLÍTICAS PÚBLICAS • DESENVOLVIMENTO PROFESIONAL • INCLUSÃO EDUCACIONAL

PERCEPTIONS OF TEACHER COLLABORATION IN CURRENT CHILEAN EDUCATIONAL POLICIES

Abstract

This article presents the results of a qualitative research aimed at identifying the perceptions of professional collaboration underlying the Programa de Integración Escolar y de Desarrollo Profesional Docente [School Integration Policy and the Teacher Professional Development Program] in Chile. By means of interviews and documentary analysis, it analyzes the convergences and divergences of the official discourses present in texts and statements of their developers. The results show agreements and discrepancies in three aspects: conceptualization and purposes of collaboration; people called to collaborate, and collaborative work practices promoted. The findings are discussed with particular emphasis on the divergences of both policies and possible difficulties in their interpretation and implementation.

COLLABORATIVE WORK • PUBLIC POLICIES • PROFESSIONAL DEVELOPMENT • EDUCATIONAL INCLUSION

COLLABORATION ENSEIGNANTE ET POLITIQUES ÉDUCATIVES AU CHILI

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative dont l'objectif était d'identifier les conceptions de la collaboration professionnelle sous-jacentes à la politique du Programa de Integración Escolar y de Desarrollo Profesional Docente [Programme d'Intégration Scolaire et à celle du Développement Professionnel Enseignant] au Chili. À partir d'entretiens et d'une analyse documentaire, il analyse les convergences et divergences des discours officiels présents dans les textes et déclarations de leurs élaborateurs. Les résultats montrent des accords et des divergences sur trois aspects: la conceptualisation et les objectifs de la collaboration, les personnes appelées à collaborer et les pratiques de travail collaboratif proposées. La discussion met particulièrement l'accent sur les divergences entre les deux politiques publiques ainsi que sur les difficultés possibles concernant leur interprétation et leur mise en œuvre.

TRAVAIL COLLABORATIF • POLITIQUE PUBLIQUES • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • INCLUSION ÉDUCATIVE

Recibido el: 3 ABRIL 2024 | Aprobado para publicación el: 4 OCTUBRE 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

La literatura ha situado la colaboración entre pares como un factor clave en procesos de cambio en las prácticas pedagógicas, por cuanto fomenta relaciones interpersonales, climas organizacionales de calidad (Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017; Calvo, 2014; Hargreaves & Fullan, 2014; Vaillant & Marcelo, 2015; Visone et al., 2022) y el desarrollo de escuelas inclusivas (Bersanelli, 2008). Por esta razón, organizaciones internacionales y trabajos académicos incitan a los países a desarrollar reformas que promuevan la colaboración en las comunidades escolares, especialmente como una herramienta de desarrollo profesional docente (Martini, 2021; Muckenthaler et al., 2020; Vaillant, 2016; Vangrieken et al., 2017).

En el caso de Chile, la política de desarrollo profesional docente vigente incluye la colaboración como un elemento relevante para el registro, evaluación y mejora del quehacer docente. En la Ley n. 20.903 (2016) de Desarrollo Profesional Docente (DPD), la colaboración adquiere un rol comparable al de otras instancias de perfeccionamiento, bajo el supuesto de que, mediante ésta, docentes intercambian estrategias y prácticas pedagógicas favoreciendo la reflexión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019a). En este marco, se incluye el trabajo colaborativo en la evaluación individual del desempeño docente (Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente [SNRD]), por medio de la creación de un módulo adicional que mide, de forma nacional y estandarizada, distintos aspectos del quehacer docente (Mineduc, 2019b).

La ley de DPD no es la primera y única acción pública que incluye explícitamente la colaboración entre docentes. Desde la perspectiva de la inclusión educativa, este aspecto ya estaba contenido a partir de 2009 en la normativa del Programa de Integración Escolar (PIE), una estrategia de discriminación positiva que permite obtener recursos para apoyar a quienes son identificados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema regular (Decreto n. 170, 2009). En relación con el trabajo colaborativo, la normativa vigente lo mandata como un requisito para la aprobación del PIE y exige la asignación de horas para que docentes de educación regular trabajen con otros profesionales y las familias. Para esto, las orientaciones técnicas indican que el trabajo colaborativo se realice por medio de co-enseñanza (Mineduc, 2013).

Resulta de especial interés científico y social estudiar las concepciones de trabajo colaborativo que subyacen a estas dos acciones públicas¹ que, respondiendo a necesidades distintas y elaboradas en distintos periodos, llegan en la actualidad a los establecimientos educacionales simultáneamente, planteando, entre otros aspectos, lo referente a la colaboración profesional.

La literatura ha evidenciado que las concepciones sobre la colaboración son diversas y esas diferencias se traducen en distintas maneras de organizar los apoyos y los roles de los distintos profesionales (Hargreaves & Fullan, 2014). Este trabajo presenta una investigación que, mediante el análisis de las convergencias y divergencias entre las concepciones de colaboración profesional de estas dos políticas, intenta contribuir a la comprensión de los procesos y discursos que se entretienen en la formulación de las políticas educativas, que comunican ideas y orientaciones con diversas repercusiones en las prácticas de los actores de las comunidades escolares (Ball et al., 2011).

1 Se utiliza la expresión *acción pública* para referirse de forma genérica a distintas acciones emprendidas por el Estado y contenidas en la legislación (Arenas Caruti, 2021), dentro de las cuales se incluyen instrumentos de mayor envergadura, como las políticas (conjunto de acciones del Estado para responder a necesidades de la sociedad), y otros procesos de planificación, como los programas (medidas instrumentales y operativas a mediano o largo plazo que permiten concretar las políticas y abordan una problemática que afecta a un grupo vasto de la población). En términos conceptuales y desde el análisis de políticas públicas, ambas acciones pertenecen a la noción de "política" (Ball, 2002; Sánchez-Santamaría & Espinoza, 2015).

