PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE PRESENTES EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO EN UN CONTEXTO VULNERABLE: UN ESTUDIO DE CASO

POR

KAREN OLIVIA MUÑOZ GONZÁLEZ

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Magister en Educación, con mención Dirección y Liderazgo Educacional

Profesora Guía:
INGRID OLBRICH GUZMÁN

Diciembre, 2020
Santiago, Chile

©2020, Karen Olivia Muñoz González

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

A Álvaro, por incentivarme a cumplir mis sueños.

A Laura y Octavio por cada momento que tomé prestado.

A Regina, mi madre por su amor incondicional.

"Todo lo puedo en Cristo que me fortalece" (Filipenses 4:13)

AGRADECIMIENTOS

A CONICYT por el financiamiento de mis estudios de Magíster Nacional. CONICYT PFCHA/Magíster Nacional/ 2018- folio 50180187.

A la Pontificia de la Universidad Católica de Chile por apoyar económicamente mis estudios de Magíster en Educación.

A la profesora Ingrid Olbrich Guzmán por su invaluable orientación y apoyo en este proceso. Por su calidad humana y guía constante, que me motivó en gran medida a sobreponerme a las adversidades de este 2020.

Finalmente agradezco a la comunidad del establecimiento estudiado, por la generosidad manifestada en esta investigación, a su directora por abrirme las puertas de su escuela, a los directivos por su paciencia y buena disposición, a los profesores por su amabilidad y solidaridad.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS ..... **III**

ÍNDICE DE TABLAS ..... **VI**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VII**

RESUMEN ..... **VIII**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO **3**

1.1 **ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE** 3
1.2 **COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE, UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA EDUCATIVA** 5
1.3 **CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE** 6
1.4 **EL ROL DEL LIDERAZGO EN LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE** 14

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO **16**

2.1 **ANTECEDENTES CONTEXTUALES** 16
2.1.1 Antecedentes Generales Del Establecimiento *16*
2.1.2 Dotación Directiva, Docente Y Otros Profesionales *19*
2.1.3 Características Del Entorno *19*
2.1.4 Presentación Del Establecimiento, Origen Y Evolución. *20*
2.1.5 Algunos Sellos Del Establecimiento *21*
2.1.6 Descripción De La Infraestructura E Implementación *23*
2.1.7 Resultados Académicos *23*
2.2 **FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO** 27

CAPÍTULO 3: RELEVANCIA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN **30**

3.1 **RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.** 30
3.2 **PREGUNTAS QUE GUÍAN EL PROYECTO** 32
3.3 **OBJETIVOS** 33
3.3.1 Objetivo General. *33*
3.3.2 Objetivos Específicos. *33*

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO **34**

4.1 **ENFOQUE METODOLÓGICO** 34
4.2 **DEFINICIÓN DE LA MUESTRA Y LOS PARTICIPANTES** 35
4.2.1 Muestra *35*
4.2.2 Participantes *35*
4.3 **RECOLECCIÓN DE DATOS** 37
4.3.1 Entrevista semiestructurada *38*
4.3.2 La Observación *39*
4.4 **PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS** 41
4.5 **PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS** 42

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y RESULTADOS **45**

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES **59**

6.1 Limitantes De La Investigación ..... ***¡Error! Marcador no definido.***

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y RESULTADOS ..... ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 70
ANEXOS 74

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CUATRO CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE PRESENTADAS PARA ESTE ESTUDIO DE CASO 13
TABLA 2: IDEARIO VALÓRICO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO 22
TABLA 3: INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO 16
TABLA 4: REDES DE APOYO EXISTENTES EN EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO 17
TABLA 5: DISTRIBUCIÓN DE LABORES DEL EQUIPO PIE 18
TABLA 6: DOTACIÓN PROFESIONAL DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO 19
TABLA 7: SÍNTESIS EVOLUTIVA DE RESULTADOS SIMCE 2013 - 2019 24
TABLA 8: ANTECEDENTES DE LOS PARTICIPANTES SELECCIONADOS PARA ESTE ESTUDIO 37
TABLA 9: ORGANIZACIÓN DE ENTREVISTAS PROGRAMADAS Y SUS PARTICIPANTES 39
TABLA 10: OBSERVACIONES REALIZADAS, PARTICIPANTES Y SIGLAS 40
TABLA 11: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS 45
TABLA 12: PORCENTAJE DE RECURRENCIA DE CITAS POR CATEGORÍA 46

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE UNA CPA 4
FIGURA 2: APRENDIZAJE COLECTIVO Y SU APLICACIÓN EN CPA ACADÉMICAMENTE EXITOSAS 8
FIGURA 3: CATEGORÍA DE DESEMPEÑO, AÑO 2016 - 2019 24
FIGURA 4: SIMCE: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 4º BÁSICO: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE.. 25
FIGURA 5: SIMCE: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 6º BÁSICO: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE.. 26
FIGURA 6: SIMCE: MATEMÁTICA 6º BÁSICO: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE..... 26
FIGURA 7: SIMCE: MATEMÁTICA 4º BÁSICO: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE APRENDIZAJE 27

RESUMEN

Esta investigación busca describir las principales características que poseen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante CPA), relevantes para este estudio, analizando su desarrollo en una escuela con un Índice de Vulnerabilidad Escolar del 98,09%. Las características Valores y visión compartida; Práctica profesional compartida y reflexiva; Confianza, respeto y apoyo mutuo, y Condiciones físicas de apoyo para la colaboración, fueron seleccionadas debido a que presentan una mayor coincidencia entre los referentes teóricos en los que se basa este estudio, además de encontrarse directamente relacionadas con la colaboración, el rasgo que distingue a las CPA (Krichesky & Murillo, 2011). Así, se busca saber si esta escuela, que ha conseguido revertir resultados educativos insuficientes, ha desarrollado las características de las CPA estudiadas. En cuanto al tipo de investigación, se presenta como un estudio de caso único y se realiza según la metodología cualitativa, del tipo descriptiva. Las principales técnicas empleadas para el levantamiento de la información fueron la entrevista semiestructurada y la observación. El proceso de análisis de datos se realizó mediante la triangulación Hermenéutica, la que arrojó como principales resultados importantes fortalezas del establecimiento educativo estudiado, como el desarrollo de los Valores y visión compartida y la confianza, el respeto y el apoyo mutuo. Sin embargo, las características mayormente ligadas al fortalecimiento y perfeccionamiento de la enseñanza, y del aprendizaje de los estudiantes, como son, la Práctica profesional compartida y reflexiva y las condiciones físicas para el desarrollo de la colaboración, no se encuentran desarrolladas. Será, entonces labor de los líderes, colocar el foco y todos los recursos disponibles en el desarrollo del trabajo colaborativo. Finalmente, en esta investigación surgen hallazgos interesantes relacionados con el contexto de vulnerabilidad, clima, y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Comunidades Profesionales de Aprendizaje, contexto vulnerable, trabajo colaborativo, desarrollo profesional docente, cambio educativo.

Abstract

This research seeks to describe the main characteristics of Professional Learning Communities (hereinafter PLC), relevant to this study, analyzing their development in a school with a School Vulnerability Index of 98.09%. The characteristics Shared values and vision; Shared and reflective professional practice; Trust, respect and mutual support, and Supportive physical conditions for collaboration, were selected because they present a greater coincidence among the theoretical references on which this study is based, in addition to being directly related to collaboration, the feature that distinguishes PLCs (Krichesky & Murillo, 2011). Thus, we seek to know whether this school, which has managed to reverse insufficient educational results, has developed the characteristics of the CPAs studied. As for the type of research, it is presented as a single case study and is conducted according to qualitative methodology, of the descriptive type. The main techniques used for the collection of information were the semi-structured interview and observation. The data analysis process was carried out by means of hermeneutic triangulation, which yielded as main results important strengths of the educational establishment studied, such as the development of shared values and vision and trust, respect and mutual support. However, the characteristics mostly linked to the strengthening and improvement of teaching and student learning, such as shared and reflective professional practice and the physical conditions for the development of collaboration, are not developed. It will be, then, the task of the leaders to place the focus and all available resources on the development of collaborative work. Finally, interesting findings related to the context of vulnerability, climate, and collaborative work emerge in this research.

Keywords: Professional Learning Communities, vulnerable context, collaborative work, teacher professional development, educational change.

INTRODUCCIÓN

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje resultan ser una estrategia de mejora educativa potente, cuya eficacia en el desarrollo de los aprendizajes de los profesores y los logros educativos de los estudiantes se encuentra comprobada (Volante y Müller, 2017). Según lo planteado por Bolam et al. (2005), una comunidad profesional de aprendizaje promueve y sostiene el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de manera colectiva (como se citó en Krichesky, 2013). Desde esta perspectiva, desarrollo de CPA en establecimientos que se insertan en contextos de vulnerabilidad, puede ser una gran estrategia debido a que los diálogos que se suscitan entre sus integrantes deben estar centrados en las experiencias cotidianas de los docentes, a fin de que lo que sucede en el aula se visibilice permitiendo compartir estas situaciones (Krichesky & Murillo, 2011).

En un establecimiento educativo, sin duda, la enseñanza y el aprendizaje deben ser la principal aspiración por alcanzar y el propósito que convoca a todos sus integrantes. Así lo ha entendido el establecimiento educacional presentado en esta investigación, el que luego de enfrentar tiempos complejos, producto de sus resultados educativos insuficientes, decide reestructurar su proyecto educativo, buscando transformarse y revertir los malos resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Esta escuela enfrenta continuamente dificultades propias del contexto vulnerable en el que se inserta, y mantiene inamovible desde su fundación aquellos principios que motivan la creación de este espacio formativo, orientado a entregar equidad social en espacios vulnerables a través de la educación, admite a todo estudiante que desee formar parte de este centro educativo, marginándose desde sus inicios del sistema de selección escolar.

Con relación a las temáticas antes expuestas, esta investigación busca describir las principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, relevantes para esta investigación, y analizar como se desarrollan en este establecimiento educativo con contexto vulnerable.

Por otra parte, esta investigación busca mediante el análisis de las fuentes de información, entregar respuestas a las interrogantes que se presentan en este estudio así también a los objetivos propuestos.

El presente estudio se organiza en seis capítulos, el primero de ellos presenta el marco referencial y teórico en el que se apoya esta investigación. El segundo capítulo expone los antecedentes contextuales del establecimiento educativo y también la fundamentación de este estudio de caso. El tercer capítulo presenta la relevancia de la investigación, las preguntas que guían este proyecto y los objetivos de la investigación.

El capítulo número cuatro se compone por el marco metodológico, y presenta las técnicas de recolección de información y el proceso de análisis y resultados. El capítulo número cinco expone el análisis de los resultados. Finalmente, el capítulo número seis, presenta las conclusiones de esta investigación y los principales hallazgos.

CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades Profesionales de aprendizaje (en adelante CPA) surgen como una estrategia de mejora, capaz de dar solución a diversos obstáculos que se presentan en el quehacer educativo, dotando de capacidad a las escuelas promoviendo el aprendizaje de los estudiantes.

Existen varios hechos que inciden en el diseño de las CPA. Uno de los aprendizajes más trascendentes, obtenidos a partir de los diversos procesos de reformas e investigaciones desplegadas a través de los años en materia de educación, es la importancia de la formación docente. Estas experiencias concluyen que la mejora de la escuela se encuentra potentemente ligada al desarrollo del profesorado, enfatizando así la necesidad de que los docentes aprendan juntos, relevando el concepto de aprendizaje colectivo (Krichesky & Murillo, 2011).

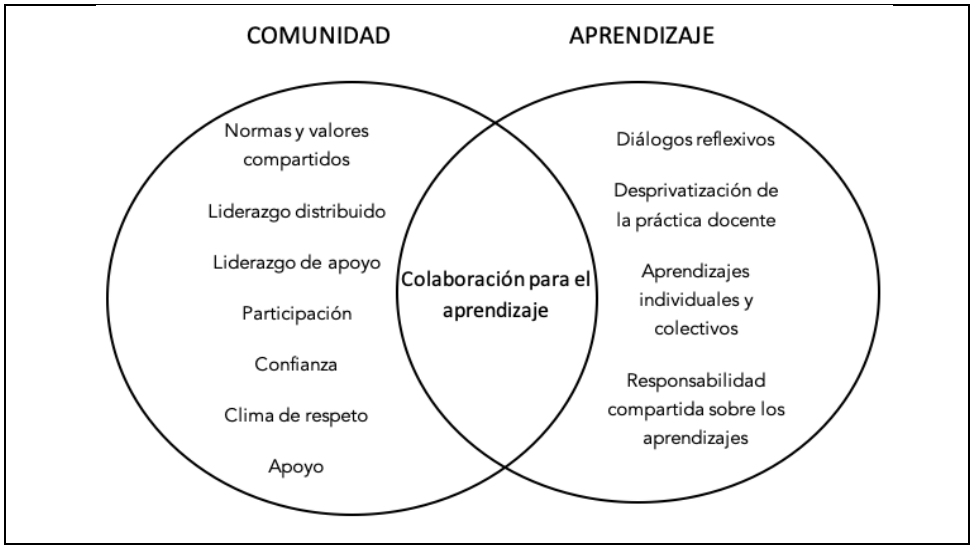
Por otra parte, Peter Sengue publica su libro La Quinta Disciplina enfocado en el desarrollo organizativo que busca transformar empresas en "Organizaciones que aprenden", encuentra un poderoso nicho en la organización educativa (Krichesky & Murillo, 2011). Sengue (1990), orientado en el aprendizaje más que en los instrumentos de control, entendía la organización de aprendizaje como un espacio en el que las personas podían mejorar su capacidad de generar los resultados deseados, fortaleciendo y expandiendo el pensamiento colectivo de modo que "las personas aprenden continuamente a aprender juntas" (Como se citó en Hord, 2004, p. 6).

Entretanto, en la misma década surgen importantes estudios sobre modelos de trabajo colaborativo, como método para enfrentar los desafíos cotidianos que se les presentan a los profesores. Entre ellos se menciona a Little (1990), quien sostiene que la colaboración entre docentes no se basa simplemente en compartir prácticas, sino que la colaboración legítima es capaz de aportar a la mejora del profesorado. Esta se evidencia cuando los docentes son capaces de compartir prácticas distinguiendo las virtudes de las mismas, diferenciando entre aquellas que son eficaces de las que no lo son (Krichesky, 2013).

Ahora bien, a partir de 1990 se suscitan diversas investigaciones que comienzan a dar forma a este modelo. Sin embargo, resulta sumamente complejo encontrar una definición consensuada, a razón del amplio número de conceptos existentes para este término. Debido a las diversas teorías, indagaciones y a los distintos enfoques que los investigadores han relevado con relación a lo que define a una CPA, en la actualidad existe más de una línea de pensamiento en torno a este modelo (Krichesky, 2013; Krichesky & Murillo, 2011). Entonces, con el fin de aunar definiciones, Gabriela Krichesky (2013), al igual que otros autores, propone organizar las características de una CPA según las nociones o ideas que engloban los elementos que forman dicho concepto: comunidad, profesionalidad y aprendizaje. Como se muestra en la Figura 1, las ideas o nociones tanto de comunidad como de aprendizaje se agrupan en dos grandes dimensiones y se articulan con lo que la autora afirma es la naturaleza de una CPA "Porque es precisamente en la intersección en donde se esconde la esencia, el verdadero espíritu (y el gran desafío) por aunar las prácticas de colaboración en torno a la mejora del aprendizaje de tanto profesores como alumnos". (p. 147)

Figura 1

Características esenciales de una CPA



Fuente: Krichesky, G. J. (2013, p. 148).

