

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

¿Cómo se desarrolló la colaboración docente durante la pandemia? Estudio en seis liceos públicos de Santiago, Chile

How did Teacher Collaboration Develop During the Pandemic? A Case Study of six Public High Schools in Santiago, Chile

Como se desenvolveu a colaboração entre professores durante a pandemia? Um estudo de caso de seis escolas secundárias públicas em Santiago, Chile



José Weinstein
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
jose.weinstein@udp.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Javiera Peña-Fredes
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
javiera.pena.fde@mail.udp.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9384-2412>

María Elisa Ansoleaga
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile
maria.ansoleaga@udp.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0182-0126>

David Godfrey
University College London
Centre for Educational Leadership
Londres, Inglaterra
david.godfrey@ucl.ac.uk

 <https://orcid.org/0000-0003-3122-240X>

Recibido • Received • Recebido: 06 / 07 / 2022
Corregido • Revised • Revisado: 19 / 05 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 09 / 06 / 2023

Resumen:

Introducción. Si bien suele afirmarse que la crisis del COVID-19 aumentó la colaboración docente, son escasos los estudios empíricos al respecto. **Objetivos.** La investigación buscó indagar lo ocurrido en materia de colaboración docente en seis liceos públicos de la Región Metropolitana, Chile, durante dos años de pandemia (2020-2021). **Metodología.** Se utilizó una metodología cualitativa, de estudio de casos, y se privilegió la técnica de entrevista semi-estructurada individual. Se entrevistó tres veces a directivos y docentes de los seis liceos, totalizándose 146 entrevistas. **Resultados.** I) La crisis tuvo tres momentos distinguibles: soluciones emergencia, instalación modelo a distancia, presencialidad



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

alterada, que incidieron en cuanto al trabajo colaborativo. II) Existieron tres tareas compartidas: enseñar a distancia, atender necesidades emergentes de estudiantes, priorizar los aprendizajes y renovar su modo de enseñarlo, en que el personal docente concentró su colaboración profesional. III) Dos factores, la cultura de colaboración previa y el liderazgo de directivos, incidieron en que los liceos tuviesen respuestas diferenciadas. **Conclusiones.** Si bien la crisis, en un primer momento, contribuyó a la generación de una mayor colaboración docente en todos los liceos estudiados, en muchos casos se fue diluyendo a medida que se avanzaba hacia una mayor normalización del año escolar, sin lograr proyectarse en el tiempo. Solo algunos liceos lograron hacer sostenibles los avances alcanzados, haciendo cambios en su gestión institucional y pedagógica, así como en las condiciones de trabajo docente, que permitieron integrarlos en su funcionamiento en la vuelta a la presencialidad. Un aspecto clave para comprender la diferencia entre los liceos fue el aprendizaje organizacional, entendido como la capacidad de los liceos para transformar la crisis en una oportunidad de transformación, precisamente en la colaboración entre docentes.

Palabras claves: Liceos; colaboración docente; pandemia; aprendizaje organizacional.

Abstract:

Background. Although it is often assumed that the COVID-19 crisis led to increased teacher collaboration, there is a scarcity of empirical studies in this area. **Aims.** This research aims to investigate the impact of the pandemic on teacher collaboration in six public high schools in the Metropolitan Region of Chile over a two-year period (2020-2021). **Methods.** A qualitative methodology was employed, utilizing a multiple case study design, with a focus on conducting individual semi-structured interviews. Principals and teachers from the six high schools were interviewed three times, resulting in a total of 146 interviews. **Results.** I) The crisis resulted in three distinct moments: emergency responses, remote working, and adapted face-to-face modes that affected collaborative work. II) Three shared tasks emerged: remote teaching, addressing emerging student needs (prioritizing learning), and renewing teaching approaches on which teachers focused their professional collaboration. III) Two key factors, namely social capital and a pre-existing culture of collaboration, as well as effective school leadership, played a mediating role in the varied responses observed among the high schools. **Conclusions.** Although the crisis initially contributed to increased teacher collaboration across all the high schools examined, this collaboration often diminished as the school year progressed and returned to a more normal state, without extending over time. Only a few high schools were able to sustain the progress made and implement changes in their institutional and pedagogical management, as well as in their teaching working conditions. These changes facilitated a successful transition to face-to-face teaching. The key factor to understand the difference between the high schools lay in organizational learning, which can be defined as the schools' capacity to convert crises into opportunities for transformation, specifically through collaboration among teachers.