Marco conceptual

Este trabajo se apoya en dos perspectivas y líneas de investigación que permiten abordar las políticas de colaboración docente. Por un lado, el análisis crítico de las políticas educativas o la sociología política aporta herramientas conceptuales para comprender la producción de los textos de las políticas analizando su formulación y los significados que comunican (Ball, 2002; Diem et al., 2019; Molla, 2021; Savage, 2021). Por otro lado, la literatura en torno a la colaboración docente proporciona definiciones y evidencia sobre las formas que esta adopta en las escuelas, ofreciendo fundamentos para la justificación de las políticas.

Análisis de los textos de las políticas

Ball (2002) define las políticas “como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (p. 21). Así, la política es conceptualizada como texto, discurso y puesta en acto.

Cuando la política se concibe como texto el énfasis se sitúa en la codificación y se analiza el discurso oficial del estado. La política es entendida como una codificación compleja de significados que se plasman en textos (leyes, decretos, manuales, etc.) y artefactos (disposiciones espaciales, *software* de gestión, etc.), los cuales, a su vez, son objeto de decodificaciones y recodificaciones complejas (Beech & Meo, 2016).

Concebir la política como discurso supone comprender el ejercicio de poder que se manifiesta en su producción de verdad:

Los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar. Los discursos encarnan significados y usan proposiciones y palabras. De esta manera, se construyen ciertas posibilidades para pensar. (Ball, 2002, p. 26).

Así, cuando la política se analiza como discurso, se ponen en evidencia los límites que en ella se imponen a lo “pensable” y a sus interpretaciones (Ball, 2002, 2015).

Por último, la política como puesta en acto (del inglés *enactment*) corresponde a las maneras en que los actores les dan sentido, cuestionan, adaptan y resisten, aunque dentro de los límites impuestos por las formaciones discursivas de una determinada época y contexto (Ball, 2015; Ball et al., 2011; Webb, 2014).

El presente artículo, sin desconocer la necesidad de estudiar la implementación de la acción pública, enfatiza en la dimensión textual, buscando analizar las concepciones de colaboración profesional subyacentes en dos políticas vigentes, a partir de documentos oficiales y de declaraciones de sus formuladores. Es relevante abordar este aspecto de la *fábrica política de políticas públicas* (Zittoun, 2013) porque, si bien el texto no asegura la puesta en acto y, por tanto, no garantiza que los lineamientos propuestos desde el estado se cumplan fielmente, los significados y concepciones emitidos desde la formulación constituyen la retórica a partir de la cual se generan las interpretaciones y prácticas de los actores durante la implementación, comprendiendo tanto la adopción de la política como sus cuestionamientos y resistencias (Ball, 2015; Ball et al., 2011; Tello & Mainardes, 2012). Lo que Muller (2000) denomina “referencial de la política”, es decir, el marco de interpretación que se ha vuelto predominante en el momento en que se toman las decisiones

de política, es determinante en el curso de la acción pública en un período determinado y en la adherencia o cuestionamiento de los actores.

Los textos de la política se encuentran en un entramado discursivo y no pueden ser analizados aisladamente del resto, especialmente cuando más de una reforma apunta a un mismo destinatario y promueven aspectos similares de las prácticas. Esto está en el origen de confusiones que aparecen en las interpretaciones de los actores del mundo escolar al momento de la decodificación e implementación de la política (Ball, 2002). Los significados y su traducción en textos de políticas no son claros ni transparentes y emergen de compromisos y negociaciones en distintos momentos de su formulación durante los cuales algunas ideas se desechan, otras se van modificando y otras logran imponerse en las versiones finales; de ahí que es importante hacerlas explícitas cuando se encuentran dispersas en distintos documentos y discursos de los tomadores de decisiones (Ball, 2002; Muller, 2000; Webb, 2014; Zittoun, 2013). Posteriormente, a esto se suman las brechas en la implementación derivadas de la actividad de recontextualización de los agentes implementadores en distintos niveles de gobernanza (Ball et al., 2011; Brewer & Werts, 2017; Mathou, 2018).

Concepciones de la colaboración docente en la literatura

Las definiciones de colaboración y trabajo colaborativo son múltiples. Así, existe una serie de términos afines tales como, comunidades de práctica, comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración profesional, entre otras (De Jong et al., 2022; Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018; Muckenthaler et al., 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020; Vangrieken et al., 2017). Más allá de las diferencias en la conceptualización del trabajo colaborativo, la investigación pone el acento en la distinción entre formas de colaboración profesional y otros tipos de interacciones en el contexto laboral. Por ejemplo, Hargreaves y O'Connor (2018) utilizan la expresión colaboración profesional para designar las relaciones colaborativas que influyen positivamente en el aprendizaje del estudiantado y que combinan solidaridad y solidez, es decir, se caracterizan tanto por vínculos fundados en el diálogo, la confianza y la retroalimentación honesta, como por interacciones orientadas al trabajo pedagógico y reflexión conjunta, basadas en la experiencia y competencias profesionales.

En la Encuesta Internacional de Docencia y Aprendizaje (TALIS), se distingue la colaboración profesional de otras formas de coordinación, por cuanto constituye un nivel más profundo de cooperación entre docentes y un alto grado de interdependencia entre los participantes, mientras que el intercambio y coordinación para la enseñanza consideran actividades de menor intensidad como intercambiar materiales didácticos o participar en discusiones sobre estudiantes específicos (OECD, 2020). En Castillo et al. (2022), se identifican empíricamente cuatro tipos de colaboración según la frecuencia y profundidad de los intercambios: incipiente, esporádica, comprometida y sostenida.

Por último, en el ámbito de las políticas educativas dirigidas a la docencia, la principal justificación se extrae de la literatura sobre el desarrollo de la colaboración docente como herramienta de aprendizaje profesional en el contexto de trabajo (Durksen et al., 2017; De Jong et al., 2022; Liu, 2018; Vangrieken et al., 2017; Visone et al., 2022). Por otro lado, la colaboración aparece en sistemas nacionales de evaluación docente de distintos países que la incluyen en el dominio de responsabilidad o compromiso profesional basados en modelos de calidad del desempeño docente (Danielson, 2013; Guevara-Niebla et al., 2016; Marzano, 2013; OECD, 2013; Visone et al., 2022). En el campo más específico de la educación inclusiva, se ha promovido la colaboración profesional como

una condición para la inclusión, por cuanto aumenta las posibilidades de abordar las necesidades de apoyo del estudiantado (Gardesten, 2023; Villa et al., 2008).