Desde esta perspectiva, y según la autora antes mencionada, la profesionalidad se puede entender como los esfuerzos que en conjunto realizan los docentes con la intención de mejorar el centro educativo a través de la mejora de la enseñanza, buscando finalmente garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. Esto apunta a que la profesionalidad está enlazada por un lado a un fuerte sentido de comunidad y por el otro lado a un potente aprendizaje que está dedicado a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, como afirman varios autores, no es posible crear una cultura de aprendizaje para los alumnos si no existe una cultura de esta índole para los propios profesores, dicho de otra forma, los profesores no pueden ofrecer un buen ambiente de aprendizajes a los estudiantes si ellos no poseen uno (Hord, 2004; Bolívar, 2012; Krichesky & Murillo, 2011). Por consiguiente, y en palabras de Louis et al. (1995), los profesores necesitan ambientes de trabajo propicios para que puedan concentrarse en mejorar las habilidades que son necesarias para alcanzar a los estudiantes y enseñarles así, de manera efectiva (como se citó en Stoll, 2006).

1.2 Comunidades Profesionales De Aprendizaje, Una Estrategia Para La Mejora Educativa

Es sabido que frente a las demandas y cambios diversos a los que se ve desafiado el sistema educativo, las escuelas frecuentemente se enfrenta a la contingencia en entornos cada vez más desafiantes y cambiantes. En este escenario las CPA han revelado ser una estrategia de mejora educativa reconocida a nivel mundial, puesto que permite el desarrollo de las escuelas al acrecentar el aprendizaje de los profesores, desprivatizando la práctica de los docentes y reduciendo el trabajo aislado e individualista. De esta forma se propicia el aprendizaje entre colegas, mediante la reflexión crítica de la propia práctica y la de los otros, lo que permite mejorar los procesos de enseñanza en el aula y el logro estudiantil (Volante y Müller, 2017).

Entonces, las CPA como una estrategia de cambio y mejora escolar, movilizan y desarrollan a

los centros educativos de manera interna. Esto provoca transformaciones en la cultura de las escuelas, siendo su principal fortaleza aumentar el conocimiento de todos los integrantes de la comunidad educativa, mejorando la práctica docente (Bolívar, 2012). Dicho de otra forma, las CPA buscan impulsar el desarrollo profesional de los docentes mediante la colaboración, la reflexión crítica de la práctica docente, la investigación, entre otros. Estas organizaciones relevan la importancia del trabajo del colaborativo entre sus miembros, lo que permite generar que la responsabilidad frente al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, sea compartida por todos los integrantes de la comunidad educativa (Krichesky & Murillo, 2011).

Es preciso enfatizar que el principal objetivo de las CPA no es aumentar la colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, sino que la colaboración docente resulta ser un medio para alcanzar el objetivo prioritario de toda institución educativa, el desarrollo del currículum escolar con la finalidad de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Robinson, 2007; Krichesky & Murillo, 2011; Bolívar, 2012; Volante y Müller, 2017).

1.3 Características De Las Comunidades Profesionales De Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje poseen ciertas características que la distinguen de otras estrategias de mejora educativa, la investigación teórica empírica entrega claridad suficiente con relación a ellas, destacando también que estas se encuentran entrelazadas y operan de manera conjunta (Hord, 2004; Louis et al., 1995 como se citó en Stoll et al., 2006).

Así pues, Shirley Hord (2004) en su libro "Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities." Organiza las características de las CPA académicamente exitosas, en los que denomina cinco dimensiones o temas:

1. *Liderazgo solidario y compartido*, en donde el papel del director como se considera crucial. Como líder, promueve el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa, participando en las instancias de desarrollo profesional, investigando, cuestionándose y buscando la forma de mejorar la escuela y los aprendizajes de los estudiantes. Esta

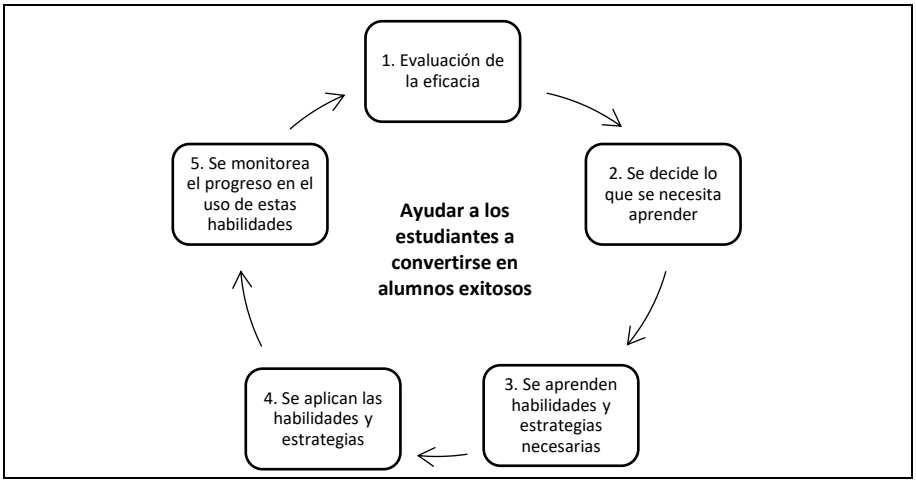
labor se realiza en conjunto con los profesores, lo que releva la importancia de que todos contribuyan y abandona las ideas jerárquicas en cuanto a quien sabe más que el otro (Kleine-Kracht, 1993, como se citó en Hord, 2004). Además, el director debe detectar e instar a los miembros de la comunidad preparados, a asumir liderazgos, compartiendo así el poder y la autoridad, animándolos a entregar aportes y a tomar decisiones compartidas.

2. *Valores y visión compartida,* es el cometido de la escuela, proyectar una imagen de futuro que ocasione que todos los miembros de la comunidad vuelquen sus esfuerzos hacia esa idea. Esta debe estar irrevocablemente comprometida con el aprendizaje sin desviaciones de todos los estudiantes (Louis e Kruse, 1995 como se citó en Hord, 2004), generando así altas expectativas en torno a ellos y ambientes que permitan alcanzar el potencial de aprendizaje de cada alumno. La visión, valores y objetivos, compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, guían la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, establecen cuáles son los problemas que se deben resolver, e indican la forma de distribuir el tiempo y los recursos. Por otra parte, el director debe procurar recordar permanentemente la visión del establecimiento, promoviendo y asegurando el compromiso legítimo los miembros de la comunidad.

3. *Aprendizaje colectivo y su aplicación,* en una CPA sus miembros trabajan continuamente de manera colaborativa poniendo el foco en mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de la escuela, así como se expone en la Figura 2. La colaboración consiste en aprender juntos a través del diálogo reflexivo y/o la investigación en torno la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, aplicando ideas nuevas, resolviendo problemáticas para así generar nuevas y mejores condiciones para el alumnado.

Figura 2

Aprendizaje colectivo y su aplicación en CPA académicamente exitosas



Fuente: Elaboración propia basado en Hord (2004).

4. *Condiciones de apoyo,* se identifican dos tipos, las condiciones físicas o estructurales y las capacidades humanas, siendo ambas fundamentales para impulsar y sostener el aprendizaje colectivo, generar el cambio y la mejora de la escuela. En cuanto a las condiciones de apoyo físicas o estructurales destacan: el disponer de recursos; tiempo para reunirse y conversar; cercanía física del personal; enseñanza interdependiente; horarios, estructuras y/o políticas que reducen el aislamiento y promueven la comunicación, la colaboración y el desarrollo del profesorado (Louis & Kruse, 1995; Boyd, 1992, como se citó en Hord, 2004). Respecto del tiempo, se señala como un factor crítico, convirtiéndose en una barrera cuando no está presente y un apoyo cuando si lo está. En cuanto a las condiciones relacionadas con las capacidades humanas, la existencia de respeto y confianza junto con un liderazgo de apoyo por parte de los directivos es indispensable. Además, se necesita que los miembros de una CPA tengan una visión de futuro profundamente compartida que les facilite tener una buena disposición hacia los estudiantes, la escolarización y el cambio, aceptando la retroalimentación y esforzándose por mejorar (Louis & Kruse, 1995; Boyd, 1992, como se citó en Hord, 2004).

5. *Práctica compartida,* al igual que los estudiantes, los profesores también necesitan un entorno de aprendizaje apropiado que valore el trabajo que realizan y que además los invite a desarrollarse y a crecer profesionalmente, motivándolos a asumir tareas desafiantes y también riesgos (Midgley EUR: Wood, 1993, como se citó en Hord, 2004). La práctica compartida favorece dicho entorno. Así pues, en las CPA, que los profesores se visiten continuamente en sus aulas con el propósito de observar, tomar notas y luego examinar los registros con el profesor observado, debe ser la regla. Este proceso se concibe como un aporte o ayuda entre colegas y se sustenta en el deseo de que el individuo y la comunidad mejoren. De este modo, cada profesor actúa como facilitador para el cambio de sus colegas, y así, mediante la retroalimentación y el entrenamiento, se espera la adopción de nuevas y mejores prácticas docentes. Ahora, el compartir la práctica requiere de una cultura de confianza, respeto y apoyo que fomente el debate la discusión y el desacuerdo, propiciando que los profesores se sientan cómodos al momento de compartir sus éxitos y fracasos (Wignall 1992, como se citó en Hord, 2004).

Posteriormente Stoll et al. (2006), en una revisión de la literatura en torno a las CPA y con base en los trabajos de distintos autores (Andrews & Lewis, 2007; Hord, 2004, 1997; Louis et al., 1995; Newmann & Wehlage, 1995; King & Newmann, 2001; Kruse et al., 1995; Leithwood & Louis, 1998; Fullan, 2001, como se citó en Stoll et al., 2006), describe cinco características, a las que luego añaden otras tres, identificando a estas últimas como producto de su propia investigación.

1. *Valores y visión compartida,* se realza como eje central, junto con tener un sentido de propósito y poseer el foco en el aprendizaje sin desviaciones de todos los estudiantes. Aludiendo también, a que compartir los valores del establecimiento permite tomar decisiones compartidas, de manera ética y colectiva.

2. *Responsabilidad compartida,* radica en que los miembros de una CPA comparten la responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes, lo que mantiene el compromiso y disminuye el aislamiento debido a la presión desplegada por el grupo.

3. *Investigación profesional reflexiva,* comprende conversaciones reflexivas en torno a temas educativos, permitiendo generar y aplicar nuevo conocimiento de manera sostenida; desprivatizar la práctica posibilitando examinarla frecuentemente, por ejemplo, a través de la observación mutua; compartir el conocimiento mediante la interacción y dar solución a problemáticas relacionadas a las necesidades de los estudiantes a través de la aplicación de información e ideas nuevas.

4. *Colaboración,* como una característica que no se limita a la ayuda, apoyo o asistencia recíproca y superficial. Destacando que en las CPA las actividades colaborativas y el logro de un propósito compartido se encuentran vinculados y dependen uno del otro, siendo esta interdependencia fundamental para la colaboración.

5. *Se promueve el aprendizaje grupal e individual,* en una CPA los profesores vuelven a ser estudiantes junto a sus colegas. De esta forma y a través de interacciones como diálogos relevantes y deliberaciones en torno evidencia y su posterior interpretación, los docentes logran crear conocimiento desarrollando el aprendizaje colectivo.

Por último, los autores identifican otras tres características que poseen las CPA, estas son: "Confianza mutua, respeto y apoyo" entre los miembros del personal, indicando que de las relaciones positivas depende el trabajo conjunto y productivo en las escuelas, puesto a que es poco probable que los profesores participen en actividades de observación o retroalimentación en el aula, si no se sienten seguros. Por esta razón la confianza y el respeto entre colegas es fundamental para apoyar la colaboración, el diálogo y la desprivatización; "Membresía inclusiva", abarcado así toda la escuela y finalmente "Apertura, redes y asociaciones", buscando aprendizajes fuera de los límites de la escuela (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006, como se citó en Stoll et al., 2006).

Por otro lado, Krichesky y Murillo (2011), con base en las investigaciones de los autores Lieberman (2000), Hord (2004), Stoll et al. (2006), Stoll y Louis (2007) y Hord y Hirsch (2008),

realizan un estudio referente a las características o condiciones que debe poseer un establecimiento educativo, al momento de afirmar que posee o que es una CPA. Así pues, señalan que existen ocho condiciones relevantes de mencionar, estás son:

1. *Valores y visión compartid*a, una comunidad existe cuando se comparten metas y valores. Por lo tanto, una CPA debiera poseer una visión consensuada, posibilitando que las creencias y los objetivos de los profesores estén vinculadas a las de la escuela permitiendo así establecer objetivos comunes que benefician a todos los estudiantes.

2. *Liderazgo distribuido,* en una CPA se generan estructuras para que sus miembros amplíen su potencial de liderazgo y aumenten su desarrollo profesional, facultándolos así para hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.

3. *Aprendizaje individual y colectivo,* el que se desarrolla al establecer las necesidades de aprendizaje de los docentes, a partir del rendimiento de los estudiantes, identificando lo que se debe aprender y la forma de hacerlo para finalmente desarrollar ese aprendizaje dentro del establecimiento o en alguna red externa de aprendizaje.

4. *Compartir la práctica profesional* resulta primordial en una CPA. Consiste en desprivatizar las prácticas del profesorado, abriendo las aulas a los colegas y así, a partir de observaciones, registros y retroalimentación entre profesores, se logre una reflexión profunda de las prácticas docentes, alcanzando un conocimiento especializado que permita mejorarlas.

5. *Confianza, el respeto y apoyo mutuo,* se vuelven imprescindibles en una CPA. La confianza, contención y seguridad, son elementales para lograr el compromiso e involucramiento de los participantes en los procesos de mejora del centro educativo. Una CPA demanda que todos sus miembros se sientan apoyados y respetados por sus compañeros. También, existe respeto por las diferencias individuales a fin de incentivar la reflexión crítica como un elemento que promueve el desarrollo del grupo.

6. *Apertura, redes y alianzas*, son indispensables para que una CPA se extienda más allá de los límites de la escuela. Generar lazos robustos con el entorno permite contar con nuevos espacios que contribuyan al conocimiento de los docentes, por ejemplo, al relacionarse con otros docentes, accediendo así a nuevas ideas lo que promueve el pensamiento innovador.

7. *La responsabilidad colectiva,* En una CPA sus miembros tienen una fuerte sensación de equipo, por lo que todos sus integrantes se sienten comprometidos y responsables del aprendizaje de todos los estudiantes. Esto los alienta a tomar riesgos sin temer a represalias, los estimula a buscar ayuda frente a los problemas derivados de su quehacer educativo y los impulsa a compartir los éxitos conseguidos en el aula.

8. *Condiciones para la colaboración,* para realizar el trabajo colectivo, los integrantes de una CPA necesitan contar con elementos estructurales, asociados al espacio y tiempo, que les permitan encontrarse para generar el aprendizaje colectivo. Otros recursos tanto materiales como de información o de ayuda externa también resultan necesarios.