Keywords: High schools; teacher collaboration; pandemic; organizational learning.

Resumo:

Introdução. Embora seja frequentemente assumido que a crise da COVID-19 tenha aumentado a colaboração entre professores, os estudos empíricos sobre esse tema são escassos. **Objetivos.** O objetivo desta pesquisa é investigar o que ocorreu em termos de colaboração entre professores

em seis escolas secundárias públicas na Região Metropolitana do Chile durante dois anos da pandemia (2020-2021). **Metodologia.** Foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, por meio de um estudo de caso múltiplo, com foco em entrevistas individuais semiestruturadas. Os diretores e professores das seis escolas secundárias foram entrevistados três vezes, totalizando 146 entrevistas. **Resultados.** I) A crise resultou em três momentos distintos: respostas de emergência, trabalho remoto e modos presenciais adaptados que afetaram o trabalho colaborativo. II) Houve três tarefas compartilhadas: ensino à distância, resposta às necessidades emergentes dos estudantes, priorizando a aprendizagem, e a renovação das abordagens de ensino, nas quais os professores centraram sua colaboração profissional. III) Dois fatores, a cultura de colaboração prévia e a liderança escolar, mediram as diferentes respostas das escolas secundárias. **Conclusão.** Embora a crise inicialmente tenha contribuído para um aumento da colaboração entre os professores em todas as escolas estudadas, em muitos casos, essa colaboração diminuiu à medida que o ano letivo progrediu em direção a uma maior normalização, sem se projetar no tempo. Apenas algumas escolas conseguiram tornar sustentáveis os progressos alcançados, realizando mudanças em sua gestão institucional e pedagógica, assim como nas condições de trabalho dos professores, a fim de integrar essas mudanças em seu funcionamento ao retornar ao ensino presencial. Um aspecto fundamental para compreender a diferença entre as escolas foi a aprendizagem organizacional, entendida como a capacidade das escolas de transformar a crise em uma oportunidade de transformação, especialmente na colaboração entre os professores.

Palavras-chave: Escolas; colaboração de profesores; pandemia; aprendizagem organizacional.

Introducción

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

El trabajo colaborativo entre docentes es justamente un tema en que han abundado las afirmaciones sobre lo mucho que se habría avanzado (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Pero sin evidencia detallada sobre lo que efectivamente ha ocurrido al respecto, las proyecciones relativas a su futuro en las escuelas resultan poco fundadas. En la presente investigación se ha querido indagar sobre lo acontecido en materia de trabajo colaborativo docente durante los dos años que se extendió la crisis pandémica, se focalizó en un grupo de instituciones escolares especialmente golpeado: los liceos públicos



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

(Ponce et al., 2020). Nuestra pregunta-guía es: ¿cómo se desarrolló, durante la pandemia, la colaboración docente en liceos públicos de la Región Metropolitana (RM) de Chile? Para ello hemos seguido lo que aconteció en términos de colaboración docente en seis liceos públicos de la RM durante los años 2020 y 2021.

Previamente, el sistema escolar chileno no se destacaba por una alta colaboración entre docentes. Los últimos resultados del Teaching and Learning International Survey (TALIS) muestran que la colaboración docente era limitada por el tipo de prácticas de mero intercambio predominantes, además, es el país en que el personal docente menos consideraba que existía una cultura de colaboración al interior del colegio y menos pensaba que participaba de las decisiones del establecimiento (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020; Schleicher, 2020).

El sistema escolar chileno bajo la pandemia

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

Hacia el segundo semestre la pandemia redujo su intensidad. El ministerio impulsó a los establecimientos situados en comunas con mejor situación sanitaria a que volvieran a ofrecer clases presenciales, pero cumpliendo ciertos protocolos: uso de mascarillas, lavado de manos, aforos restringidos, entre otros. La asistencia presencial se consideró como voluntaria para el estudiantado, por lo que los establecimientos debían mantener un sistema de trabajo paralelo para quienes permanecieran en sus hogares.