En este contexto y considerando los antecedentes expuestos, el objetivo de este estudio ha sido identificar las concepciones de colaboración profesional subyacentes en la política del PIE y de DPD en Chile, analizando las convergencias y divergencias de los discursos oficiales presentes en textos y declaraciones de sus formuladores.

Metodología

Se utilizó un diseño cualitativo pues este permite comprender tanto los significados como el contexto del objeto de estudio (Maxwell, 2019), que en este caso son las concepciones de colaboración. Se consideraron como fuentes de información válidas aquellos documentos legislativos, informativos y técnicos relacionados con las acciones públicas estudiadas que abordan la colaboración en la escuela desde sus fases de discusión inicial. Luego de un proceso de búsqueda, se obtuvo un corpus de 89 documentos (1.828 páginas) emitidos entre los años 2004 y 2020. Esta búsqueda permitió identificar instituciones claves para la formulación de ambas acciones, información que resultó fundamental para realizar 7 entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) con base en un muestreo intencional de actores claves (Schreier, 2018), incluyendo a personas que desempeñaron cargos relevantes en la elaboración de las políticas estudiadas (Tabla 1).

Tabla 1
Fuentes de información para las políticas analizadas

Acción pública	Fuente de información	Institución asociada / de origen	Código
PIE	Documentos	Mineduc, Fundación Chile, Comisión de Expertos de Educación Especial	PIE_x
	Entrevistas	Profesional técnico en la Unidad de Educación Especial Mineduc	PIE_E1
		Coordinadora nacional de educación especial	PIE_E2
SNRD	Documentos	Agencia de la calidad de la educación, Mineduc, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Colegio de profesores, DocenteMás	SNRD_x
	Entrevistas	Asesor de política docente en equipo directivo	SNRD_E1
		Gremio/sindicato de profesores	SNRD_E2
		Directora Proyecto DocenteMás	SNRD_E3
		Director CPEIP	SNRD_E4
		Directora Proyecto DocenteMás	SNRD_E5

Fuente: Elaboración de las autoras.

Las entrevistas individuales, llevadas a cabo en 2021, duraron en promedio 80 minutos y se centraron en las siguientes temáticas: a) contexto general de la política/programa; b) finalidades/propósitos de la política/programa; c) inclusión del trabajo colaborativo y concepciones subyacentes.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Posteriormente, con apoyo del *software* MAXQDA versión 2018, se realizó un análisis temático por medio de seis pasos: familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, buscar temas, revisar temas, definir y nombrar temas y

elaborar un informe de resultados (Braun & Clarke, 2019; Kiger & Varpio, 2020). Este ejercicio permitió definir tres grandes temáticas que se exponen en el apartado de resultados.

Para asegurar la credibilidad en el proceso de análisis, se efectuaron discusiones constantes en el equipo y un registro de memos analíticos. Adicionalmente, se realizó la doble codificación de un 20% del material y un posterior proceso de triangulación entre jueces (Martínez-Miguélez, 2006).

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (Pontificia Universidad Católica de Chile), que implicó la solicitud de consentimientos informados a todos los participantes, compromiso de confidencialidad para transcriptores y protocolos para la seguridad de los datos recolectados.

Resultados

Se exponen los resultados estructurados en tres temáticas que permiten analizar las convergencias y divergencias entre las concepciones de colaboración profesional en las dos acciones públicas estudiadas.

Conceptualización y propósitos de la colaboración profesional en la escuela

Los resultados demuestran que las políticas analizadas comparten concepciones del trabajo colaborativo comprendido en el marco de relaciones profesionales horizontales, cuyo desempeño debe focalizarse en el aprendizaje del estudiantado y en los procesos de enseñanza. Así lo reflejan las siguientes citas sobre el SNRD y el PIE, respectivamente:

. . . definimos como te decía que esta experiencia tenía que tener un, un carácter como, como bien fuerte en la línea reflexiva y también tenía que tener, estar muy anclada al aprendizaje de los estudiantes, no era cualquier experiencia de trabajo colaborativo, sino que tenía que ser una experiencia de trabajo colaborativo anclada al aprendizaje de los estudiantes. (SNRD_E5).

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales. (PIE_3).

A pesar de este punto común referido al foco en el aprendizaje, se observan énfasis y aproximaciones distintas a la colaboración profesional en ambas acciones públicas.

Desde la política de DPD, y en coherencia con el problema que se busca abordar por medio de su formulación, el principal propósito del trabajo colaborativo es contribuir al aprendizaje profesional y, de ese modo, repercutir favorablemente en el aprendizaje del estudiantado, por lo cual, desde la mirada de un representante nacional del gremio de profesores, el trabajo colaborativo es un aporte fundamental para lograr el desarrollo profesional docente y, por lo tanto, es necesario que sea valorado desde el Sistema y por los propios docentes.

El trabajo colaborativo hay que hacerlo no solo por el resultado pedagógico sino por lo que implica en el desarrollo de cada profesional docente que colabora, es mucho más rica su formación profesional que si no lo hace, entonces yo creo que con la ley de algún modo sin que esté escrito o investigado creo que hoy en día hay una valoración en los docentes del valor de lo colaborativo, y a su vez incentiva la colaboración. (SNRD_E2).

Al respecto, es posible distinguir en los textos de la política que estos planteamientos se basan principalmente en dos supuestos. El primero es que, a través de las prácticas y reflexiones

que se generan al trabajar con otras personas para abordar problemáticas cotidianas, aumentan las posibilidades de desarrollar aprendizajes profesionales situados, lo cual da cuenta de una concepción del quehacer docente que enfatiza el profesionalismo colectivo. El segundo se refiere a que el desarrollo profesional docente es un proceso de construcción continuo, que no culmina con la formación inicial docente, por cuanto tiene lugar en entornos escolares cambiantes y en un campo caracterizado por la constante construcción de conocimiento.