Ahora pues, con base en las investigaciones de los autores antes citados, los que han identificado y corroborado las características, dimensiones o condiciones que poseen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, esta investigadora propone, para efectos de este estudio y tal como se observa e la Tabla 1, cuatro de las características principales que poseen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y que resultan relevantes para esta investigación.

Tabla 1

Cuatro características principales de las CPA presentadas para este estudio de caso.

Características de las CPA	Descripción
Valores y visión Compartidos (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011)	En una CPA: - Tanto la visión como los valores de la escuela están consensuados y son compartidos por los integrantes del centro educativo. - El Foco se encuentra en el aprendizaje de todos los estudiantes, sin desviaciones. - Se concibe a los estudiantes como académicamente capaces, visualizando ambientes de aprendizajes que permitan desarrollar el potencial de cada estudiante.
Práctica profesional colaborativa y reflexiva. (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011)	- Se desarrolla la planificación conjunta entre los docentes. - La práctica se desprivatiza, el aula deja de ser un espacio privado del docente. - La reflexión de la práctica entre los profesores a partir de observaciones, registros y retroalimentaciones es una actividad constante.
Confianza, respeto y apoyo mutuo (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011)	- Prevalecen sensaciones de confianza y respeto entre los integrantes de la CPA - Las actitudes y conductas de apoyo mutuo están presentes en el establecimiento educativo - Los profesores se sienten apoyados, valorados y respetados por los directivos y otras personas en funciones clave, lo que facilita el comprometerse e implicarse en la mejora - Se aceptan las diferencias individuales en favor de la reflexión crítica para la mejora
Condiciones físicas de apoyo para la colaboración (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011)	- Tiempo para reunirse, conversar e impulsar la colaboración. - Tiempo designado para el trabajo colaborativo - Espacio físico para el trabajo colectivo - Recursos para desarrollar el trabajo colectivo (material de trabajo, información, asesores externos, otros).

Fuente: Elaboración propia basada en Hord (2004, p. 7-12). Stoll et al. (2006). Krichesky & Murillo (2011, p. 70, 71).

1.4 El rol del liderazgo en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

El liderazgo tiene una importancia esencial en el desarrollo de una CPA, no se puede esperar emprender proyectos de mejora sin la implicación y el completo apoyo del liderazgo (Mulford y Silins, 2003 como se citó en Krichesky, 2013). Si bien, un buen líder no puede asegurar el desarrollo de una CPA, su papel se orienta a generar y asegurar condiciones que promuevan el compromiso de los docentes. Desde esta perspectiva, los líderes necesitan estar convencidos y comprometidos con la idea de una CPA, a fin de estimular a los miembros de la comunidad a implicarse en el proceso (Molina, 2005; Krichesky & Murillo, 2011).

Dentro de los principales cometidos de un líder, se encuentra el fortalecer el sentido de comunidad, mediante la consolidación del propósito del establecimiento reflejado en los valores y la visión de la escuela. El líder, además, debe lograr implicar a todos los miembros de la organización, incentivando la indagación y la toma de decisiones compartidas, construyendo desde lo ya existente. También, debe influenciar a los integrantes de la comunidad de manera que estos se comprometan en las decisiones que se consideran críticas para el establecimiento educativo (Molina, 2005).

Por otra parte, los líderes tienen un rol fundamental en el desarrollo de la colaboración en la escuela, puesto que la colaboración se identifica como uno de los factores internos que impulsan y sostienen a las CPA, además de ser un rasgo característico de las mismas (Krichesky & Murillo, 2011). Así pues, Harris y Lambert (2003), se refiere a algunas habilidades de liderazgo consideradas necesarias para desarrollar la colaboración en los establecimientos educativos:

-Desarrollar un sentido de la tarea compartido entre colegas;
-Facilitar el proceso (de trabajo) grupal;
-Fomentar buenos canales de comunicación;
-Comprender la transición, el cambio y su efecto en las personas;
-Mediar en los conflictos; y
-Desarrollar relaciones positivas de trabajo (como se citó en Krichesky, 2013, p. 82).

Entonces, la colaboración se considera un factor indispensable en una CPA, principalmente debido a que es fundamental para llevar a cabo la práctica profesional compartida y reflexiva, una de las características de las CPA. Sin embargo, para que esta pueda desarrollarse es necesario establecer algunas condiciones de base.

Al respecto el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (en adelante MBDLE) establece la creación de una CPA, como parte de las funciones de los líderes escolares. En este sentido, se precisa como objetivo la creación de una cultura de colaboración y aprendizaje recíproco entre los profesionales del establecimiento, indicando además la necesidad de crear las condiciones necesarias para generar una cultura de colaboración. Así pues, crear un clima de confianza, organizar los momentos reflexión y trabajo colectivo de manera continua, junto con proveer el tiempo necesario para este fin, son elementos clave para la implementación de una CPA (2005).

En definitiva, una CPA requiere de una cultura de colaboración y la implicación del equipo directivo, requiriendo que los líderes impulsen y faciliten la implementación, el desarrollo y posteriormente la conservación de este modelo (Vaillant, 2019).

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

2.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

2.1.1 ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO

A continuación, en la Tabla 3, se presenta a modo de resumen datos generales del establecimiento educativo.

Tabla 2

Información general del establecimiento educativo

Antecedentes	Establecimiento
Dependencia	Particular subvencionada sin fines de lucro
Orientación religiosa	Laica
Matrícula	249 estudiantes
Niveles que imparte	Pre-Kínder hasta 8º básico
Cursos por nivel	1
Alumnos promedio por curso	30
Jornada escolar	Jornada escolar completa
NSE	Bajo
IVE	98,09%
SEP	Categoría emergente

Fuente: Elaboración propia basado en información obtenida de la Dirección del establecimiento (2019). JUNAEB (2019). Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

NSE: Nivel Socioeconómico; IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar; SEP: Subvención Escolar Preferencial.

Esta escuela se ubica en un sector de Santiago con índices de vulnerabilidad sumamente preocupantes, él que posee la tasa de deserción escolar más alta de la región metropolitana, con un promedio de escolaridad por adulto de 9,1 años. El establecimiento atiende a una población expuesta, entre otras cosas, a un alto nivel de delitos de connotación social y problemáticas relacionadas con la drogadicción. Desde este contexto, la pobreza multidimensional en los hogares alcanza un porcentaje superior al 27% y el 52% de estos declara

haber observado o vivido consumo de drogas (Gonzalo Muñoz, 2020, 50m41s).

Frente las problemáticas del contexto, la escuela se encuentra asociada a redes de apoyo, descritas en la Tabla 4, estas pueden resultar importantes al momento de lidiar con situaciones relacionadas con la asistencia y derivación de estudiantes que requieren apoyo especializado.

Tabla 3

Redes de apoyos existentes en el establecimiento

Redes de Apoyo	**Programa**
JUNAEB	- Programa de alimentación escolar
I. Municipalidad de Puente Alto	- Servicios locales de salud. - Programa "Habilidades para la vida: herramientas para una sana convivencia"
Oficina de Protección de derechos de la infancia y adolescencia (OPD)	- Mesa territorial 1 bajos de mena, red intersectorial territorial encargada de la promoción de la infancia en la comuna de Puente Alto. - Articulación con el Consejo Técnico de Infancia de Puente Alto.
Comunidad Alemana	- Voluntariado social - Iglesia Luterana
SENDA	- Programa de prevención en temáticas de droga y alcohol "Actuar a tiempo" (año 2019).
Mesa Territorial Bajos de Mena	- Red territorial del sector en la que convergen jardines infantiles, colegios, centro de salud, carabineros, programas de SENAME. Temática: infancia, promoción y protección.
Comisiones Mixtas	- Participación en redes de los dos centros de salud del territorio. Temática: promoción y prevención en salud para estudiantes y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia basado en comunicación personal Coordinador de Convivencia Escolar (2019)

También, el establecimiento cuenta con el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), compuesto por una coordinadora, dos educadores diferenciales y un psicólogo. Estos profesionales trabajan con 72 estudiantes con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante NEE), distribuyendo sus labores tal como se indica en la Tabla 5. Así pues, el 30% de la población estudiantil requiere de algún apoyo escolar especial, debido a que poseen alguna de las condiciones que se describen a continuación: discapacidad intelectual, trastorno específico del aprendizaje, trastorno déficit atencional, dificultad específica del aprendizaje y funcionamiento intelectual límite. Cabe destacar que el establecimiento ha logrado institucionalizar el trabajo mancomunado y colaborativo entre los educadores diferenciales y los docentes de asignatura, denominado co-docencia. Esta estrategia consiste en la creación y planificación de adecuaciones curriculares para los estudiantes que forman parte de dicho programa, además de la planificación de las clases para el curso en general y las evaluaciones asociadas a estas, las que luego son llevadas a la práctica a través de clases lideradas, en forma conjunta, por los docentes de asignatura y educadores diferenciales integrando a la totalidad del grupo curso. Para llevar a cabo y organizar esta labor, se consignan horas de planificación, especialmente destinada para este fin, bajo el alero del decreto Nro. 170 del reglamento del PIE.

Tabla 4

Distribución de labores del equipo PIE

Integrantes equipo PIE	Cursos	Labores
Coordinadora PIE Educador diferencial 2 Educador diferencial 3	1° y 2° básico. 3° - 4° y 6° básico 5° - 7° y 8° básico	- En aula regular: Co-docencia - En aula de recursos: estudiantes permanentes.
Psicólogo	1º a 8º básico	Estudiantes con discapacidad intelectual y trastorno del déficit atencional. Enfoque emocional y conductual.
Equipo PIE	Apoderados 1º a 8º básico	Charlas educativas mensuales en las reuniones de apoderados. Desarrollo de habilidades parentales.

Fuente: Elaboración propia basado en comunicación personal Coordinadora del PIE (2019)

2.1.2 Dotación Directiva, Docente y Otros Profesionales

Con respecto a la dotación de docentes y otros profesionales, que forman parte del establecimiento educativo, está constituida por 22 profesionales los que asumen distintas funciones enunciadas en la Tabla 6.

Tabla 5

Dotación profesional del establecimiento

Cargo	**Cantidad de Profesionales**
Directora	1
Coordinación Técnico-Pedagógica	1
Coordinación Convivencia Escolar	1
Coordinación PIE	1
Psicólogo	1
Educadoras(es) Diferenciales (PIE)	2
Docentes que se desempeñan en Aula	9
Docentes que se desempeñan en otras áreas	5
Asesora neurociencias	1

Fuente: Elaboración propia basado en comunicación personal Directora del establecimiento (2019).

2.1.3 Características Del Entorno

Esta institución se emplaza en el sector de Bajos de Mena, ubicado en el extremo sur poniente de la comuna de Puente Alto, esta comuna cuenta con 140.000 habitantes y se considera un "sector postergado de la ciudad de Santiago" (Martínez, 2017, p. 57), a razón de sus altos índices en densidad poblacional, pobreza de sus habitantes, precariedad en la vivienda, delincuencia, drogadicción y bajo o incluso nulo acceso a servicios básicos. En el año 2010 fue denominado como el gueto más grande de Chile por el reporte "Guettos en Chile" de la consultora Atisba (Martínez, 2017). Para efectos de este magíster se ha guardado la confidencialidad del establecimiento educativo.

2.1.4 PRESENTACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO, ORIGEN Y EVOLUCIÓN.

Durante el año 2003 y con el apoyo de la comunidad de la Iglesia Luterana de Chile, se funda el establecimiento educacional presentado en esta investigación. Su creación surge debido a la motivación de un grupo de personas, relacionadas con el trabajo educativo de niños en situación de vulnerabilidad. Estos identifican como un problema la falta de un establecimiento educativo en el sector, cuyo propósito fuera entregar a niños y adolescentes, con trastornos del aprendizaje y en situación de vulnerabilidad, la oportunidad de proseguir con sus estudios.

De esta manera se da origen a este establecimiento educativo, el que admite a estudiantes con historiales de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, conductas problemáticas y retraso pedagógico, empeñándose en evitar la deserción escolar temprana, la que muchas veces se traduce en dificultades de inserción social y cultural (PEI, 2016; PEI, 2020; Vistoso Alcorta, 2011). En este sentido, en una época donde en nuestro país la selección escolar era una práctica común, sobre todo en centros educativos particulares subvencionados como esta escuela, desde sus inicios y fiel a los principios que le dieron origen, este establecimiento no suscribió al proceso de selección escolar, admitiendo a todo estudiante que lo requiriera.

Durante los primeros años destacó en la visión del establecimiento un enfoque socioeducativo, razón por la cual la escuela funcionaba como un espacio abierto de acogida, centrándose en el trabajo educativo de los estudiantes desde sus dificultades sociales (Vistoso Alcorta, 2011). Con alumnos en cuarto básico de entre 8 y 12 años, muchos de ellos no lectores, el año 2006 obtuvieron los resultados más bajos de la región metropolitana en la prueba SIMCE, con un puntaje promedio de 164 puntos en Lenguaje y 166 puntos en Matemáticas (OPECH, 2006).

A raíz de esta situación, el año 2007 se comienza a gestar una transformación, la que se manifiesta principalmente en un cambio en la visión del equipo directivo. Deciden entonces, orientar el foco del trabajo educativo desde lo social hacia lo pedagógico, sumado a esta evolución a una nueva Jefe Técnico Pedagógico, quien también se adhiere al cambio (Directora, comunicación personal, 8 de mayo de 2019). Además, y según se señala en el PEI del establecimiento, como resultado de las capacitaciones permanentes del equipo directivo, la

escuela adopta como sello un enfoque con base en las Neurociencias, iniciando el desarrollo de un modelo de enseñanza propio, el que contempla prácticas educativas que se sustentan en el funcionamiento del sistema nervioso.

A partir de estos cambios se observa un incremento paulatino en los resultados académicos medidos por el SIMCE, alcanzando una mejora sustancial en el desempeño escolar, pasando de un nivel de desempeño insuficiente el año 2016 a nivel medio el año 2019, logrando además el reconocimiento en la Región Metropolitana, posicionándose como "Escuela modelo en prácticas de desarrollo docente" el año 2018 (PEI, 2020).

2.1.5 Algunos Sellos Del Establecimiento

Actualmente, tal como se consigna en el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) este centro educativo se declara una Escuela Neurocientífica. Así pues, destacan en el aula clases estructuradas que integran hábitos y rutinas fundamentadas en el funcionamiento del cerebro y sus necesidades, aportando de este modo, estrategias y tecnologías educativas para el aprendizaje óptimo de los estudiantes (2020).

Distingue a este establecimiento su Visión, destacando deseo de "ser una comunidad educativa donde el aprendizaje está al servicio la felicidad humana, en la cual los niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes" (PEI, 2020, p. 5). En lo relativo a la Misión del centro educativo, su propósito es "brindar educación de excelencia (y) acompañar a los estudiantes a descubrir la pasión por aprender y a encontrar su lugar en la vida" (PEI, 2020, p. 5)

En cuanto a los valores que encumbra esta institución y que por lo tanto forman parte esencial en la definición de su identidad, el establecimiento posee una "reserva valórica" que realza el respeto, la responsabilidad y la cooperación, además, tal como se aprecia en la Tabla 2, este centro educativo esgrime un "Ideario valórico" cuyos principios son gestados dentro del marco de las neurociencias (PEI, 2020).