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

Referentes teóricos

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

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

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

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



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La *tarea compartida*, que está a la base de la colaboración, se ha articulado tradicionalmente en dos agrupamientos. El primero ha sido el del grupo-curso, entre el personal docente que comparte la responsabilidad sobre el logro de los objetivos educativos de un determinado nivel. El segundo ha sido el de la disciplina o asignatura, en que el personal docente que la imparte se responsabiliza por cumplir con los objetivos de aprendizaje específicos de los distintos niveles. Gráficamente, se puede visualizar el primero como un *grupo horizontal* de docentes (mismo grupo-curso, distintas asignaturas), mientras que el segundo puede ser visto como un *grupo vertical* (distintos grupo-cursos, misma asignatura) (Supovitz, 2020). La colaboración docente suele ser más intensa en el grupo-curso (Vangrieken et al., 2015), aunque ello se atenúa en los establecimientos secundarios.

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

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

Factores intervinientes

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

Los factores internos pueden diferenciarse en términos de características personales, estructurales, culturales y organizacionales (Vangrieken et al., 2015). Es relevante que el centro educativo cuente con una cultura favorable a la colaboración, con creencias compartidas sobre el valor del trabajo en equipo (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2016), la educabilidad del estudiantado (van Maele & van Houtte, 2011) o una adhesión al proyecto educativo (Krichesky & Murillo, 2018). Es clave contar con condiciones organizacionales favorables, tales como la existencia de tiempo no lectivo compartido, la posibilidad de innovar en el trabajo de aula o modalidades participativas de organización de la docencia. El liderazgo de personal directivo puede marcar una cierta *manera de hacer las cosas* en el liceo, así como tomar decisiones que afecten directamente los modos de organización existentes (Leithwood et al., 2020). En los liceos se destaca el liderazgo de las lideresas y líderes medios, como los jefes y jefas de departamento, que articulan la acción asociativa del personal docente en la gestión pedagógica e institucional (Gurr, 2019).

En cuanto a los factores externos, o de contexto, pueden distinguirse los referidos a la comunidad local, los valores y creencias culturales (Poturak et al., 2020), y las políticas educativas predominantes. Las políticas docentes incidirían mediante la manera de organizar la carrera profesional, la evaluación y los incentivos, todos factores que impactan la cooperación (Vaillant, 2016). También las políticas que promueven la rendición de cuentas de altas consecuencias pueden tener implicancias desfavorables hacia la colaboración docente (Elmore, 2004). Debe considerarse que la competencia entre escuelas puede llevar también a que se colabore internamente, dentro del centro educativo, con miras a competir externamente (Muijs & Rumyantseva, 2014). Es sabido que los directivos escolares median entre las políticas educativas y la dinámica acontecidas al interior de los colegios (Shaked & Schechter, 2017), así como que las estructuras intermedias, como los distritos, inciden en la implementación de las políticas educativas (Coburn et al., 2021).

Situaciones de crisis

Un aspecto específico del contexto es el efecto de las crisis en los establecimientos escolares. Los estudios de Mutch (2015) sobre las dinámicas que provocan las emergencias en las escuelas han permitido entender distintas fases del proceso. Después de la emergencia, suele iniciarse un momento de acción inmediata marcada por conductas de autoprotección y protección de miembros de la comunidad educativa, partiendo por el estudiantado. A lo que sigue un momento de respuesta, en que, con apoyo externo, se organiza a la comunidad para enfrentar la situación y las necesidades emergentes. Es posible que en este período se adicione estresores secundarios a la crisis inicial. Posteriormente se desarrolla el proceso de recuperación en que se alcanza progresivamente cierta normalidad en la provisión del servicio educativo. Finalmente, puede existir un momento final de renovación, con cambios en el funcionamiento de las escuelas a partir de lo experimentado. De este modo, la crisis suele ser compleja de gestionar, con conflictos emergentes luego de la reacción solidaria inicial, y los colegios pueden diferir en cuanto a si fortalecen su capital social y renuevan su propuesta educativa.

Metodología de investigación

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

Como muestra la [Tabla 1](#), se seleccionaron los casos considerando heterogeneidad tanto en términos de la modalidad de enseñanza impartida (científico-humanista y técnico profesional), tamaño de los establecimientos en relación con su matrícula y los resultados obtenidos en el indicador de convivencia escolar del año 2018.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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

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

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

Técnicas de investigación

Se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada individual que permite otorgar un marco común, planteando una serie de temáticas orientadoras a las personas entrevistadas, al mismo tiempo que posibilita la comparabilidad entre ellas. Los contenidos específicos variaron de acuerdo con el momento de realización de las entrevistas y la realidad evidenciada por cada caso en el momento precedente. Esto implicó una constante labor de construcción de instrumentos (pautas de entrevistas) con base en cada momento del estudio y al análisis realizado por caso de los momentos precedentes (esto en los momentos 2 y 3). Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 minutos y se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas presenciales se desarrollaron en salas de las escuelas que contaban con condiciones de privacidad adecuadas.