Participar de instancias de reflexión en la escuela, formular e implementar proyectos que enriquecen la vida escolar, acompañar y apoyar a otros docentes, son tareas cuya importancia y valor son crecientemente reconocidos, y que caracterizan a muchos de los sistemas educacionales más exitosos en el mundo (OECD, 2013). Esto se asocia con una concepción del trabajo docente que enfatiza el profesionalismo colectivo y entiende la práctica docente inserta en una comunidad de aprendizaje, donde no solo los alumnos sino también los profesores aprenden y se desafían constantemente. (SNRD_10).

La colaboración ayuda a realizar mejores clases debido a que se comparten experiencias, materiales y se desarrollan iniciativas conjuntas para el bien de la escuela y sus alumnos. Pero también, en tanto los profesores se sienten parte de un equipo, la colaboración entre ellos contribuye al desarrollo de cada uno como profesional. (Colab_9).

Por otro lado, el objetivo de incorporar el trabajo colaborativo en la política de DPD tiene que ver con reivindicar la noción colaborativa del desarrollo de la docencia y dar a los docentes una señal desde la política pública para incentivarla.

Pensemos en la evaluación del desempeño docente individual, las pruebas estandarizadas para medición de aprendizajes, por mencionar dos políticas públicas que han fomentado mayor individualismo en la vida de las escuelas y personas. En este marco, el hecho que la nueva ley de carrera docente se plantee la importancia del trabajo colaborativo es un guiño y habrá que avanzar en el cambio de políticas, de los discursos públicos y privados a fin de facilitar las transformaciones de las condiciones materiales y sociales para, de esta manera, efectivamente reconstruir una cultura de colaboración y de sentidos compartidos. (Colab_9).

Por otro lado, en el PIE, si bien se asume que la colaboración entre profesionales permite promover un desarrollo profesional, se señala de manera clara y enfática que su propósito central se sitúa en la generación de oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo integral del estudiantado, por medio de la provisión de apoyos pertinentes.

La colaboración entre profesionales docentes y el equipo multiprofesional del PIE debe ser entendida como una estrategia formativa, de aprendizaje y apoyo, a partir de la cual se busca resolver las demandas que supone educar a estudiantes diversos, especialmente si estos enfrentan barreras en su proceso de aprendizaje y se requiere en mayor medida de la colaboración profesional, para proporcionarles respuestas pertinentes, oportunas y efectivas a sus necesidades educativas. (PIE_5).

El trabajo colaborativo en educación especial no lo hemos definido tan puntualmente como un plan que tenga que ver con el autoperfeccionamiento o la búsqueda de soluciones concretas, va más bien a mirar al estudiante y sus necesidades de apoyo y ver cómo damos soluciones a esas necesidades o a ese grupo de estudiantes. (PIE_E1).

Adicionalmente, en el PIE, la colaboración profesional se comprende como un aspecto fundamental para una educación inclusiva. Siendo ese el propósito último de la colaboración, aun cuando no están ausentes sus beneficios en términos de desarrollo profesional.

. . . la colaboración y el trabajo en equipo son aspectos relevantes y decisivos a considerar, si se quiere avanzar en la construcción de procesos educativos y de una cultura escolar más inclusiva que “apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que se fundamente en un acuerdo respecto de los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional. (PIE_5).

Así, se observa cierta distancia entre las concepciones de trabajo colaborativo que subyacen a ambas acciones públicas. Una centrada en la colaboración para el desarrollo profesional docente continuo y otra centrada en la colaboración para la promoción de una educación más inclusiva. Esta distinción se refleja con claridad desde la voz de una de las profesionales de la Unidad de Educación Especial del Mineduc y de las orientaciones técnicas del PIE.

Yo quiero hacer un punto de inflexión, porque lo que entendemos nosotros en educación especial por trabajo colaborativo es distinto de lo que entiende el CPEIP por trabajo colaborativo, hay matices que a veces son muy sustantivos. Nosotros desde la educación especial entendemos el trabajo colaborativo como todas esas interacciones que se dan entre profesionales de la educación y profesionales asistentes de la educación para la evaluación diagnóstica, para la ejecución de esos apoyos y después para la evaluación de esos apoyos en todo el proceso. (PIE_E1).

Personas convocadas a colaborar profesionalmente en la escuela

Un elemento relevante en el trabajo colaborativo en la escuela se refiere a los actores que son interpelados o convocados a colaborar. Al respecto, es importante señalar que, si bien el proceso de análisis realizado permite identificar énfasis distintos, en ambas acciones públicas se concibe la colaboración como parte constitutiva del rol docente. De este modo, subyacen concepciones compartidas en torno a la noción de que todo profesor o profesora debería trabajar colaborativamente con otras personas del contexto escolar.

En la política de DPD, un documento clave del cual deriva el proceso de evaluación docente son los Estándares de Desempeño. En el Dominio D de estos estándares, llamado “Responsabilidades profesionales”, se incluye la colaboración profesional como un requisito para el aprendizaje continuo (Estándar 11):

11.7 Promueve y participa en instancias que permiten ampliar el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas; la participación en redes presenciales o virtuales; y el apoyo a docentes en formación y principiantes.

11.8 Colabora con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación y para articular saberes entre disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes. (SNRD_23).

Desde el PIE se pone el acento en que un rol de profesional de apoyo, como podría ser un docente de educación especial, solo se puede ejercer por medio de la colaboración con otros docentes. Así, el trabajo colaborativo se materializa en la constitución de “Equipos de Aula” por cada curso que cuente con estudiantes que reciben apoyos del programa. Estos equipos se pueden

conformar por profesionales de distintas disciplinas, así como por familiares u otras personas que suponen un apoyo para un estudiante.

Es que la esencia de la disciplina de la educación especial como disciplina implica que hay más de un actor en el aula o sea de un actor adulto digamos, el principal actor es el estudiante, pero la educación especial desde su origen requiere de una mirada que se complementa con otras disciplinas. (PIE_E1).

Se define Equipo de Aula a un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. El equipo de aula está conformado por los profesores de aula regular respectivos, profesor especialista, y los profesionales asistentes de la educación. Dependiendo de la realidad de cada establecimiento, pueden participar también en éste asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, la madre, padre, o el adulto significativo, alumnos tutores, entre otros posibles. (PIE_3).