Tabla 6

Ideario valórico del establecimiento educativo

Principio Valórico	Ideas centrales
Respeto a la vida	"Todos los seres vivos estamos conectados y dependemos unos de otros. Esto se manifiesta en un cuidado y respeto mutuo celebrando la diversidad y la naturaleza, de la que formamos parte."
Felicidad humana	"Solo es posible a partir de relaciones positivas, basadas en el afecto. No se pueden enseñar contenidos sin una relación positiva que permita al otro sentirse seguro. La alegría y el humor enriquecen las relaciones humanas en el contexto del aprendizaje y de la convivencia diaria."
Pasión por aprender	"Todos los niños y niñas pueden aprender, si logramos que se conecten con lo que les apasiona y da sentido. Es responsabilidad de la comunidad educativa buscar la manera más efectiva de fomentar actitudes como la curiosidad, el pensamiento crítico e investigador a través de herramientas que faciliten este proceso. Definimos el rol del profesor como guía y facilitador, siendo el estudiante el protagonista de su aprendizaje."
Comunidad, responsabilidad mutua y colaboración	"Creemos en la comunidad, en el proceso de la comunicación no-violenta en la que cada uno se hace responsable por el bienestar de los miembros de la comunidad y en que las necesidades de cada uno son acogidas (no necesariamente satisfechas). Creemos que mantener y cuidar los equipos y grupos de trabajos es esencial y el diálogo es la manera de resolver las diferencias."

Fuente: Elaboración propia basado en Proyecto Educativo Institucional (2020, p. 5).

También, resulta interesante destacar que esta institución no desarrolla el rol de "Inspector General o inspectores de patio", como se conoce generalmente, sino que realza en su lugar la Convivencia Escolar a cargo del coordinador de dicha área. Así pues, en lugar de inspectores se desempeñan docentes, los que se han especializado en convivencia escolar y han sido formados en el trabajo social con los estudiantes. Dentro de las funciones que realizan se

encuentra: la contención y acompañamiento de estudiantes; informes y reportes; contestación a tribunales y otros programas; entre otras labores.

2.1.6 Descripción De La Infraestructura E Implementación

En cuanto a la infraestructura e implementación, la escuela cuenta con salas de clases espaciosas provistas de una pequeña biblioteca, estantes con casilleros para cada estudiante, un monitor de gran tamaño sobre la pizarra y un diario mural que da cuenta de prácticas pedagógicas institucionalizadas. También posee un Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) amplio, bien iluminado y calefaccionado, con estantes repletos de libros, una zona de lectura con piso acolchado. Destacan en este espacio las exposiciones de trabajos estudiantiles; además cuenta con un patio de gran tamaño con áreas de juego, deportivas y una multicancha con pequeñas graderías. En general la infraestructura del establecimiento se mantiene en muy buenas condiciones, los espacios resultan agradables y resalta la amplitud y luminosidad de los mismos. Además, se encuentran bien cuidados, lo que entrega dignidad a los estudiantes. También se distinguen en la escuela dos espacios, valorados por los miembros de la comunidad y que se distinguen como sellos de escuela, una sala especialmente acondicionada para practicar yoga y un huerto escolar, ambas áreas cuentan con personal a cargo, idóneo y de forma permanente. A estos lugares asisten los cursos, de forma programada y planificada, para realizar actividades pedagógicas y también otras relacionadas con el bienestar de los y las estudiantes.

2.1.7 Resultados Académicos

En relación con los resultados académicos, según se observa en la Tabla 7, en los últimos siete años se evidencia un incremento en los resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE, en 4º, 5º y 6º básico. A pesar de que los puntajes no mantienen un aumento escalonado en el periodo de tiempo expuesto, existe una tendencia al alza en los resultados que se obtienen en las mediciones de Matemática y Lenguaje.

Tabla 7

Síntesis evolutiva de resultados SIMCE del establecimiento 2013 - 2019

Curso y Prueba	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
4º básico Lenguaje	211	215	205	253	231	243	-
4º básico Matemática	209	231	231	269**	238	229	-
6º básico Lenguaje	211	162	214	201	-	255	-
6º básico Matemática	222	196	216	229	-	239	-
8º básico Lenguaje	203	202	176	-	228	-	214
8º básico Matemática	226	240	223	-	232	-	235

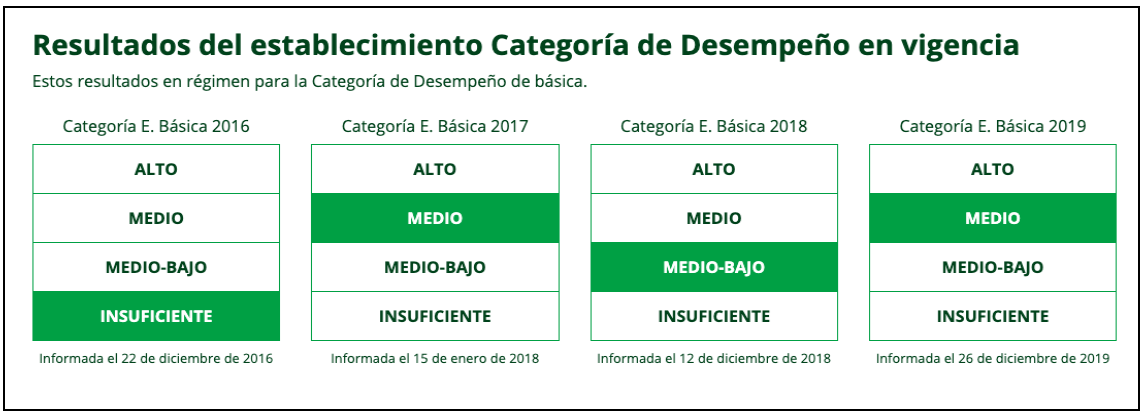
Fuente: Elaboración propia basado en Agencia de Calidad de la Educación (2018).

** Por causas ajenas al establecimiento educacional, los resultados de aprendizaje SIMCE o las respuestas entregadas en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación no son representativos.

Por consiguiente, y según las categorías de desempeño instruidas por el Ministerio de Educación, tal como se advierte en la Figura 3, actualmente este establecimiento alcanza un Desempeño Medio, en relación con otros establecimientos de similar nivel socioeconómico.

Figura 3

Categoría de desempeño, año 2016 – 2019.

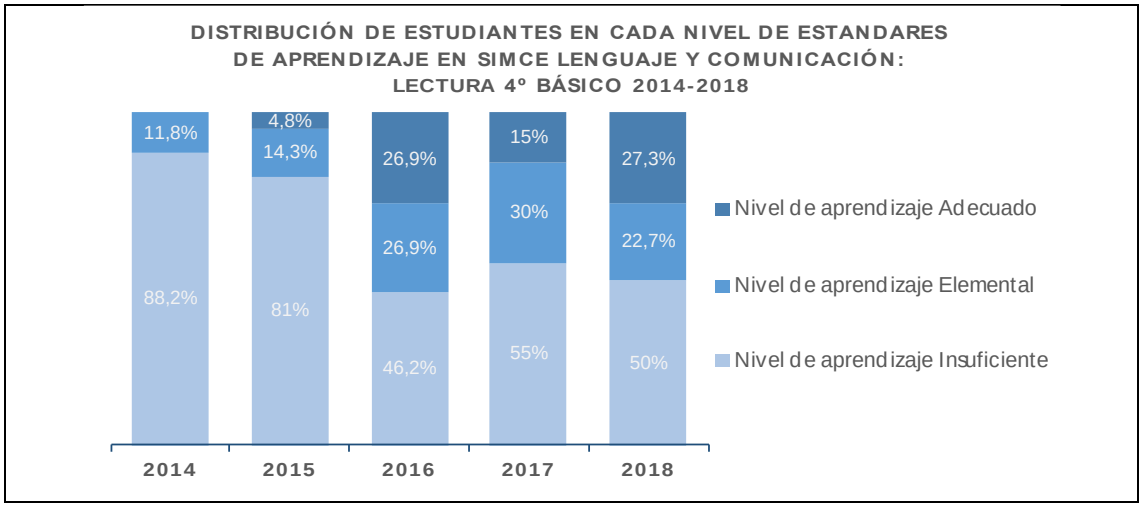


Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2019)

De modo más detallado, se aprecia en las Figuras 4, 5 y 6 la progresión que han experimentado los estudiantes de los 4º y 6º, años básicos, con relación a los Niveles de Aprendizaje alcanzados entre los años 2014 y 2018 en las mediciones SIMCE de Lenguaje y Matemática. En los resultados entregados por la Agencia de la Calidad se puede notar que, en el transcurso de los cinco años, la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de aprendizaje evoluciona favorablemente, debido a que disminuye el porcentaje de alumnos en el Nivel Insuficiente para distribuirse en los Niveles de Aprendizaje Elemental y Adecuado. Caso contrario se evidencia en las evaluaciones de matemática a los 4º básicos, pues según se aprecia en la Figura 7, entre los años 2014 y 2018, ambos años incluidos, la distribución de los estudiantes en los distintos Niveles de Aprendizaje no ha evolucionado positivamente, evidenciándose un aumento en el porcentaje de estudiantes en el nivel de aprendizaje insuficiente. Esto representa una dicotomía respecto de los atributos de las CPA con relación al logro académico y los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento educativo, situación que se espera esclarecer en las conclusiones de esta investigación.

Figura 4

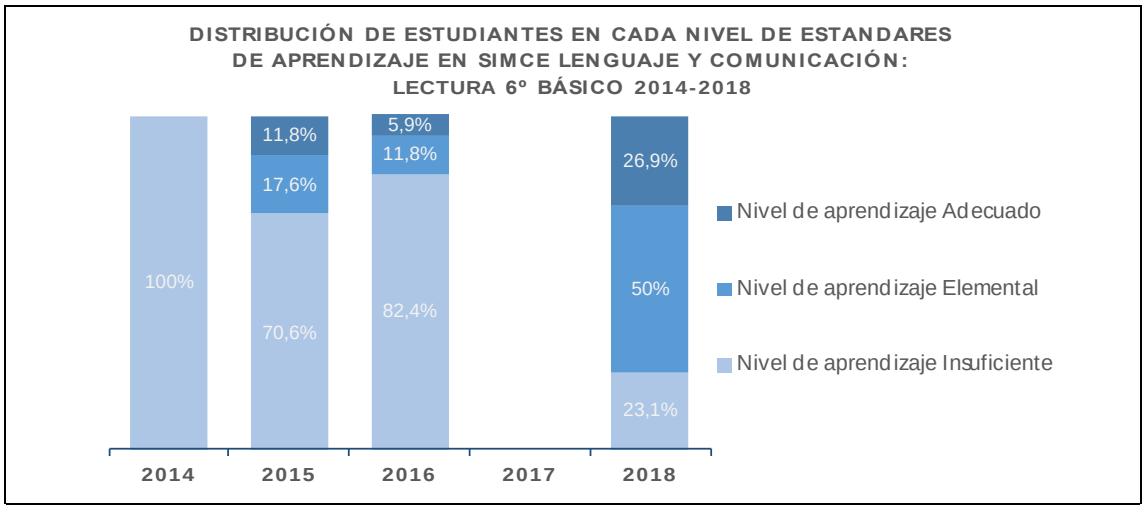
SIMCE Lenguaje y Comunicación 4º básico: Distribución de estudiantes según Nivel de Aprendizaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Figura 5

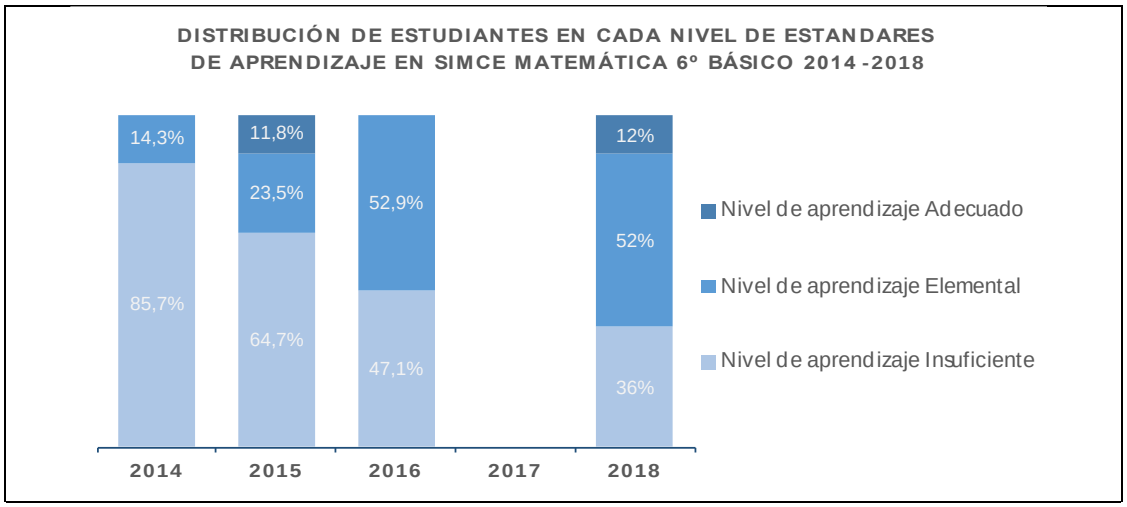
SIMCE Lenguaje y Comunicación 6º básico: Distribución de estudiantes según nivel de aprendizaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Figura 6

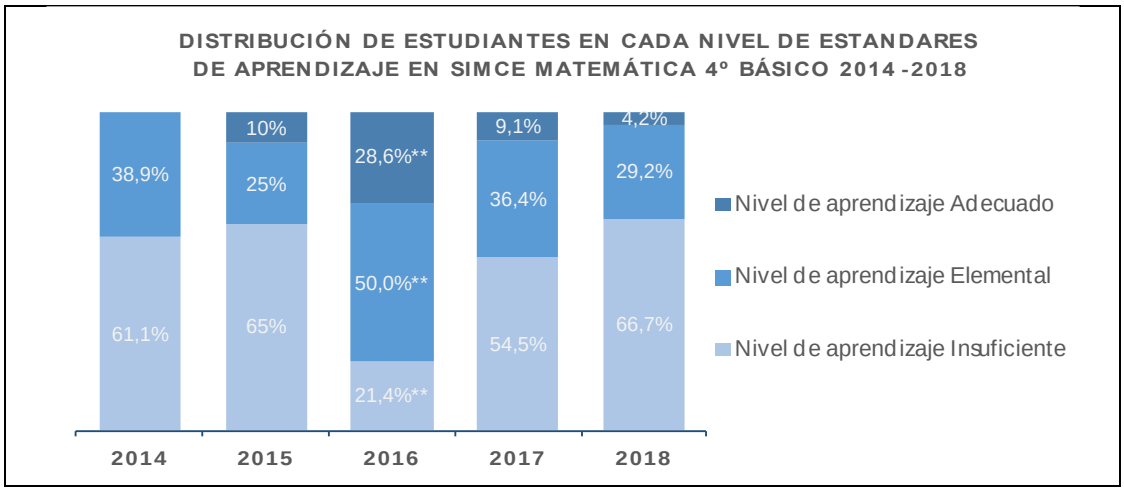
SIMCE Matemática 6º básico: Distribución de estudiantes según Nivel de Aprendizaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Figura 7

SIMCE Matemática 4º básico: Distribución de estudiantes según Nivel de Aprendizaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018).