Participantes del estudio

En cada liceo, participaron entre 4 y 7 docentes. Los criterios de selección fueron: 1) que fuese profesorado-jefe en cursos del penúltimo nivel de enseñanza (grado 11); o 2) que impartiesen clases en este nivel. En cada caso participaron 3 personas directivas, incluyendo al director o directora. Se entrevistó al personal docente y a las personas directivas en distintas fases del estudio, realizándose 146 entrevistas (101 de ellas a docentes y 45 a sujetos directivos).

Análisis de la información

Las entrevistas fueron analizadas a través de la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2004). Este análisis se estructuró en tres fases consecutivas y se empleó en su desarrollo el software Nvivo. La primera fase se concentró en el análisis de cada uno de los casos de forma independiente, elaborando y levantando códigos a partir tanto de los objetivos del estudio como de la información emergente por caso. Una segunda fase se concentró en el

análisis transversal de los casos, con base en los códigos comunes y emergentes. Finalmente, la tercera etapa contempló un análisis transversal de los casos, que cotejó sus similitudes y diferencias, indagando en las principales características presentadas por el trabajo colaborativo entre 2020 y 2021.

Consideraciones éticas

Con el fin de asegurar la validez y credibilidad de los resultados, la investigación contó con la aprobación y supervisión tanto en su diseño como desarrollo del Comité de Ética de la Universidad Diego Portales de Chile. Los sujetos entrevistados aprobaron su participación a través de consentimientos informados.

Resultados

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

Evolución de una crisis

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

El primer momento corresponde al período de respuesta inmediata y exploración de un modelo para brindar educación no presencial al estudiantado. Se inicia con el anuncio gubernamental de que, debido a la emergencia sanitaria, no se pueden realizar clases presenciales. Está marcado por el desconcierto inicial, en que a los actores les cuesta dimensionar las implicancias del cierre de los liceos, y en que no disponen de pautas de conductas frente a la situación de crisis. Se prioriza el lograr contactarse con el estudiantado, conocer su situación de salud física y su estado emocional, así como la circunstancia de su entorno familiar. Como ilustra la cita siguiente, se van ensayando actividades educativas a distancia, habitualmente ideadas por el propio personal docente, las que varían en su alcance pedagógico, medio (o soporte) utilizado y periodicidad. En paralelo se desarrolla cierta infraestructura de apoyo, buscando dotarse de soportes tecnológicos para la participación virtual del estudiantado. Las orientaciones del ministerio de educación de priorización del currículo y de flexibilización de la evaluación externa, brindaron un marco favorable a la creación de modelos educativos diferenciados entre establecimientos. Período se cierra hacia el inicio del segundo semestre del año 2020.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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

El segundo momento refiere a la estabilización del nuevo modelo de educación a distancia. Los liceos definen objetivos de aprendizaje a alcanzar, así como modalidades de educación a distancia que desarrollaran en sus distintos niveles de enseñanza. Las instancias de trabajo internas, como los consejos del profesorado, se redefinen en función de las orientaciones para educar a distancia, así como a la nueva disponibilidad horaria del personal docente. Los departamentos de asignaturas o especialidades explicitan las actividades que llevarán a cabo, las que son conocidas por los directivos y articuladas al interior del establecimiento. El personal docente cuenta con un conocimiento básico del uso de la nueva tecnología educativa, como la mencionada en la cita que sigue, y practican actividades virtuales que ya han ensayado en el período anterior. Se toman definiciones respecto de la evaluación que, como liceo, se hará del aprendizaje del estudiantado y de los niveles de logro por alcanzar, así como de cómo se procederá con la promoción y repitencia. Se intenta establecer ciertos límites temporales a la jornada laboral –de tal manera que las labores educativas puedan materializarse físicamente en el hogar, cuidando el bienestar físico y psicológico del profesorado–. Este período culmina hacia el inicio del segundo semestre del año 2021, cuando se inician actividades presenciales.