Cabe destacar que, para el funcionamiento de estos equipos de aula, el Decreto n. 170 estipula la asignación de tiempos específicos de la jornada laboral de docentes para acciones de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa, con lo cual se propician condiciones para promover esta colaboración.

Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia. (PIE_1).

Lo anterior, desde la perspectiva de una de las personas entrevistadas de la unidad de educación especial del Mineduc, constituye un avance por cuanto al materializarse en una normativa es posible exigir y promover el trabajo colaborativo no solo entre profesores, sino entre profesionales de distintas disciplinas.

En el caso de la política de DPD, en las discusiones iniciales se contemplaba la reducción de horas lectivas porque era una reivindicación constante del Gremio de Profesores, sin embargo, no se había asociado al trabajo colaborativo. Al avanzar en el proceso de formulación de la ley, se determinó que una parte de esas horas adicionales debía ser asignada a la colaboración profesional, lo que finalmente quedó plasmado en la Ley n. 20.903 (2016).

Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo. (SNRD_13).

En relación con los agentes educativos convocados a colaborar, tanto en los documentos como en las voces de las personas entrevistadas, se subraya la colaboración entre profesionales; sin embargo, se observan énfasis distintos. Mientras en el PIE se convoca y/o fomenta un trabajo colaborativo desde la interdisciplinariedad de profesionales, en la política de DPD se observa

un acento en la colaboración entre profesores, que si bien pueden ser de distintas disciplinas, comparten el rol docente.

Por otro lado, si bien en la política de DPD se hace referencia a la colaboración de la comunidad educativa, el énfasis se sitúa en los profesionales de la comunidad. En las directrices del PIE, en cambio, se hace explícita la necesidad de colaboración con las familias del estudiantado, por dos motivos. En primer lugar, se plantea que para la construcción de una escuela inclusiva es de vital importancia establecer vínculos de colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, en particular con las familias. En segundo lugar, se valora el rol activo de las familias en la toma de decisiones respecto de los apoyos específicos y/o adecuaciones curriculares que se estimen necesarios durante procesos de evaluación diagnóstica individual.

Tradicionalmente la educación ha sido vista como una responsabilidad principalmente de los profesionales. La familia y la comunidad han jugado un papel, por lo general, secundario . . . En los países que han adoptado enfoques más inclusivos, la familia y la comunidad se han convertido en un elemento central del proceso. En algunos casos, han sido estimulados a participar en las decisiones curriculares y a colaborar en la educación de sus hijos/as. En otros casos, las propias familias han asumido el liderazgo para movilizar a la comunidad hacia el logro de una educación más inclusiva. (PIE_9).

Lo anterior no supone afirmar que desde la política de DPD se omita la colaboración con las familias, sino que comparativamente se observa un énfasis menor que en el PIE.

Prácticas de trabajo colaborativo promovidas desde ambas políticas

La colaboración profesional en la escuela puede implementarse por medio de diversas modalidades. En este punto, las normativas analizadas nuevamente difieren, promoviendo distintos tipos de prácticas de trabajo colaborativo. En la política de DPD, se promueve la colaboración bajo la lógica de comunidades de aprendizaje lideradas por directivos y con foco en la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje.

. . . se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. (SNRD_13).

En cuanto a tipos de prácticas de colaboración, la Ley de DPD se refiere de modo explícito únicamente a las mentorías y a las acciones de acompañamiento profesional local. Se establece que la mentoría está dirigida al profesorado que recién se inicia en el ejercicio de su rol a través del apoyo de docentes mentores que cumplan diversos requisitos, particularmente, que estén ubicados en los tramos superiores de la carrera docente.

Artículo 18 O.– Se entenderá por docente mentor aquel profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y para la formación para el desarrollo profesional que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. (SNRD_13).

Por otra parte, el proceso de acompañamiento profesional local, como práctica impulsada desde la política de DPD, busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica por medio de la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza y su evaluación.

En línea con esto, la ley 20.903 le otorga un papel crucial al trabajo colaborativo en el proceso de Acompañamiento Profesional Local. Se establece que las escuelas deben promover el DPD de sus profesores mediante la elaboración de Planes Locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua. (Colab_19).

Se evidencia que desde orientaciones ministeriales se promueven otros tipos o modalidades de colaboración en función de la situación particular de cada establecimiento educacional. Estas modalidades son: 1) Análisis de incidentes críticos o estudio de casos; 2) Club de video; 3) Comunidades de aprendizaje profesional; 4) Estudio de clase; 5) Investigación-Acción.

La elección de qué modalidad de trabajo implementar, dependerá de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades de cada escuela. En este proceso se pueden tomar en cuenta también los recursos y experiencias externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de las capacidades docentes. (Colab_19).

De este modo, en la política de DPD la colaboración se concibe como un proceso que involucra un componente reflexivo importante y como un mecanismo para la construcción colectiva de herramientas pedagógicas entre pares y, por tanto, como fuente de desarrollo profesional. Así, las cinco modalidades de trabajo colaborativo promovidas coinciden en la identificación de elementos críticos o desafíos a la práctica educativa cotidiana a través de instancias de diálogo y reflexión colectiva desde donde se generan propuestas de mejora y su posterior evaluación también colectiva y participativa.

Desde una perspectiva distinta, en el PIE se evidencia una opción explícita hacia la promoción del trabajo colaborativo de equipos interdisciplinarios y el desarrollo de la co-enseñanza, como dos modos de responder a la diversidad del aula desde una perspectiva colaborativa, centrada en los apoyos requeridos para promover el desarrollo integral del estudiantado y eliminar o disminuir barreras para el aprendizaje y participación.

Asumir el principio de inclusión educativa para dar respuesta, en un aula diversa requiere, como condición fundamental, el trabajo interdisciplinario y colaborativo de múltiples profesionales, aportando a la tarea de decidir, diseñar e implementar respuestas educativas apropiadas y pertinentes para el conjunto de estudiantes, cualesquiera sean sus características individuales y/o su origen cultural y social . . . Desde un enfoque interdisciplinario y colaborativo, se diseñan acciones conjuntas sobre la base de un objetivo común, donde cada profesional vierte sus saberes disciplinares, pero también “aprovecha la experiencia y conocimiento de cada uno al compartir tareas y brindarse apoyo mutuo”. (PIE_5).