** Por causas ajenas al establecimiento educacional, los resultados de aprendizaje SIMCE o las respuestas entregadas en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación no son representativos.

2.2 Fundamentación Del Estudio De Caso

Con 17 años de existencia, este establecimiento ha recorrido un largo camino en el que se ha transformado y superando dificultades propias del contexto en el que se inserta, logrando en cierta medida, mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Así mismo, ha mantenido inamovible desde su fundación, un principio que motivan la creación de este espacio formativo, la disposición de integrar a cualquier estudiante que desee formar parte de esta escuela. Reflejo de esta realidad son las declaraciones de los docentes el año 2006, expresadas en un diario de la época. Al ser entrevistados por los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE, que como se señaló anteriormente resultaron ser los más bajos de la Región Metropolitana:

> De pronto es súper fácil esconder los casos complejos, hacer a un lado a chiquillos con más problemas en pos de mostrar mejores resultados . . . Sin embargo, nuestra apuesta es precisamente trabajar con esos niños. (OPECH, 2006, p. 53)

Pues bien, a partir del año 2007 y como consecuencia de los malos resultados, se genera un cambio de enfoque en el establecimiento, redirigiendo los esfuerzos desde lo social hacia lo pedagógico. Es así como en un periodo de 12 años, se logra una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, siendo reconocidos por la comunidad como "la escuela en donde los niños aprenden" (Comunicación personal Directora 30 de abril, 2019). También, según fuentes, durante visitas de la Agencia de la Calidad, los evaluadores han reconocido las buenas prácticas que se desarrollan en el establecimiento, señalando que es la falta de buenos resultados de aprendizajes lo que impiden que la escuela sea considerada como una escuela efectiva. (Comunicación personal Profesor 4, 19 de diciembre, 2019).

Valorando los importantes avances que este establecimiento ha logrado generar en los resultados educativos de sus estudiantes, a pesar de la complejidad familiar y social de la población a la que atiende y del contexto en el que se desenvuelve, es necesario continuar por la senda de la mejora educativa, a fin de elevar los resultados ya alcanzados sustentando y consolidando los progresos, para así alcanzar el preciado éxito educativo.

Entonces, en el marco de esta investigación, resulta interesante comprobar si las características que posee el centro educativo y que han contribuido a esta mejora educativa, tienen relación con las cuatro principales características que poseen las CPA, consideradas relevantes para este estudio de caso. Esto, porque como se ha señalado anteriormente, este modelo resulta ser una de las estrategias de mejora educativa más pujantes, y cuya efectividad ha sido estudiada y comprobada por diversos investigadores. Destaca entre sus virtudes que "permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo" (Krichesky & Murillo, 2011, p. 79)

Ahora bien, considerando que las CPA han demostrado ser un aporte relevante en el aprendizaje de los profesores, expresado en la mejora de los procesos de enseñanza en el aula y en el logro estudiantil (Borko, 2004; Goddard, Goddart &Tschannen-Moran, 2007, como se citó en Volante & Müller, 2017), existe una falta de concordancia entre los resultados generados por las CPA,

en cuanto a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y los bajos resultados que siguen existiendo en esta escuela (Figuras 7), junto con la falta de consolidación y sostenimiento de los avances educativos (Figura 3). Así pues, entregar coherencia respecto de los resultados actuales y el foco de una CPA representa un desafío para esta comunidad educativa. Entonces, esta investigación busca describir las cuatro principales características que posee una CPA y analizar su desarrollo en un establecimiento educativo con contexto vulnerable.

Para efectos de este estudio se profundizan cuatro de las características que poseen las CPA, las que se relacionan mayormente con la cultura de colaboración (Krichesky & murillo, 2011) estas son: Valores y visión compartida; Práctica profesional compartida y reflexiva; Confianza, respeto y apoyo mutuo; Condiciones físicas de apoyo para la colaboración.

Las cuatro características de CPA, seleccionadas para este estudio y basadas en Hord (2004); Stoll et al. (2006) y Krichesky & Murillo (2011) resultan ser la delimitación del tema a abordar en esta investigación, siendo escogidas considerando que el rasgo que distingue a las CPA es su carácter colaborativo. Desde esta perspectiva, una cultura de colaboración es un requisito de base para facilitar la creación y la capacidad de sostener en el tiempo esta estrategia de mejora educativa (Krichesky & Murillo, 2011). Ahora bien, en una CPA la colaboración está interrelacionada a un propósito, el que se expresa en Valores y visión compartida, el que no es posible de lograr sin la colaboración de los miembros de la comunidad (Stoll et al., 2006). Así pues, la colaboración en una CPA se observa en las interacciones entre sus integrantes, al compartir la práctica profesional con otros colegas con el objetivo de perfeccionarlas mediante la reflexión crítica de las mismas y el entrenamiento. Sin embargo, esta colaboración no es posible si no se establecen condiciones de confianza, respeto y apoyo mutuo entre sus miembros. Entonces, para apoyar el trabajo colaborativo son esenciales las condiciones físicas que posibiliten que los profesores cuenten con el tiempo, espacio físico y otros recursos para reunirse y desarrollar el trabajo colaborativo.

CAPÍTULO 3: RELEVANCIA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación tiene como propósito describir las principales características que poseen las CPA, consideradas relevantes para este estudio, y analizar su desarrollo en el establecimiento educacional seleccionado para esta investigación. Estas características son: Valores y visión compartida; Práctica profesional compartida y reflexiva; Confianza, respeto y apoyo mutuo; Condiciones físicas de apoyo para la colaboración.

En lo que se refiere a las CPA, Volante y Müller (2017), señalan que la particularidad de este modelo radica en que su foco se encuentra en la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Por esta razón, las reuniones, diálogos y conversaciones, deben tener como eje experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Para los autores, resulta claro que mantener reuniones regulares con otros docentes, no basta para considerarse una CPA, sobre todo si estas se orientan mayormente a temas administrativos u organizativos. También señalan que en una CPA las instancias de reunión se orientan en compartir y aprender de otros, cuestionando de manera crítica la propia práctica y la de los colegas, realizando una reflexión profunda y de manera continua en torno a esta temática y al trabajo de los estudiantes, todo esto en un ambiente donde el aula es de dominio público.

Desde esta perspectiva y luego de una revisión de la literatura, se seleccionaron para efectos de esta investigación, las cuatro principales características que poseen las CPA, relevantes para este estudio. Estas se basan en aquellas propuestas por Hord (2004), Stoll et al. (2006), Krichesky & Murillo (2011), estos últimos a partir de las investigaciones de los autores Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008. De este modo, las cuatro características seleccionadas para este estudio de caso se consideran las más relevantes debido a que se encuentran estrechamente relacionadas con la colaboración, coincidiendo además en su importancia, los tres autores en quienes se fundamentan estas características.

Entonces, las CPA se distinguen por poseer una cultura de colaboración (Krichesky & Murillo, 2011). En este sentido crear una CPA implica generar una cultura de aprendizaje colectivo, lo que conlleva aspectos organizacionales como la estructuración de tiempos, espacio físico y recursos orientados a asegurar el trabajo colaborativo. Por otro lado, se requieren capacidades internas de los miembros de la CPA que posibiliten el diálogo reflexivo entre colegas. Finalmente, son necesarias capacidades personales que permitan desprivatizar la práctica docente (Stoll, et al., 2006, como se citó en Volante y Müller, 2017). Las características de las CPA, no incluidas en esta investigación, tienen relación con: el liderazgo distribuido (Hord, 2004; Krichesky & Murillo, 2011); el aprendizaje individual y colectivo (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011); la apertura redes y alianzas (Krichesky & Murillo, 2011); responsabilidad colectiva (Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011); la membresía inclusiva y la investigación profesional reflexiva (Stoll et al., 2006), las que pudiesen ser consideradas para investigar en un futuro estudio.

Por lo tanto, puesto que las CPA resultan ser una estrategia que le otorgan fuerza a las mejoras educativas desarrolladas en la escuela, debido a que "una CPA se convierte en la estructura de apoyo para que las escuelas se transformen continuamente a través de su propia capacidad interna." (Morrissey 2000, p. 10). Considerando los desafíos educativos que presenta este establecimiento, originados principalmente por su contexto de vulnerabilidad, situación que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a los diversos desafíos que enfrentan los profesores en su trabajo cotidiano, tal como se señaló anteriormente, este estudio busca indagar sobre las cuatro principales características que poseen las CPA, y su desarrollo en una escuela que se encuentra inserta en un contexto de vulnerabilidad.

Así mismo, esta investigación proporciona al centro educativo antecedentes que lo faculten a tomar decisiones informadas basadas en los resultados de este estudio, ante la posibilidad de que esta comunidad educativa decida implementar este modelo y así, mejorar y sostener sus resultados de aprendizaje. Esto debido a que "la estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades de aprendizaje profesional" (Dufour y Eaker, 1998 como se citó

en Bolívar, 2012, p. 10). Entonces, mediante la implementación de una CPA, esta escuela puede lograr impulsar el incremento sostenido e integral de los aprendizajes de sus estudiantes, pudiendo alcanzar logros académicos que posibiliten a este establecimiento convertirse en una escuela modelo, sirviendo de inspiración a tantos otros centros educativos, existentes en Chile, que se desenvuelven en contextos de vulnerabilidad. Más aún, implementar en esta escuela una CPA podría permitirle erigirse como un agente para la justicia social, una de las motivaciones que inspiró la creación de este establecimiento.

3.2 PREGUNTAS QUE GUÍAN EL PROYECTO

1. ¿Cuáles son y en qué consisten las cuatro características principales de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, relevantes para esta investigación?

2. ¿Cómo se desarrollan las cuatro principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el establecimiento educativo, considerando el contexto de vulnerabilidad en el que desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje?

3. ¿Cuál es la importancia del rol de liderazgo en el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 OBJETIVO GENERAL.

Describir las cuatro principales características de una Comunidad Profesional de Aprendizaje y analizar su desarrollo en un colegio vulnerable de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.

3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Identificar y describir las principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje consistentes en: valores y visión compartida, práctica profesional compartida y reflexiva, confianza, respeto y apoyo mutuo, y condiciones físicas de apoyo para la colaboración.

2. Analizar el desarrollo de las cuatro principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el establecimiento educativo, considerando el contexto de vulnerabilidad en el que se desempeña el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Indagar el rol del liderazgo escolar en el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en un establecimiento educativo vulnerable.

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se elabora a partir del método cualitativo el que se centra en los sujetos, buscando así comprender las perspectivas de las personas en detalle, considerando las situaciones en las que se encuentran, los escenarios y los grupos en los que interactúan (Taylor & Bogdan, 1984). La investigación cualitativa se apoya en métodos y técnicas que permiten analizar, explicar e interpretar pensamientos que tengan sentido para las personas que participan en esta investigación, buscando comprender las perspectivas de los participantes de manera detallada (Taylor & Bogdan, 1984). Dicho de otro modo, esta investigación intenta identificarse con docentes y directivos, fin de comprender de que modo estos entienden y vivencian los fenómenos que los envuelven, ahondando en la mirada, comprensión y significados que ellos poseen de las cosas (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006, como se citó en Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En este caso se busca analizar, a través de la mirada de los miembros de la comunidad educativa, el desarrollo de las cuatro principales características que poseen las CPA, relevantes para esta investigación, presentes en un establecimiento con contexto escolar vulnerable.

El enfoque de esta investigación es del tipo descriptiva, pues busca conocer los aspectos relevantes para este estudio, a través del discurso de las personas, sea este hablado o escrito, y la observación de conductas (Taylor & Bogdan, 1984). De este modo, analiza como se manifiestan en el establecimiento educativo las cuatro principales características de las CPA, que resultan relevantes para este estudio, permitiendo describir las situaciones y hechos referidos al fenómeno a investigar. Esto dado que "los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación." (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 92).

Esta investigación se enmarca en el diseño de estudio de caso. Yin (1989), indica que esta estrategia metodológica permite investigar el fenómeno en su contexto, utilizando variadas

fuentes de evidencia y haciendo difusos los límites entre el fenómeno y el contexto. Esto lo hace especialmente significativo considerando las características de vulnerabilidad en las que se desarrolla esta investigación, lo que permite comprender de mejor forma el caso profundizando en sus particularidades, apreciando la complejidad y singularidad de este, sin dejar de lado su contexto y la interrelación que surge entre ellos (Stake, 1999). El diseño de este estudio de caso se enmarca en el diseño para un solo caso, considerando la escuela como una sola unidad de análisis, apoyando su uso en la posibilidad de confirmar y ampliar el conocimiento sobre el objeto que se estudia dentro de su contexto en la vida real (Yin, 2009; 1984).

4.2 Definición De La Muestra Y Los Participantes

4.2.1 Muestra

El tipo de muestreo que se utiliza en esta investigación corresponde al muestreo de criterios Patton (1990), puesto que se examinaron y seleccionaron todos aquellos casos que cumplían con los criterios que resultaron de importancia para esta investigación. La Directora, todos los miembros de la comunidad educativa que ejercen cargos directivos y los docentes, educadores diferenciales y de párvulos, que tienen relación directa con los estudiantes en el aula y que forman parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2 Participantes

La selección de los participantes para este estudio de caso se realizó considerando al total las personas que trabajan en el centro educativo, obedeciendo a los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

1. Ejercer como Director, Directivo, docente de aula, educador(a) de diferencial o de párvulos, y participar activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el trabajo de aula.
2. Llevar más de 2 años trabajando en el establecimiento.

3. Estar dispuesto(a) a colaborar con esta investigación, accediendo a ser entrevistado.

Criterios de exclusión

1. Ejercer como directivo, docente, educador(a) diferencial o de párvulos, en calidad de reemplazo.
2. Ejercer como directivo, docente, educador(a) diferencial o de párvulos por un periodo inferior a los 2 años.
3. No realizar labores estrechamente ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el aula de clases.

Criterios de relevancia o confiabilidad (inclusión y exclusión)

Estos criterios tienen como fundamento:

1. La información que pueda entregar la Directora y los Directivos es indispensable debido al rol del liderazgo en los establecimientos que logran desarrollar una CPA.

2. Resulta relevante que los participantes se desempeñen en labores estrechamente ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, pudiendo entregar información importante sobre el desarrollo de las características de las CPA que se investigan. Esto debido a que son protagonistas en las interacciones que se llevan a cabo en el trabajo colaborativo, el que busca compartir las prácticas docentes y reflexionar de manera crítica en torno a estas, con el propósito de perfeccionarlas.

3. La antigüedad laboral de los participantes es relevante en este estudio, puesto que se necesita que los estos conozcan y/o tengan integrados, los procesos del centro educativo y también su cultura.

Una vez seleccionados aquellos participantes que cumplían con los criterios de inclusión, se conversó personalmente con cada uno de ellos a fin de explicarles el objetivo de la investigación e invitarlos a participar. En este caso, los candidatos seleccionados fueron la Directora, 3

Directivos y 7 Profesores, los que aceptaron contribuir a este estudio en calidad de participantes, En la Tabla 8 se presenta algunos antecedentes de los participantes de este estudio.