Se instaló obligatoriamente la plataforma Classroom... entonces todos nos dimos cuenta de lo efectivo, de lo eficiente que era para hacer la gestión, digamos, de la evaluación y todo eso, dentro de las plataformas. (Profesor 4, caso 1)

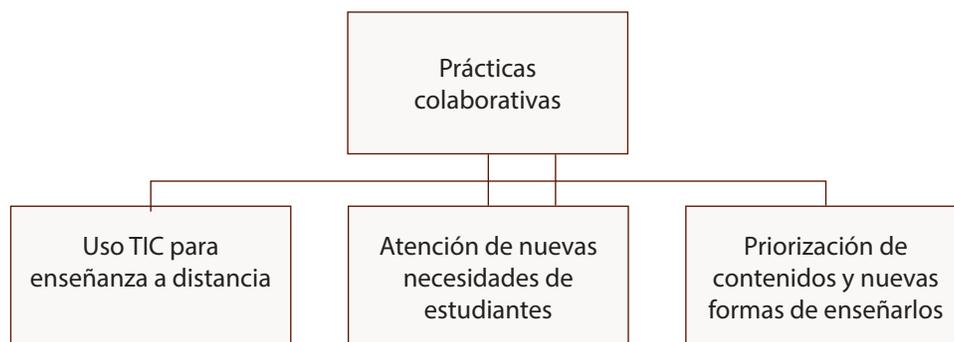
El tercer momento está marcado por el desarrollo de una educación presencial alterada. Las actividades presenciales tradicionales sufren diversas adecuaciones en función de los aforos permitidos en aulas y espacios comunes. Los tradicionales grupos-cursos se particionan en grupos menores que asisten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

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

Nuevas o renovadas prácticas de colaboración docente

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

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



Nota: Elaboración propia a partir de análisis.

Un primer ámbito de colaboración se dio en la incorporación de nuevas tecnologías que permitieran educar a distancia. Inicialmente, se requirió contar con modalidades de contacto y comunicación virtual con otras personas docentes y con estudiantado, donde el uso del teléfono móvil y particularmente la aplicación Whatsapp son de primera importancia. Luego el personal docente debió aprender a hacer clases virtuales, mediante el uso de plataformas, a las que el estudiantado podía acceder desde sus computadores o teléfonos móviles. Finalmente, los liceos fueron definiendo cierta plataforma de gestión académica común, como por ejemplo Google Classroom, en la que el personal docente debía de planificar sus clases, hacer uso de sus recursos educativos, y canalizar la relación académica con sus estudiantes. Ciertas disciplinas emplearon programas apropiados a sus contenidos específicos, por ejemplo, simulaciones en especialidades técnicas. Aprender los distintos usos pedagógicos de la tecnología fue un desafío mayor para muchas personas docentes, especialmente para quienes poseían una menor alfabetización tecnológica, como se manifiesta en la cita que sigue. Por ello, la enseñanza y apropiación de la tecnología fue un espacio privilegiado de colaboración profesional, en la que personal docente más preparado, habitualmente más joven, fueron apoyando a sus colegas

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

que más lo requerían. Las formas que adquirió este apoyo entre docentes tendieron a combinar espacios colectivos con otros de asesoría personalizada, así como la capacitación formal con el apoyo informal, en una dinámica que habitualmente fue mucho más lejos que la preexistente en términos de intensidad del vínculo de colaboración profesional, así como de amplitud de quienes participaron de ella.

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

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

Las profesoras del programa de integración planificaban junto a los docentes, preparaban el material e incluso hacen intervenciones como de docencia...eso es distinto a lo que estábamos haciendo. Antes más bien la profe de integración ingresaba al aula, apoyaba a algunos estudiantes que tenían mayores dificultades. Pero ahora ellas ya son parte del proceso. (Profesora 1, caso 3)

Un tercer ámbito de colaboración se construyó entre el personal docente de la misma disciplina o especialidad técnica para priorizar los objetivos de aprendizaje a lograr para cada nivel de enseñanza. Si bien se contó con directrices del Ministerio de Educación, en varios liceos se adelantaron iniciativas propias. Los departamentos fueron las instancias

en las que se discutieron estas prioridades de aprendizaje. Así, en los momentos uno y dos de la pandemia, como muestra la cita siguiente, las reuniones de departamento se hicieron más frecuentes, se ampliaron los temas tratados y se intensificó la participación. Se tendió a planificar las actividades colaborativamente, construyendo juntos o bien intercambiando recursos instruccionales pertinentes, acordando o compartiendo instrumentos de evaluación útiles, así como informándose mutuamente de los logros y dificultades que se encontraban en las actividades a distancia. En algunos casos, se fusionaron actividades de la asignatura para los distintos grupos-cursos del mismo nivel del liceo de manera que aquellas eran realizadas simultáneamente por el conjunto del personal docente a cargo; se practicó, así, codocencia en las clases virtuales.