En el PIE, la co-enseñanza adquiere un lugar preponderante. Esta práctica implica la participación de distintos actores en el diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas y en el establecimiento de metas comunes de desarrollo del estudiantado. Al respecto, una de las profesionales de la Unidad de Educación Especial del Mineduc señala una diferencia conceptual entre co-enseñanza y co-docencia:

Dentro del trabajo colaborativo está una de las herramientas fuertes que es la co-enseñanza, en la que dos personas adultas o no necesariamente, enseñan juntas; podría ser un estudiante con un

docente, o una estudiante de un curso superior de ese establecimiento con ese docente o un familiar con alguno de los estudiantes de ese curso o de otro que colabore en alguna actividad en particular, por eso hablamos de co-enseñanza y no de co-docencia, porque la docencia implica que son dos docentes que trabajan juntos y desde la educación especial nosotros esperamos que el psicólogo entre al aula, que el fonoaudiólogo entre al aula y para eso no pueden ser solo docentes. (PIE_E1).

Cabe precisar que en la documentación analizada se identifican orientaciones específicas para que los equipos de aula trabajen por medio de la co-enseñanza, explicitando la existencia de cuatro modelos que se pueden implementar en función de las metas de aprendizaje propuestas y de las características del equipo de aula en cuanto a niveles de confianza, comunicación y expertise. Los modelos descritos en las orientaciones nacionales son: enseñanza de apoyo; enseñanza paralela; enseñanza complementaria y enseñanza en equipo.

La co-enseñanza puede asumir diferentes formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella. (PIE_3).

En síntesis, si bien ambas acciones públicas promueven prácticas relativas a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, difieren los énfasis y las modalidades de colaboración. Pese a que estas formas de colaboración son compatibles, no se hacen explícitas sus posibles articulaciones. En efecto, en la política de DPD, que es posterior al PIE, ni los documentos ni las entrevistas hacen referencia a los equipos de aula y a las prácticas de trabajo colaborativo previamente impulsadas en el contexto de la educación inclusiva.

Discusión y conclusiones

Este artículo abordó las concepciones de colaboración profesional en la escuela presentes en dos acciones públicas en Chile que la promueven: el Programa de Integración Escolar y la Política de Desarrollo Profesional Docente. Al identificarlas, se analizaron sus convergencias y divergencias con el fin de hacer explícitos los discursos oficiales en torno a la colaboración. Los hallazgos de la investigación evidencian acuerdos y discrepancias en torno a tres aspectos: a) conceptualización y propósitos de la colaboración; b) personas convocadas a colaborar profesionalmente en la escuela; y c) prácticas de trabajo colaborativo promovidas.

En términos de la *conceptualización y propósitos de la colaboración (a)*, ambas acciones públicas coinciden en el referencial de política (Muller, 2000) que destaca el fin de propiciar el aprendizaje del estudiantado mediante el desarrollo profesional docente, lo cual ha sido destacado también en las reformas educativas en Brasil a partir de la década de 1990 (Brito et al., 2019). Esta convergencia probablemente derive de la relevancia que estos aspectos han adquirido en la literatura internacional sobre colaboración, considerando además que, en el ámbito de las políticas públicas, existe un vínculo estrecho entre poder y conocimiento técnico, de modo que el recurso a la racionalidad científica para apoyar y justificar las decisiones, e incluso para establecer “verdades”, es una condición insoslayable para lograr legitimidad (Ball, 2015; Ozga, 2013; Martuccelli & Santiago, 2017; Ramos-Zincke, 2018).

Por un lado, la atención puesta en el aprendizaje del estudiantado es un factor clave que distingue la colaboración profesional de otros modos informales o incipientes de cooperación. Como se explicó previamente, la colaboración profesional supone solidez técnica en los intercambios y

énfasis en el trabajo propiamente pedagógico (Castillo et al., 2022; Hargreaves & O'Connor; 2018; Krichesky & Murillo, 2018). Debido a que la colaboración profesional es la que ha evidenciado impactos en las condiciones de trabajo y en el aprendizaje de estudiantes, y en la medida en que es de las formas menos frecuentes de intercambio en la mayoría de los países, se promueve vehementemente en las políticas públicas recientes (Chen et al., 2018; García-Martínez et al., 2021; OECD, 2020; Reeves et al., 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016).

La concepción del trabajo colaborativo como herramienta de aprendizaje profesional docente ha sido objeto de especial interés en la investigación, siendo descrita como una instancia de formación continua en el contexto de trabajo (Durksen et al., 2017; De Jong et al., 2022; Richit et al., 2021; Visone et al., 2022). Pese a que esta visión de la colaboración está presente en las acciones públicas analizadas, adquiere mayor preponderancia en la política de DPD. En los discursos oficiales de esta política, prevalecen perspectivas constructivistas desde las cuales se concibe el aprendizaje docente como una actividad colectiva a realizarse en el contexto sociocultural natural y cotidiano donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martini, 2021; Vaillant, 2016; Vaillant & Marcelo, 2015).

En el PIE, en cambio, se destaca la conceptualización del trabajo colaborativo como herramienta para avanzar hacia una educación inclusiva, en la medida en que propicia prácticas pedagógicas que promuevan oportunidades de aprender y participar a todo el estudiantado (Gardesten, 2023; Lehane & Senior, 2020). Además, desde esta perspectiva, se asume que la colaboración es necesaria para generar transformaciones hacia culturas y políticas que valoren la diversidad de cada ser humano en las escuelas, ya que trabajar colaborativamente constituye una estrategia tanto curricular como organizacional (Weiss et al., 2017).