Tabla 8

Antecedentes de los participantes seleccionados para este estudio

Rol del participante	**Años de experiencia en el centro educativo**	**Jornada horaria/semanal**
Directora	16	44
Jefa de UTP	10	44
Coordinador de Convivencia escolar	8	44
Coordinadora PIE	9	44
Docente lenguaje e historia	10	44
Docente matemática y ciencias	5	44
Docente matemática y ciencias	4	44
Docente lenguaje e historia	4	44
Educadora de párvulos	4	44
Docente 2º básico	3	44
Educadora diferencial	3	44

El hecho de que los participantes cuenten con 44 horas de contrato, resulta ser una política del centro educativo, pues todos los docentes y profesionales que se desempeñan en el establecimiento se encuentran contratados por la cantidad máxima de horas, esto con el fin "de fidelizar a los profesores" (Directora, comunicación personal, 30 de abril, 2019).

4.3 Recolección de Datos

Con el objeto de responder a las preguntas que guían esta investigación y así cumplir con los objetivos propuestos, se procede a la recolección de datos a modo de conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas por los participantes (Hernández et al., 2014). Esto con el objeto de analizar el desarrollo de las

cuatro principales características de las CPA, relevantes para este estudio de caso, en la escuela seleccionada para esta investigación. Con la finalidad de levantar información importante para este estudio, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, la entrevista semiestructurada y la observación, las que se aplicaron en establecimiento educativo, el escenario natural.

4.3.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

"Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo ha observado o lo están observando" (Stake, 1999, p. 63). Esta técnica permite descubrir y reflejar las diversas visiones del fenómeno que se estudia, lo que proporciona la oportunidad de obtener las descripciones e interpretaciones de los actores de la comunidad educativa, pues no todos verán los hechos de igual forma, lo que posibilita tener múltiples visiones del caso (Stake, 1999).

Las preguntas confeccionadas para la entrevista semiestructurada se apoyan en un núcleo temático centrado en las cuatro principales características de las CPA, que resultan relevantes para este estudio. De este núcleo temático surgen una serie de preguntas orientadas a obtener las múltiples visiones del caso. Con el fin de obtener más información o detallar algunos conceptos, se podrán introducir preguntas adicionales en el transcurso de la entrevista (Hernández et al., 2014). Para esta investigación se planificaron 11 entrevistas las que fueron organizadas según se observa en la Tabla 9, cuidando mantener la confidencialidad de los entrevistados. Las entrevistas, dirigidas tanto a directivos como a docentes, se encuentran validadas por expertos y están en directa relación con los objetivos de este estudio de caso.

Tabla 9

Organización de entrevistas programadas y sus participantes

Nº de entrevista	Participante	Sigla
Entrevista 11	Directora	E_{11} DD
Entrevista 2	Directivo 1	E_2 D_1
Entrevista 3	Directivo 2	E_3 D_2
Entrevista 5	Directivo 3	E_5 D_3
Entrevista 1	Profesor 1	E_1 P_1
- -	Profesor 2	- -
Entrevista 6	Profesor 3	E_6 P_3
Entrevista 7	Profesor 4	E_7 P_4
Entrevista 8	Profesor 5	E_8 P_5
Entrevista 9	profesor 6	E_9 P_6
Entrevista 10	Docente 7	E_{10} P_7

Nota: Para efectos prácticos y buscando resguardar la confidencialidad de los participantes, los términos "Profesor(es) y Docente(es)", para efectos de exponer los resultados de la investigación, se utiliza indistintamente para profesores(as), educadores(as) diferenciales y educador(a) de párvulos.

4.3.2 La Observación

Esta técnica tiene como ventaja permitir una mejor comprensión del fenómeno estudiado, esto a través del registro de los acontecimientos que posibilite una descripción incuestionable, dentro de lo posible, permitiendo el posterior análisis de esta información, destacando aquellas actividades o categorías que son representativas de los temas estudiados (Stake, 1999). La observación implica además adentrarse profundamente en situaciones sociales con el propósito de explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas, pudiendo de esta forma comprender procesos y vinculaciones entre personas, lo que permite analizar su significado y a los actores que lo generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; Grinnell, 1997, como se citó en Hernández et al., 2014). Así mismo la observación trabaja con episodios que resultan ser únicos, con la intención de formar una descripción también única, focalizando en aquellos eventos considerados claves para la investigación (Stake, 1999).

Resulta interesante señalar que independiente del problema de investigación o la metodología que se utilice, cada estudio de caso se encuentra unido a un método de observación (Cohen, 1990). Para aplicar esta técnica de recolección de información se utilizó un formato propuesto por Cuevas (2009), de esta forma se recogieron descripciones e interpretaciones de los sucesos observados (como se citó en Hernández et al., 2014). El papel del observador en el estudio de este fenómeno fue de tipo no participante, dado que la investigadora no participa en el fenómeno, solo lo observa, registrando lo observado y en algunas oportunidades interactuando a través de preguntas.

Para esta investigación se programaron diez episodios de observación, lamentablemente y por razones ajenas a esta investigadora, no fue posible acceder a todos los episodios programados en un inicio. En la Tabla 10 se describe el total de observaciones finalmente realizadas.

Tabla 10

Observaciones realizadas, participantes y sus siglas.

Nro. Observación	Episodio	Participantes	Sigla
I.I.	(inmersión inicial) Clase 6º básico	Profesores	O_{II}
1	Planificación co-docencia 1º básico	Profesores	O_1
2	Clase co-docencia 1º básico	Profesores	O_2
3	Clase co-docencia 7º básico	Profesores	O_3
4	Perfeccionamiento docente: Coaching Tools	E.D. y profesores	O_4
5	Reunión equipo gestión	E.G.	O_5
6	Perfeccionamiento: Coaching Tools	E.D. y profesores	O_6
7	Planificación co-docencia 7º básico	Profesores	O_7
8	Presentación de buenas prácticas pedagógicas	E.D. y profesores	O_8
N.C	Notas de campo: conversaciones no programadas	E.D. y profesores	O_{NC-1}
N.C.	Notas de campo: observaciones no programadas	E.D. y profesores	O_{NC-2}

Nota: Co-docencia: espacio de planificación y desarrollo de la clase, labor conjunta realizada entre el docente de asignatura y el educador diferencial en el marco del PIE; I.I.: inmersión inicial; E.G.: equipo de gestión, integrado por Sostenedora, Directora y Directivos; E.D.: equipo directivo, conformado por Directora y Directivos; N.C.: notas de campo.

4.4 Procedimiento Para La Recolección de Datos

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre del año 2019. Luego de investigar en profundidad los antecedentes del establecimiento educativo, en una primera etapa, se contacta a la Directora del establecimiento solicitándole el acceso al ambiente, explicando el estudio, las razones por las que fue elegida su comunidad, quienes serán los participantes, el tiempo que se pretende permanecer en el campo y lo que se espera hacer con los resultados obtenidos (Hernández et al., 2014), requerimiento al que la Directora accede. Luego de conseguir el acceso al ambiente, se acuerda una primera visita con el fin de explorar el contexto seleccionado, corroborar los antecedentes que se tienen, conocer la escuela y recopilar la mayor cantidad de información posible. En esta primera instancia se sostiene una conversación con la Directora del establecimiento y la Jefa de UTP, quienes relatan: los inicios y evolución de la escuela; su funcionamiento actual; proyectos pedagógicos; valores, objetivos y sellos; perfil de los docentes; sistemas de perfeccionamiento docente y métodos de apoyo al profesorado, a raíz de las problemáticas que enfrentan producto del contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra inmerso el establecimiento. Durante esta primera visita, que corresponde a la inmersión inicial, surge la posibilidad de realizar la primera observación dentro del aula.

La segunda etapa, que inicia con la segunda visita al establecimiento educativo, tiene como objetivo invitar a las personas seleccionadas a participar de esta investigación y también calendarizar observaciones. Se acuerdan las entrevistas y en una reunión con la Jefa de UTP se seleccionan las fechas para efectuar observaciones que puedan aportar a esta investigación, según los objetivos de este estudio. Luego de programar las entrevistas y observaciones, se genera la calendarización del trabajo de campo, detallada en el Anexo 1. Es importante mencionar que la presencia de la investigadora en el centro educativo no se redujo únicamente a los horarios descritos la calendarización, sino que el trabajo de campo también se realizó en aquellos segmentos de tiempo que no contemplaron una actividad específica, lo que permitió observar lo que ocurre en el ambiente, tomar notas y generar datos en forma de apuntes, tener conversaciones con otros miembros de la comunidad educativa y detectar procesos sociales (Hernández et al., 2014), logrando de esta forma una mayor comprensión de la cultura y funcionamiento del establecimiento.

Con relación a las entrevistas, se efectuaron en dos grupos: docentes y directivos que cumplen con los criterios de inclusión. Así pues, las entrevistas se realizaron en el establecimiento educativo en lugares seleccionados por los propios participantes y que se encontraban disponibles en el horario acordado. Cabe señalar que días previos a la realización de la entrevista, y vía correo electrónico, se les envió a los participantes el documento de consentimiento informado. Una vez instalados en el lugar seleccionado para la realización de la entrevista, se procede a explicar a los participantes la temática de la misma, velando por generar un clima cordial y de confianza. Junto con esto se presenta el documento de consentimiento informado, explicando principalmente las condiciones de confidencialidad y voluntariedad. También se solicita autorización para grabar en audio la entrevista y luego de firmar este documento se inicia la entrevista con una introducción a la temática a abordar, buscando la interacción con el entrevistado. Una vez finalizadas las preguntas y para dar término a la conversación se le entrega la posibilidad a los participantes de añadir alguna idea que consideren relevante en relación con la temática presentada. Finalmente, se les agradece la colaboración y generosidad manifestadas, valorando el tiempo dedicado para este fin.

En cuanto a las observaciones, la investigadora asumió el papel de observador con un nivel de participación pasiva, puesto que se encontraba presente en los escenarios observados pero no interactuó con los actores (Hernández et al., 2014), limitándose a describir e interpretar aquellos aspectos considerados relevantes para esta investigación.

4.5 Proceso De Análisis De Los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó principalmente el enfoque propuesto por Cisternas (2005, 2007) referente a la categorización y el procesamiento de la información desde la triangulación hermenéutica. También se desarrolla una compresión profunda tanto de los escenarios como de las personas que se encuentran en estudio, a través de la descripción y la teoría (Taylor & Bogdan, 1984).

Luego de la recolección de datos, se efectúa en el software ATLAS.ti versión 9.0.3 (1743), la organización de los mismos diferenciándose a los grupos humanos según su rol. Así pues, para efectos de distinguir a estos grupos de personas, se utiliza el término "estamentos," que:

> en el campo específico de la investigación educacional, suelen expresarse como estamentos de docentes (que pueden ser subdivididos a su vez en docentes de aula, docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos); de estudiantes; de personal administrativo y de servicio; de paradocentes y; de padres y apoderados. (Cisterna C., 2005, p. 65).

En esta investigación se identifican tres estamentos: Directora, Directivos y Profesores. Una vez que los datos fueron preparados, se realiza la codificación abierta, la que consiste en descomponer los datos en partes prudentes, examinándolos en forma cuidadosa y comparándolos, en busca de semejanzas o diferencias. En seguida se agrupan bajo categorías aquellos sucesos, acontecimientos, acciones e interacciones, que se consideran conceptualmente similares en naturaleza o en significado (Strauss & Corbin, 2002). Cabe mencionar que el análisis de los datos se realiza utilizando el apoyo del software ATLAS.ti versión 9.0.3 (1743), lo que permite la codificación de la información junto con la formación de todas las categorías y sus subcategorías.

El proceso de categorización y procesamiento de la información a través de la triangulación hermenéutica, tal como se señaló anteriormente se realiza con base en el trabajo de Cisternas (2005), "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". Así pues, se utilizan categorías deductivas, o también llamadas apriorísticas, es decir que fueron construidas por la investigadora con anterioridad al proceso de levantamiento de la información, por lo que están en directa relación con la temática del estudio expresada en los objetivos, y se encuentran conceptualizadas en el marco teórico. Estas categorías a su vez se dividen en subcategorías las que permiten identificar más fácilmente los aspectos concretos de las mismas (Cisterna C., 2007), permitiendo dar origen a los códigos, los

que en este estudio son de tipo teóricos. La organización de las categorías, subcategorías y códigos utilizados en esta investigación pueden ser revisados en el Anexo 2. Resulta relevante señalar que a medida que avanzaba en el proceso de codificación emergieron nuevas categorías, de las que se dará cuenta en capítulos próximos.

Posteriormente se realizó el procesamiento de la información a través de la triangulación hermenéutica entendida como "la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus representativo de los resultados de la investigación" (Cisternas C., 2005, p. 68).

Entonces, el análisis se realiza a partir del proceso de triangulación el que consiste en organizar los resultados por categorías analizándolos primeramente en estamentos, en este caso Directora, Directivos y profesores respectivamente. En una segunda fase se establecen relaciones entre los distintos estamentos para, en una tercera fase, triangular la información obtenida desde las distintas técnicas de recolección de datos aplicados, en este caso la entrevista semiestructurada y la observación. Posteriormente se analizan los resultados obtenidos mediante la revisión y reflexión desde la literatura para finalmente llevar a cabo la interpretación de la información a través del planteamiento de preguntas (Cisterna C., 2005).

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo, y sobre la interpretación de la información, se exponen los resultados obtenidos en relación con las cuatro principales características que posee una CPA, según se presentan en los objetivos planteados para este estudio expuestos en la Tabla 11.

Tabla 11

Objetivos de la investigación y categorías apriorísticas

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías
Describir las cuatro principales características de una Comunidad Profesional de Aprendizaje y analizar su desarrollo en un colegio vulnerable de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.	1. Identificar y describir las principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje consistentes en: valores y visión compartida, práctica profesional compartida y reflexiva, confianza, respeto y apoyo mutuo, y condiciones físicas de apoyo para la colaboración. 2. Analizar el desarrollo de las cuatro principales características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el establecimiento educativo, considerando el contexto de vulnerabilidad en el que se desempeña el proceso de enseñanza y aprendizaje. 3. Indagar el rol del liderazgo escolar en el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en un establecimiento educativo vulnerable.	Valores y visión compartida Práctica profesional compartida y reflexiva Confianza, respeto y apoyo mutuo Condiciones físicas de apoyo para la colaboración

Los resultados presentados son consecuencia de un extenso proceso de análisis de datos, utilizando el software Atlas ti, parte de este puede ser revisado en los Anexos 2 al 8. Este capítulo se organiza a partir de las categorías apriorísticas y sus subcategorías, en orden de desarrollo según se detalla en la Tabla 12. De esta forma, se describen elementos propios de la comunidad educativa en relación con las características de las CPA estudiadas, el contexto de vulnerabilidad y el liderazgo escolar.

Tabla 12

Porcentaje de recurrencia de citas por categoría

Categoría	%
Valores y visión compartida	37%
Confianza, respeto y apoyo mutuo	27,9%
Práctica profesional compartida y reflexiva	14,8%
Condiciones físicas de apoyo para la colaboración	20,3%

Una de las principales características de las CPA, es que posee valores y una visión que han sido consensuadas y son compartidos por los integrantes de la comunidad educativa, en este sentido, su propósito se encuentra inseparablemente ligado al aprendizaje de todos los estudiantes, sin desviaciones, percibiendo a los alumnos como académicamente capaces, en un entorno que visualiza ambientes de aprendizajes que permiten desarrollar el potencial de cada estudiante.