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

En algunos establecimientos la colaboración incluyó el trabajo conjunto entre docentes de diferentes asignaturas o especialidades. Esta colaboración interdisciplinaria tendió a ser impulsada por la dirección. Una versión restringida se expresó en la identificación de ciertos núcleos de contenidos que fueron abordados en actividades puntuales desde dos disciplinas, mientras que una modalidad más avanzada fue la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los proyectos interdisciplinarios realizados variaron en su amplitud temática, pero también en su duración, número de disciplinas involucradas, modo de evaluación, y *productos* a lograr. Como muestran las dos citas siguientes, la evaluación subjetiva que se tiene de esta experiencia es variable, con docentes que consideran que enriqueció su enseñanza mientras otra parte plantea que le impidió desarrollar adecuadamente los requerimientos de cobertura curricular.

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

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



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Dos condiciones organizacionales que inciden en sostenibilidad de colaboración docente

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

La primera es el capital social y la cultura de trabajo colaborativo que ya existía en el establecimiento. Contar previamente con un tejido afiatado de relaciones, con altos niveles de confianza relacional, y en que diversas actividades de colaboración profesional formaban parte de la práctica habitual de trabajo entre docentes marca, como muestra la cita siguiente, una diferencia a favor para actuar frente a la crisis. La mayor *capacidad de reacción instalada* se manifestaba en características organizacionales tales como menor fragmentación de las distintas unidades internas, adhesión mayoritaria al proyecto educativo institucional y sus valores, creencia generalizada en los beneficios de la cooperación y menor rivalidad entre grupos de docentes.

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

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

Hubo una adecuación curricular (que) implica que se trabaje mancomunado en muchos profesores... entonces sí o sí hay que ponerse de acuerdo, en hacer bien la pega, en lograr que sea un aprendizaje significativo para los alumnos, que sea algo llamativo, porque en pandemia no es fácil hacer clases... las directrices del establecimiento fueron como bien claras en este aspecto y también se dio, no sé si la palabra es carta ancha, pero dejar que uno hiciera, una autonomía de buscar estrategias pedagógicas. (Profesor 4, caso 3)

Conclusiones y reflexiones finales

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

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

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



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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

Sin embargo, este mayor apoyo mutuo inicial entre el profesorado, activado por la crisis, puede (o no) alterar significativamente la colaboración más permanente entre el personal docente del establecimiento. La mirada de los tres momentos de la crisis en los distintos liceos da cuenta de cómo este impulso inicial puede servir para reforzar una trayectoria de consolidación del trabajo colaborativo, pero también puede quedar como un mero paréntesis, volviéndose, una vez que se retoma la presencialidad, al estadio previo a la crisis. Si bien la sostenibilidad de los cambios depende de múltiples factores, como la cultura escolar prevaleciente, todos ellos parecen tributar, en último término, a la capacidad de aprendizaje organizacional que tenga el liceo ([Collinson & Cook, 2013](#)). Solo un liceo con alta capacidad de aprender logrará incorporar las transformaciones experimentadas para proyectarlas en rutinas organizacionales en la nueva normalidad. Es también en la capacidad de identificar, desarrollar y consolidar estos aprendizajes colectivos donde, siguiendo los lineamientos del liderazgo adaptativo ([Heifetz & Linsky, 2014](#)), se expresa el real liderazgo de las jefaturas escolares. Este aprendizaje organizacional se expresa en la incorporación de cambios curriculares y pedagógicos en la gestión pedagógica e institucional del liceo que posibilitan un trabajo colaborativo más profundo post emergencia. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con aquellos liceos en que se instaló el aprendizaje basado en proyecto (ABP) interdisciplinario como parte del plan de estudios post pandemia. Pero también se expresa en el esmero de algunas personas directivas por garantizar mejores condiciones organizacionales para el trabajo colaborativo como, por ejemplo, la existencia de un *tiempo no lectivo compatible* en que el personal docente involucrado pueda efectivamente trabajar en conjunto dentro de sus horarios laborales.