Las diferencias en la narrativa relevada en los discursos oficiales de la política de DPD, centrada en aprendizaje profesional, y en el PIE, orientado a la educación inclusiva, pueden parecer irrelevantes por cuanto ambos propósitos de la colaboración parecen perfectamente compatibles. Sin embargo, en la medida en que no se integran desde las orientaciones ministeriales, es posible que en el quehacer cotidiano del profesorado resulten tensionados. Así, un profesor podría considerar la inclusión de estudiantes con necesidades diversas como una amenaza a su desempeño en la evaluación docente, ya que esta diversidad y heterogeneidad del aula supone mayores desafíos para la planificación e implementación de una clase “exitosa” o porque esta evaluación, al ser estandarizada, no considera las características y necesidades específicas del estudiantado (Iturra-González, 2019; Rappoport & Sandoval-Mena, 2015). Estas percepciones son esperables en el marco de una evaluación con altas consecuencias individuales (Flórez & Rozas, 2019; Loeb & Byun, 2019) como la que estipula la política de DPD en Chile, donde los docentes bien evaluados acceden a mejores tramos en la carrera y a mejores remuneraciones. Estos efectos debieran ser objeto de futuras investigaciones orientadas al análisis de la implementación de las políticas y su apropiación por los actores a nivel local (Ball et al., 2011; Brewer & Werts, 2017; Mathou, 2018).

En cuanto al segundo aspecto, *las personas convocadas a colaborar (b)*, en ambas acciones se promueve la colaboración entre el profesorado, así como con otros profesionales de la educación. Al respecto, destaca el rol protagónico que se confiera a las familias en el PIE, por cuanto se consideran conocedoras de las necesidades del estudiantado y, por ello, se espera que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2013). El involucramiento de madres, padres y cuidadores, según la literatura internacional, constituye un apoyo esencial para las acciones

orientadas a la inclusión escolar (Simón-Rueda & Barrios-Fernández, 2019). En la política de DPD, las familias no tienen un rol explícito preponderante y en los textos analizados aparece como uno de los “otros actores” de la comunidad escolar, con quienes los docentes deben tratar. En este sentido, subyace una concepción como responsabilidad profesional, derivada principalmente de los modelos de calidad del desempeño docente y su evaluación, en cuyo marco, la calidad docente supone intercambios con las familias orientados a informarles sobre el programa de enseñanza, el progreso del estudiantado, invitarles a participar en actividades de aprendizaje, además de mantener relaciones positivas con ellas (Danielson, 2013; Marzano, 2013). Con base en estos modelos, sistemas de evaluación docente en distintos países incorporan indicadores de colaboración con las familias en algún descriptor o indicador específico dentro de uno de los dominios evaluados, usualmente llamado de responsabilidad o compromiso profesional (Guevara-Niebla et al., 2016; OECD, 2013; Visone et al., 2022).

Finalmente, en relación con *las prácticas colaborativas promovidas (c)*, se constataron diferencias en las acciones públicas analizadas. La legislación de DPD menciona de manera amplia la colaboración con distintos integrantes de la comunidad educativa y, de manera más específica, la colaboración en los equipos pedagógicos y las mentorías para la inserción de docentes noveles. Las orientaciones ministeriales exhortan a la implementación de reflexiones pedagógicas conjuntas bajo modalidades como las comunidades de aprendizaje, estudios de casos y de clases, club de video e investigación-acción, es decir, se promueven prácticas ampliamente reportadas en la literatura especializada en la conceptualización del trabajo colaborativo como aprendizaje profesional (De Jong et al., 2022; Schipper et al., 2019; Vaillant, 2016; Vangrieken et al., 2017). El PIE, en cambio, promueve un repertorio más restringido de prácticas colaborativas, principalmente en el contexto de equipos interdisciplinarios y basadas en las distintas modalidades de co-enseñanza sugeridas por la investigación (Jurkowski et al., 2023; Strogilos et al., 2023).

Estas divergencias textuales son susceptibles de traducirse en tensiones discursivas y de puesta en acto de la política, es decir, pueden delimitar definiciones y formas de colaboración esperables, priorizando algunas por sobre otras, performando algunas prácticas y omitiendo otras, incluyendo a algunos actores y excluyendo a otros (Ball, 2002, 2015). De este modo, es posible hipotetizar la existencia de dificultades y confusiones en los procesos de decodificación y recodificación por parte de los actores del mundo escolar. En efecto, se ha constatado una heterogeneidad de concepciones de colaboración que genera incompreensión con respecto de lo que “se espera” del docente y, particularmente, sobre qué y cómo se evalúa en el sistema nacional de evaluación docente (Contreras et al., 2024). Por el momento la evidencia sobre la implementación de las políticas es escasa y justamente una de las limitaciones de este trabajo es haber abordado las políticas sólo desde su producción. Investigaciones futuras debiesen analizar las interpretaciones de los actores y la puesta en acto de ambas políticas en las escuelas (Ball et al., 2011; Young & Diem, 2017), vinculándolo, además, con las nociones de inclusión y concepciones asociadas a grupos de estudiantes con mayores riesgos de exclusión, como suelen ser las personas con discapacidad desde aproximaciones capacitistas (Wolbring, 2008).

Adicionalmente, la metodología empleada puede cuestionarse en términos de la generalización y capacidad explicativa de los resultados. Sin embargo, como se argumenta en la sección metodológica, se realizaron procesos iterativos de análisis, reflexión, triangulación, con el fin de atender a los requerimientos de credibilidad y facilitar la transferibilidad de los hallazgos a contextos similares (Korstjens & Moser, 2018; Schreier, 2018).

Más allá de esas limitaciones, este trabajo espera contribuir a la implementación de las políticas educativas mediante la generación de conocimiento que ponga en evidencia las concepciones y énfasis que generalmente no son explícitos y que, en muchos casos, cuando se trata de diversas acciones públicas, no llegan a los actores de forma articulada y sinérgica. Los esfuerzos de transparencia y las mediaciones realizadas por los tomadores de decisiones contribuirán a reducir las brechas entre los textos emitidos y su interpretación, entre la fabricación y puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2011; Zittoun, 2013).