Desde esta perspectiva, se identifica una relación, entre la motivación que impulsa la creación de esta escuela, suscitada por crear un espacio que brinde apoyo y nuevas oportunidades a niños que viven en contextos de vulnerabilidad y el sentido de propósito que mueve a los líderes del centro educativo: "el aporte a un espacio vulnerable y hacer reciprocidad con el otro, me llena . . . siempre creí que por más vulnerable que sea un ser humano, él tiene las condiciones para poder aprender y tener un espacio". (E_4 DD)

> el desfase pedagógico que tenían los niños era tan importante que, si yo miro hacia atrás, esta década que llevo acá, ver los cambios es una cuestión que me llena el alma de sentido de propósito . . . creo que donde más se necesita trabajo es en espacios como este, para otorgar equidad, igualdad en las oportunidades. E_2 D_1

Por otra parte, resulta relevante para la dirección del establecimiento que los miembros de la comunidad educativa compartan los valores y la visión de la escuela: "la misión y la visión ya tiene una carga importante del tema de los valores que nosotros propiciamos como comunidad"

(E_3 D_2). Así, la Directora declara que los valores son la base para alcanzar acuerdos y ponerlos en práctica: "sin valores hay un vacío tremendo . . . para mí es el marco de referencia" (E_4). En coherencia con la relevancia que tienen para los líderes compartir la visión y los valores, se desprende del discurso de los estamentos, que estos han sido construidos en conjunto, basándose en acuerdos y posibilitando que sean consensuados y compartidos (E_4 DD; E_3 D_2): "La construimos juntos de hecho (la visión y misión de la escuela). Nosotros nos reunimos, nos juntamos todos en otro espacio que era... como una parcela, y empezamos a construir". (E_1 P_1)

Por otra parte, se identifica un compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que resulta indispensable en una CPA. Así, se destaca que todos los estudiantes tienen que aprender independiente de la complejidad del contexto en el que viven.

> de la puerta del colegio hacia dentro es nuestra responsabilidad ética absoluta que la experiencia que tengan estos niños sea súper nutritiva, porque es así, es nuestra responsabilidad . . . el discurso oficial de la escuela, este es un colegio para todos, y eso implica que todos van a aprender . . . nuestro protocolo de neurociencia habla mucho de esto, diversificamos las experiencias de aula para que lleguen a los estudiantes, entonces está mucho más incorporada la idea de que todos tienen que aprender. E_2 D_1

> desde que yo llegué se me dijeron las cosas súper claras, entonces yo sabía que tenía que venir aquí a enfrentarme a todo eso y a tratar de que aprendieran todos, con todas sus dificultades y todos sus diagnósticos y sus problemas personales, lo que fuera, teníamos que salir adelante. E_3 P_6

Concebir a los estudiantes como académicamente capaces, es otro elemento significativo de esta categoría. Así pues, destaca el hecho de que las problemáticas originadas en el contexto de vulnerabilidad, en el que se encuentra inmersa la escuela (para mayor detalle, revisar el Anexo 7), no se mencionan como impedimento para generar aprendizajes en los estudiantes: "somos comprometidos con las personas y creemos que los niños pueden aprender no importa el contexto, excelencia, eso es" (E_{11} DD). Entonces, se deduce que el compromiso con la enseñanza

y el aprendizaje es un rasgo de esta escuela: “deben aprender igual que cualquier otro niño, por mucho que tengan problemas de droga, de… lo que sea… tenemos que subir el nivel”. (E_{10} P_7)

> con los más antiguos (profesores), el foco de ellos es eso, o sea aprenden todos, y si tienen dificultades buscamos el ABC (todas las formas posibles) para que ese chico aprenda, y lo que tienen estos profes es que van a la siga de estos chicos para generar eso (aprendizaje). Entonces por lo menos veo esa instancia, y a los más nuevos estamos en eso, de traspasarles esa información, hacerle monitoreo, acompañarlos. E_3 D_2

Al respecto, el equipo directivo genera acciones estratégicas para desarrollar y asegurar el compromiso por la enseñanza y el aprendizaje en los docentes. En los profesores antiguos, el acompañamiento consta de observaciones en el aula y retroalimentación por parte del equipo directivo, buscando fortalecer las áreas de crecimiento (E_5 D_3). Con relación a los profesores que recién se integran a la escuela, se le asigna a la coordinadora del PIE como co-docente, en consecuencia, esta labor se transforma en un acompañamiento pedagógico (O_1): “no queremos más niños no lectores para el próximo año, entonces estamos full con la profesora, acompañándola” (E_5 D_3). Por otra parte, el acompañamiento que realiza la Jefa de UTP consiste en la autoevaluación de los docentes nuevos, a fin de identificar sus mayores dificultades y calendarizar tutorías centradas en superar estos obstáculos: “generalmente esto lo hago a fines del primer mes, cuando ya ha tenido más experiencia en la escuela y con su curso. Llegamos a definir una necesidad específica . . . desentrañar dónde están los nudos críticos”. (E_2 D_1)

También se busca mantener la alineación de los integrantes de la comunidad educativa con el PEI del establecimiento, mediante la contratación de profesores con un perfil acorde a la visión y los valores de la escuela (E_7 P4; E_5 D_3). Se considera indispensable que las personas contratadas posean características y aptitudes idóneas para desempeñarse en el contexto de vulnerabilidad. Entre ellas, se mencionan como relevantes la tolerancia a la frustración, flexibilidad y la persistencia, a fin de no abandonar el objetivo: “a veces el primer mes tú tratas, tratas, tratas, y no resulta, y si abandonas vas a estar eternamente iniciando cosas . . . son hartas complejidades, no es fácil trabajar en un entorno como este” (E_2 D_1)

> el profesor que ingresa acá tiene que ser a todo terreno, para la lluvia, piedras . . . debe estar convencido de que sí quiere estar, y estas son las condiciones . . . sostener a un profesor que está en crisis, enojado, que no quiere, es muy complejo porque nosotros tenemos que estar con la mirada hacia los niños. E_{11} DD

La Confianza, respeto y apoyo mutuo entre los integrantes de la comunidad educativa caracterizan a este modelo, y son clave para desarrollar la colaboración. En una CPA el apoyo valoración y respeto que perciben los docentes de parte de los líderes del establecimiento, los impulsa a comprometerse en la mejora educativa, al igual que la aceptación de las diferencias individuales en favor de la reflexión crítica para la mejora. Desde esta perspectiva, el estamento profesores estima que la confianza y el respeto son elementos se encuentran presentes en la escuela, abarcando a todos sus integrantes (E_6 P_3; E_7 P_4; E_6 P_3). En este sentido, se reconoce a los líderes del establecimiento como gestores de acciones que han desarrollado confianza y respeto entre los integrantes de la comunidad, estas van desde el trato respetuoso, hasta la confianza y el respeto por el trabajo de otro:

> la confianza aquí se ha trabajado mucho, el tema de que muchas veces no somos amigos, pero sí debemos confiar en el otro . . . tengo que confiar en sus capacidades y no dudar en qué va a hacer bien su trabajo . . . nuestros jefes confían en nuestro trabajo. E_{10} P_7

> siempre viene de arriba . . . Si tú notas, no sé, que tienes un director que te falta el respeto, que te grita en el patio, de ahí para abajo ya parte todo mal. Pero si tú tienes un director que te pide que tomes asiento, que te escucha, que te respeta, que está de acuerdo cuando tú tienes un problema, de ahí para abajo, de manera jerárquica, se va dando un respeto porque te lo exigen. E_{10} P_7

El respeto es un valor destacado en esta organización, integra la reserva valórica, la que es compartida y consensuada por los miembros de la comunidad educativa, considerándose indispensable para fortalecer la relaciones profesionales, personales y un elemento de base en

las relaciones diarias entre sus integrantes. Para esta comunidad, la colaboración resulta muy significativa debido al contexto de vulnerabilidad y sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Así, la confianza y el respeto se estiman factores cruciales a la hora de desarrollar la colaboración entre sus miembros: "trabajamos el respeto, por la situación contextual de violencia que hay en el sector, y porque necesitamos respetarnos poder crecer y cooperar, buscamos mucho el respeto la legitimación del otro . . . para poder colaborar y crecer juntos" (E_2 D_1).

> siempre estamos trabajando colaborativamente en la escuela, es algo que se valora mucho . . . el que no colabora no sirve para trabajar en un lugar así, debemos tener siempre esa visión por el contexto en el que trabajamos . . . Nosotros sabemos que necesitamos el apoyo de todos, la confianza es súper importante para nosotros, tenemos que confiar en el otro para poder estar acá . . . yo he visto pasar muchos profes que son irrespetuosos y finalmente se van porque no encajan con el sistema, este es un lugar en el que tienes que trabajar con mucho respeto por el otro. E_{10} P_7

También, se señala que existe una cultura de apoyo mutuo basada en la reciprocidad (E_2 D_1). En este sentido, se identifica en las fuentes de información la existencia de actitudes de ayuda tanto de índole profesional como personal, abarcando: ayuda entregada por los profesores antiguos a aquellos que recién se integran a la escuela (E_3 P_6); ayuda en la labor docente de colegas en presencia de problemas de salud entre otros (E_6 P_3): "Son de estar preocupados por el otro y si algo está fallando entre ellos se van traspasando estrategias" (E_5 D_3); "cuando llegan profesores nuevos siempre hay alguien que ayuda, cuando yo llegué también, había otra profesora y ella me guio todo el año" (E_9 P_6).

Caracterizan a esta organización, las actitudes y conductas de apoyo emocional que se generan entre los integrantes de la comunidad, manifestadas como respuesta al costo emocional relacionado con el contexto de vulnerabilidad que envuelve a la escuela:

> se trabaja también el tema de que somos vulnerables a veces nos sentimos mal y siempre los demás compañeros respaldan esos malos momentos, esas malas

> situaciones, entonces se ve mucha empatía . . . acá muchas veces sentimos que no podemos, pero siempre sabemos que va a haber un compañero que nos va a apoyar y que nos va a reforzar . . . cuando estamos mal o cuando caemos, siempre tenemos el apoyo de la escuela. E_{10} P_7
>
> ese día que me pasó esto (recibió serias amenazas de un apoderado, debiendo llamar a carabineros y denunciar), aparte de la coordinadora del PIE y el secretario, qué vinieron a ayudarme, la profesora 1 vino: - ¿estás bien?, ¿qué pasó?, ¿te llevó a algún lado?... A prestar apoyo. Me llamaron todo el fin de semana: -que estés bien... -cuídate... El lunes me regalonearon todos... Entonces existe eso... Y no fue tema, por ejemplo, del WhatsApp (grupo de WhatsApp) como: -que estés bien... -que te mejores.... ¡No!, sino que directamente, recibí mensajes casi de todos, mensaje de a uno: - ¿estás bien?... - ¿Cómo lo pasaste el fin de semana?... Me llamaron. E_3 D_2

Al respecto, la dirección del establecimiento, junto con identificar las dificultades a la que están sometidos los docentes al desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, genera acciones de acompañamiento destinadas a entregarles apoyo y seguridad debido al desgaste ocasionado a raíz del contexto de vulnerabilidad y las dificultades asociadas a este:

> Ellos (los profesores) están directamente relacionados con los niños, están todos los días con ellos, entonces se frustran, pierden la perspectiva de dónde están y qué están haciendo, no tienen más las energías. Y tú tienes que estar ahí, escuchando, acompañando, mirando y buscando estrategias . . . y directamente conversando con el otro: - ¿cómo estás?, te he visto así; -¿necesitas algo?; la relación con el ser humano es un proceso más complejo y eso aquí está más a flor de piel. E_{11} DD
>
> dependiendo de las habilidades emocionales de cada profe que llega, los primeros meses son de mucho acompañamiento por la frustración . . . cuando ya eres el profesor de esa sala todas tus expectativas van a sufrir un choque con la realidad . . . (Los profesores que recién se integran) tienden a decirte que está todo bien cuando no está

> todo bien, entonces las primeras semanas en el acompañamiento: - Cómo va el curso, cómo estás, cómo te has sentido… - No!, todo perfecto, maravilloso… y tú ves que el profesor está angustiado, ¡esta contención!... Porque creo que culturalmente en chile no estamos acostumbrados a que le pueda decir a mi jefe: -esto no lo puedo hacer, o -no me está resultando... E_2 D_1

Estas acciones incluyen el ámbito profesional y emocional de los profesores. De este modo, destaca la posibilidad reconocer las debilidades, equivocarse y pedir ayuda, buscando así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, diversas fuentes mencionan sentirse apoyadas por el equipo directivo en situaciones difíciles de manejar: "-Ya, pero mira, veámoslo de este punto... Y ella te ayuda a mirarlo, entonces siento que tengo la confianza para ir y decir: - ¿sabes que?, no lo hice, no sé" (E_1 P_1); "al principio cuando yo llegué era difícil, era aún más difícil, entonces el primer mes era solo crear confianza, y yo yendo donde la Directora, la Jefa de UTP: -necesito alguna estrategia" (E_8 P_5); "todos tienen derecho a equivocarse, pero hay que enmendar los errores, y nosotros somos personas éticas y responsables en este espacio, entonces tenemos que cuidar el trabajo que estamos haciendo." (E_{11} DD)

> es un espacio que desde lo explícito está muy vinculado al derecho del error, todos tenemos derecho a equivocarnos y es deseable decir: no sé hacer esto, no me resulta . . . esa posibilidad liberadora de decir: no me resultó; necesito que alguien me ayude o no se me ocurre que hacer con esta dificultad que estoy encontrando, y necesito aportes del equipo, creo que es una oportunidad bien escasa, no se da en todas partes y la valoro muchísimo. E_2 D_1

Por otro lado, los profesores expresan sentirse apoyados y valorados "yo sé que a mí me puede pasar cualquier cosa y sé que voy a contar con el apoyo del colegio. Y eso es algo súper importante porque no sé si todos los trabajadores pueden decir eso" (E_{10} P_7); "sabemos que somos bien valorados, y no ocurren más instancias, yo creo que, por falta de tiempo, no por falta de ganas." (E_1 P_1)

Con relación a aceptar las diferencias individuales en favor de la reflexión crítica que permita la mejora educativa, no se identifican resultados en los estamentos Directora y Directivos. Poseer distintos puntos de vista sobre una situación en particular es algo aceptado en esta escuela: "no estoy de acuerdo con lo que hiciste, yo no lo haría así... Todos son bien abiertos a escuchar las ideas de otros, y bueno, a preguntar." $E_2 D_1$. Sin embargo, no se distingue que estas diferencias sean discutidas, tampoco que generen una reflexión crítica que permita decidir en favor de la mejora educativa. El respeto es un elemento que vuelve a surgir, en este caso como un mediador frente a la diferencia: "cuando uno no está de acuerdo con alguien trata de hacerle saber que no está de acuerdo, pero de la mejor forma posible" ($E_8 P_5$). Sin embargo, no queda claro si se discute la diferencia con respeto o simplemente se respeta la diferencia, sin que esto lleve necesariamente a la reflexión.