El estudio realizado tiene limitaciones que conviene explicitar. Dado que el contacto con los seis casos se estableció durante la pandemia, no se cuenta con información previa de su trabajo colaborativo. Dicha información ha debido ser reconstruida a partir de opiniones posteriores de personal docente y directivo, las que pueden contener sesgos de interpretación. Igualmente, dada la suspensión de las mediciones nacionales de calidad de los aprendizajes estudiantiles, tampoco se ha podido indagar sobre eventuales vínculos entre el trabajo colaborativo observado en cada liceo y los resultados académicos y no académicos de sus estudiantes. Contar con esta información permitiría avanzar en la comprensión de los efectos posibles de un mayor trabajo colaborativo. Por último, la situación de crisis no ha concluido del todo. El estudio siguió a los liceos desde el 2020 hasta fines del año 2021, pero no ha seguido su situación durante el 2022, cuando se volvió a una presencialidad menos alterada. Haber continuado el seguimiento en terreno post pandemia habría permitido corroborar o poner en entredicho las tendencias observadas en materia de trabajo colaborativo entre docentes.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **J. W.** contribuyó en la escritura del artículo, la supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos, y la conceptualización, conducción, curación y análisis de la investigación. **J. P.** contribuyó en la revisión-edición y primer borrador del artículo, la administración del proceso investigativo, la obtención de software, y la conceptualización, metodología y análisis de la investigación. **E. A.** contribuyó en la revisión-edición del artículo, la validación del proceso investigativo, la obtención de recursos, y el análisis de la investigación. **D. G.** contribuyó en la revisión-edición del artículo, la validación del proceso investigativo, y el análisis de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7706745>

Declaración de financiamiento

El presente artículo fue elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1190657, respecto de "Confianza relacional en la Educación Media. Un estudio en liceos públicos científico-humanistas y técnico-profesionales de la Región Metropolitana" (2019-2021).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional capital and community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educare en Revista*, (62), 181-198. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2013). Organizational learning: Leading innovations. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1) 69-98. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2013.03>
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- España, A. (2022). *Un terremoto educacional: Estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas*. Horizontal. <http://docplayer.es/226736586-Un-terremoto-educacional-estimacion-de-la-brecha-que-dejo-el-cierre-de-las-escuelas-alfonso-espana-abril-2022-p-1.html>
- Heifetz, R. A. & Linsky, M. (2014). *Adaptive Leadership: The Heifetz Collection (3 Items)*. Harvard Business Review Press.
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research in its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism* (Centre for Strategic Education (Seminar Series Paper 274). CSE. https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teachers teams. A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 155-176. <https://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>

- Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Ministerio de Educación. (2019). Estadísticas de la educación 2018. Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Respuesta del Ministerio de Educación ante la emergencia sanitaria por COVID-19* (Serie Evidencias, 50). CEM. <https://centroestudios.mineduc.cl/2020/10/22/evidencias-n-50-respuesta-del-ministerio-de-educacion-ante-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19/>
- Muijs, D. & Rummyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Mutch, C. (2015). Quiet heroes: Teachers and the Canterbury, New Zealand, earthquakes. *Australasian Journal of disasters and trauma studies*, 19(2), 77-86. https://trauma.massey.ac.nz/issues/2015-2/AJDTs_19_2_Mutch.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ponce, T., Bellei, C., & Vielma, C. (2020). *Encuesta Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19*. Primer informe de resultados. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo; CIAEE. https://www.uchile.cl/documentos/primer-informe-de-resultados-encuesta-experiencias-educativas-en-casa-de-ninas-y-ninos-durante-la-pandemia-pdf-598-kb_172051_0_0454.pdf
- Poturak, M., Mekić, E., Hadžiahmetović, N., & Budur, T. (2020). Effectiveness of transformational leadership among different cultures. *International Journal of Social Sciences y Educational Studies*, 7(3), 119-12. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i3p119>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Schleicher, A. (2020). *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Shaked, H. & Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- Supovitz, J. A. (2020). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00214>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. International Commission on the Futures of Education. <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogenous teachability culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437-464. <https://doi.org/10.1086/660754>