Referencias

- Arenas Caruti, D. (2021). *Evaluación de programas públicos* (Serie Gestión Pública). CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/entities/publication/2b3e999e-52ac-43ee-84e6-948716f2da9b>
- 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>
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Exploring the use of Stephen J. Ball's theoretical tools for the analysis of education policies in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bersanelli, S. L. (2008). La Gestión Pública para una Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.005>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brewer, C. A., & Werts, A. B. (2017). Utilizing Michel De Certeau in critical policy analysis. In M. D. Young, & S. Diem (Eds.), *Critical Approaches to Education Policy Analysis* (pp. 243-260). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-39643-9_12
- Brito, R. dos S., Prado, J. R., & Nunes, C. P. (2019). Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. *Revista Temas em Educação*, 28(1), 2-19. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo (2; Tema sobre formación continua de docentes). In UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (Estrategia Regional sobre Docentes, pp. 112-152). CEPPE y UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3775>
- Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J., & Escribano, R. (2022). ¿Cómo colaboran los docentes em Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias*, (25), 1-6. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N25.pdf>

- Chen, W.-L., Elchert, D., & Asikin-Garmager, A. (2018). Comparing the effects of teacher collaboration on student performance in Taiwan, Hong Kong and Singapore Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 515-532. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1528863>
- Contreras, J., San Martín, C., Muñoz, S., & Solar, H. (2024). ¿Cómo evaluar la colaboración docente? El caso del Sistema Nacional de Reconocimiento Docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6049>
- Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument, 2013 intructionally focused edition. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17353>
- Decreto n. 170, de 14 de mayo de 2009. (2009). Por medio del cual se fijan normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación de Chile.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Diem, S., Young, M. D., & Sampson, C. (2019). Where critical policy meets the politics of education: An introduction. *Educational Policy*, 33(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/0895904818807317>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Flórez, M., & Rozas, T. (2019). Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21, 157-182. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Gardesten, M. (2023). How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(7), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci13070677>
- Guevara-Niebla, G., Meléndez-Irigoyen, M., Ramón-Castaño, F. E., Sánchez-Pérez, H., & Tirado-Segura, F. (Coords.). (2016). *La evaluación docente en el mundo* (Educación y Pedagogía). Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Iturra-González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

- Krichesky, G. J., & 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://archive.org/details/las-entrevistas-en-investigacion-cualitativa/page/n137/mode/2up>
- Lehane, P., & Senior, J. (2020). Collaborative teaching: Exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- Ley n. 20.903, de 2016. Por la cual se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. D.O. No. 41421.
- Liu, Y. (2018). Situated teacher learning as externalising and mobilising teachers' tacit knowledge through talk in a language teacher professional community. *Research Papers in Education*, 34(3), 330-351. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452956>
- Loeb, S., & Byun, E. (2019). Testing, accountability, and school improvement. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/0002716219839929>
- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. <https://bit.ly/3PQxtfd>
- Martini, G. (2021). Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: Avances, discursos y tensiones. In F. De la Vega (Ed.), *Docencia y desarrollo profesional: Fundamentos, debates y perspectivas* (Saberes Docentes) (pp. 15-36). Universidad de Chile. <https://saberesdocentes.uchile.cl/publicaciones/184673/resignificacion-de-la-educacion-continua>
- Martuccelli, D., & Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Marzano, R. (2013). *Developing a passion for professional teaching: The Marzano Teacher Evaluation Model*. Learning Sciences Marzano Center. https://www.charlotteorleans.com/downloads/business_office_files/mc18-05_marzano_teacher_evaluation_model_2013.pdf
- Mathou, C. (2018). Recontextualizing curriculum policies: A comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 789-804. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513567>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019a). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019b). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Molla, T. (2021). Critical policy scholarship in education: An overview. *Education Policy Analysis Archives*, 29(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5655>
- 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>

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 189-207. <http://www.jstor.org/stable/43119726>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). Student assessment: Putting the learner at the centre. In *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment (Reviews of Evaluation and Assessment in Education)* (pp. 139-269). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-OREALC. Repositorio Institucional del MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5419>
- Ozga, J. (2013). Accountability as a policy technology: Accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79(2), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0020852313477763>
- Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: Entrelazamiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebius*, 61, 41-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Rappoport, S., & Sandoval-Mena, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Richit, A., Tomasi, A. P., & Melo, M. V. (2021). Colaboração profissional docente em um estudo de aula no contexto brasileiro. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 14(4), 415-425. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n4p415-425>
- Sánchez-Santamaría, J., & Espinoza, O. (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), 381-405.
- Savage, G. (2021) The evolving state of policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 275-289. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1942108>
- Schreier, M. (2018). Sampling and generalization. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 84-98). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Schipper, T., de Vries, S., Goei, S., & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- Simón-Rueda, C., & Barrios-Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, Article e-100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>

- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9). <https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/806>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 5-13. <https://www.denisevaillant.com/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente/>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narcea.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin.
- Visone, J., Mongillo, M., & Liu, Y. (2022). Teachers' perceptions of collaboration within an evolving teacher evaluation context. *Journal of Educational Change*, 23, 421-450. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09424-4>
- Webb, P. T. (2014). Policy problematization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 364-376. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.762480>
- Weiss, M. P., Pellegrino, A., & Brigham, F. J. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 65-76. <https://doi.org/10.1177/0888406416655457>
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51, 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>
- Young, M., & Diem, S. (2017). Introduction: Critical approaches to education policy analysis. In M. D. Young, & S. Diem (Eds.), *Critical approaches to education policy analysis: Moving beyond tradition* (pp. 1-17). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39643-9_1
- Zittoun, P. (2013). *La fabrique politique des politiques publiques: Une approche pragmatique de l'action publique*. Presses de Sciences Po.

Nota sobre la autoría

Constanza San Martín – análisis de datos, conceptualización, redacción de estructura del borrador original, escritura, revisión y edición.

Johana Contreras – administración del proyecto, análisis de datos, validación, conceptualización y escritura de borrador original.

Solange Muñoz – coordinó validación, análisis de datos, escritura de primera versión y revisión.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

San Martín, C., Contreras, J., & Muñoz Jorquera, S. (2024). Concepciones de colaboración docente en políticas educativas chilenas vigentes. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e11094. <https://doi.org/10.1590/1980531411094>