Otra de las características de una CPA, relevantes para este estudio, es la Práctica profesional compartida y reflexiva, la que consiste en que los docentes planifiquen en conjunto, se visiten en las aulas para observar, registrar y retroalimentar constantemente a sus pares, permitiendo la reflexión crítica sobre su propia práctica y la de sus colegas, a fin de mejorar la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, los estamentos Dirección y Directora identifican dos espacios de planificación conjunta entre los profesores, la reunión pedagógica de planificación y la co-docencia: "tenemos un martes al mes, que es horario de planificación, donde están todos liberados para juntarse con sus duplas para planificar, su dupla de asistente de aula, de PIE." ($E_2 D_{1)}$. Sin embargo, el estamento de Profesores solo identifica como espacio de planificación conjunta la co-docencia. Esta es un trabajo mancomunado entre el profesor de asignatura y el educador diferencial, en donde los docentes se reúnen regularmente, por un periodo de 70 minutos aproximadamente, una vez por semana. El tiempo dedicado a la planificación co-docente, se encuentra designado en el horario de trabajo de los profesionales. En esta instancia los docentes diseñan actividades pedagógicas y evaluaciones, que luego son aplicadas en el aula en conjunto: "hoy en día todos trabajamos mucho con nuestro PIE, ya está más regularizado y que, de verdad, hacemos ese

trabajo colaborativo de: hacer las clases juntos, planificar, crear, ver los diferentes tipos de evaluación, trabajar con proyectos..." (E_6 P_3).

Otro ámbito de la Práctica profesional compartida y reflexiva es la desprivatización de la práctica docente. Las fuentes de información señalan que los docentes están habituados a ser visitados en sus aulas, tanto por miembros de la comunidad como por agentes externos al establecimiento: "Pasa que, si viene alguien de afuera a mirar y observarlos a la sala, a ellos no les pasa nada porque están acostumbrados" (E_5 D_3). Esta afirmación pudo ser comprobada por la investigadora en las observaciones realizadas (O_{II}, O_3). También se reconoce la existencia de una política de puertas abiertas, la que invita a los docentes a visitarse en sus salas de clase, compartir experiencias y aprender de los colegas (NC_1; E_{11} DD). También se menciona una práctica que consiste en visitarse entre colegas, reflexionar sobre lo aprendido e identificar una buena práctica para aplicar en su labor docente (E_8 P_5).

> También tenemos una actividad que es como una visita entre pares, pero no es una visita para darle retroalimentación al compañero, sino que es una visita de aprendizaje. Entonces cada profesor tiene que ir a visitar a al menos un colega en el semestre, y lo que hace es redactar una reflexión sobre cuáles fueron las cosas que aprendió de ese colega y qué cosas se compromete a aplicar en su sala de lo que observó. E_2 D_1

También los directivos, en ocasiones, gestionan la visita de profesores a la sala de clases de colegas, generando instancias para que los docentes aprendan una práctica o habilidad específica que se consideran importante de ser adquirida.

> La Jefa de UTP, como tiene una visión de todos . . . nos pide algunas cosas, por ejemplo, un día me dijo: -Profesora, ¿a tu clase pueden ir las profesoras . . . para que vean como tú das las instrucciones a los niños para que no se pierdan?. (E_1 P_1)

Otra práctica relacionada con la desprivatización del aula consiste en que los profesores se graben en su sala de clases, ejecutando una práctica docente que consideren exitosa, para luego exponerla ante los colegas en una reunión dedicada a la presentación de buenas prácticas

docentes (O_7): “grabar una práctica que puede ser pedagógica, de habilidades, puede ser cualquiera, alguna práctica que uno encuentre que sea buena dentro del curso para mostrarle a los compañeros y ver cómo se desarrolla.” (E_8 P_5)

Con relación a la reflexión de la práctica entre docentes, los integrantes de la comunidad educativa reconocen la presencia de espacios de reflexión en la escuela, como la instancia de perfeccionamiento Coaching Tools (E_2 D_1). También indican que siempre hay espacios reflexivos que permiten dialogar y resolver, sobre todo en los procesos de fin de año (E_{10} P_7). Sin embargo, no se identifica la reflexión de la práctica docente entre los profesores. No obstante, resulta interesante constatar que se reconoce la necesidad de espacios y oportunidades que permitan reflexionar en torno a esta temática: “falta que los profesores se junten más y puedan reflexionar acerca de su propio trabajo” (E_5 D_3).

> se necesita la opinión de afuera, porque uno hace muchas cosas que no sabe que hace . . . si la Jefa de UTP no me dice: -me gustaría que compartieras tu relación con los apoderados. Yo no me doy cuenta de que la relación es distinta. E_1 P_1

Resulta interesante destacar, el hallazgo de dos características, propias de la cultura de esta Escuela. Primero, Compartir la práctica profesional en espacios formales e informales. Los espacios formales tienen relación con aquellos gestionados por los directivos, los que solicitan a docentes con más experiencia compartir prácticas específicas con aquellos que recién se integran al establecimiento (E_5 D_3; E_{11} DD; E_1 P_1). También, la grabación de buenas prácticas docentes y la exposición de estas en reuniones destinada para tal fin (O_8). Con relación a los espacios informales, destacan las conversaciones entre los colegas, desarrolladas en espacios como recreos, desayunos, almuerzos y otros. Estas permiten compartir, experiencias, estrategias pedagógicas y materiales: “Yo creo que comparto mucho en la informalidad lo que estoy haciendo, hablando mucho de lo que hago, a veces se ve autorreferente, pero creo que sirve para que los demás lo tomen” (E_6 P_3); “en la conversación informal yo lo escucho mucho, y a veces los profesores ni siquiera son tan conscientes de la cantidad de espacios en los que ellos interactúan y comparten” (E_2 D_1).

Por otro lado, para esta escuela, el trabajo colaborativo consiste principalmente en acciones de ayuda y asistencia entre sus integrantes, también la conformación de equipos de trabajo permanentes o transitorios que buscan esencialmente, una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se reconocen la importancia del trabajo colaborativo para esta escuela: "estamos acostumbrados a trabajar colaborativamente, constantemente estamos armando distintos equipos para poder generar distintas acciones o proyectos." (E_3 D_2). En este sentido, la colaboración es un elemento valorado, considerado un requisito para trabajar en el contexto de vulnerabilidad que envuelve a la escuela: "necesitas el trabajo colaborativo, creo que nadie podría solo, sin la experiencia" (E_6 P_3). Se señala incluso, que aquellos que no colaboran, no pueden trabajar en este establecimiento (E_{10} P_7).

Por último, las Condiciones físicas de apoyo para la colaboración, son aquellos elementos destinados a desarrollar y fortalecer el trabajo colaborativo, principalmente el tiempo, el espacio físico y los recursos tanto humanos como materiales. En cuanto al tiempo para reunirse, conversar e impulsar la colaboración, las conversaciones entre los profesores en los momentos de desayuno, almuerzo y recreos se reconocen como espacios importantes, aunque informales, para aprender y compartir prácticas (E_9 P_6). Por esto algunos espacios han sido intencionados por el equipo directivo, el desayuno es un ejemplo de esto, acordándose con los docentes adelantar en 30 minutos el inicio de su jornada laboral y de igual forma, el término de esta, con el fin de que tener un espacio de tiempo para desayunar y compartir en conjunto ($O_{NC\text{-}1}$; E_6 P_3).

> lo que sí propiciamos y pedimos siempre es que vengan a la sala de profesores en los recreos, porque finalmente ese es un espacio informal de mucha comunicación, y como yo te decía, los profesores ni siquiera se dan cuenta cuanto comparten de práctica en el momento de relajo, de tomarse un café con el compañero, entonces propiciamos que se siga usando la sala de profesores. E_2 D_1

Respecto del tiempo destinado al trabajo colaborativo, destaca el asignado a la co-docencia. Este espacio de tiempo semanal es designado en el horario de los docentes y está destinado

exclusivamente para esta tarea (E_2 D_1): “Tengo horas designadas para trabajar con él los días (educador diferencial) . . . en la tarde. Siempre puedo trabajar con él ahí . . . en ese momento estamos obligados a sentarnos. Pero con los otros profesores, eso si es más difícil”. E_1 P_1

Por otro lado, existe amplio consenso en las fuentes de información, en que el tiempo es un factor crítico en este establecimiento. Así, la subcategoría: tiempo designado para el trabajo colaborativo, posee la mayor recurrencia de códigos de la categoría, aproximadamente el 50%, revelando la falta el tiempo para desarrollar esta labor. En concreto, los estamentos señalan que la falta de tiempo dificulta poder juntarse, innovar y pensar (E_{11} DD); “tienen una hora para planificar la semana completa . . . falta más trabajo en el que tengan horas para un trabajo entre profesores” (E_5 D_3); “siento que el tiempo siempre falta, siempre estamos a cargo de los cursos, entonces tenemos horarios libres, pero no coinciden” (E_6 P_3). Así, la escasez de tiempo para realizar el trabajo colaborativo ocasiona que la co-docencia sea acordada en tiempos acotados, siendo fundamental confiar en el profesionalismo y capacidad de su colega o bien ejecutar gran parte del trabajo en los hogares:

> Tiempo, solo tiempo . . . pasa con el educador diferencial . . . yo confío en que él va a hacer su parte cuando vaya a la sala y yo voy a hacer la mía, pero no tenemos mayor plan . . . si nosotros tuviéramos un poco más de tiempo, se podrían hacer muchísimas mejores clases, porque ya con poco tiempo se hacen buenas, pero si hubiese más tiempo se podría preparar mejor material, mejores cosas. Y ahí es cuando uno choca. E_1 P_1

> me pasa que, con la educadora, lo hablamos casi todo en la tarde desde nuestras casas, en la noche cuando mis hijas están durmiendo, ella también con su hija durmiendo . . . Y después en el momento en que estamos juntas lo empezamos a hacer, pero la parte de la creación casi siempre es por WhatsApp, teléfono, la parte del soñador y de crear… Y después, la hora en que nos juntamos por horario lo pasamos formalmente . . . pero hubo harto tiempo dedicado en que empezamos a hablar, pasillo, recreo, teléfono . . . La parte de la planificación se da en otro horario, falta tiempo. E_6 P_3

En cuanto al espacio físico para llevar a cabo el trabajo colaborativo, no existe un lugar designado para esta labor, puede realizarse en el lugar que definan las parejas de trabajo, de acuerdo a sus preferencias o la disponibilidad, siendo los más comunes la sala de clases (O_1) o la sala del educador diferencial (O_7): "Puede ser en distintos lados, para mí es más cómodo hacerla en la sala porque están los materiales ahí mismo, pero hay ocasiones en que no los necesitamos y vienen a trabajar acá (sala educadora diferencial)" (E_5 D_3).

Con relación a los recursos para desarrollar el trabajo colectivo, las fuentes de información coinciden en que los docentes necesitan, por una parte, contar con más tiempo destinado al trabajo colaborativo con el educador diferencial (E_6 P_3) y resguardar el horario de planificación, posibilitando así reunirse con otros colegas (E_8 P_5). Por su parte la directora reconoce no poder entregar más tiempo destinado a la colaboración, debido a la falta de recursos monetarios: "yo no sé cómo hacerlo distinto, nosotros incluimos ya el huerto, el yoga, algunas cosas, porque no tenemos el dinero para pagar a más personas y liberar más al profesor." (E_{11} DD)

Ahora, resulta interesante la reflexión de uno de los directivos, al respecto este señala que posiblemente el problema radica en la adopción de muchas tareas, debido a que los recursos económicos son limitados, lo que no permite contratar a más personal para asumir esas labores.

> hay una debilidad, es una de las cosas que tiene que ver con el tema estructural, que todos tenemos a veces muchas multitareas, entonces somos eficientes en poder tratar de manejar los tiempos, pero eso a veces también nos juega en contra, porque tienes compromiso en una cosa y tienes que estar viendo otra . . . pero es un tema estructural que tiene que ver con recursos. E_3 D_2

Resulta necesario señalar que, en la última categoría analizada, no se identifica información que haga deducir una relación entre el contexto de vulnerabilidad, que enmarca a la escuela, y las condiciones físicas de apoyo a la colaboración.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

A Continuación, se da respuesta a los objetivos y preguntas que guían este estudio de caso, exponiéndose también los principales hallazgos. El objetivo general, que busca describir las cuatro principales características de una Comunidad Profesional de Aprendizaje y analizar su desarrollo en un colegio vulnerable de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana, se responde a través de las preguntas y los objetivos específicos que guían este trabajo y que se desarrollan a lo largo de este apartado. Resulta interesante señalar que tal como lo menciona Louise Stoll et al., se ha podido comprobar a lo largo del análisis y resultados presentados, que estas características parecieran actuar juntas y de manera entrelazada (2006).

Así, dentro de las características de las CPA, consideradas como principales para este estudio, tenemos que Valores y visión compartida es una de las que se encuentra mayormente desarrollada en el establecimiento (para mayor detalle revisar Anexo 6). Ahora bien, como se ha señalado, en una CPA los Valores y visión son compartidos y también consensuados por los integrantes de la comunidad educativa, poniendo foco en la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes sin desviaciones, concibiendo a los alumnos como académicamente capaces y visualizando ambientes de aprendizaje que posibilite desarrollar el potencial de cada uno de ellos (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011). La literatura también señala que aquellos que dirigen las escuelas deben comunicar y orquestar imágenes claras de lo que la organización quiere crear, compartiendo una visión de futuro que promueva el compromiso genuino (Hord, 2004), en este sentido se aprecia en los líderes del establecimiento poseen una visión clara de la escuela que desean construir, y un compromiso con los principios que motivaron su creación.

Estos dirigentes escolares han logrado consensuar en los miembros de la comunidad, tanto los valores como la visión del establecimiento, debido a que la elaboración del PEI se realizó con la participación de toda la comunidad educativa, traspasando así su mirada a los docentes, a través de los valores, misión y visión del establecimiento. Estos dialogan con el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra inmerso el centro educativo, dándole sentido proyecto educativo y facilitando que sea compartidos. En efecto, poseer un propósito y una visión

compartida se considera central, puesto que esta imagen mental guía las decisiones tanto del individuo como de la organización, comprometiendo a los miembros de la comunidad a trabajar en beneficio de esta imagen de futuro (Hord, 2004; Stoll et al., 2006).

También, existe amplio consenso que las CPA poseen un compromiso inalterable con el aprendizaje, teniendo como foco los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes (Hord, 2004; Stoll, 2006; Volante y Müller, 2017). En este sentido se establece en el PEI y también en el discurso y de los líderes y docentes, un compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esto se ve reforzado por las acciones, generadas por los líderes de la escuela, que buscan asegurar las metas educativas del establecimiento y mejorar la enseñanza, mediante el acompañamiento docente a profesores antiguos y el acompañamiento especializado a los profesores que recién se integran a la escuela. Por otra parte, este compromiso con el aprendizaje también se observa en las creencias de docentes y líderes, al afirmar que todos los estudiantes pueden aprender independiente del contexto de vulnerabilidad, lo que es relevante, puesto que las altas expectativas en torno a los estudiantes son fundamentales para el desempeño académico de estos. (Yamamoto y Halloway, 2010 como se citó en Agencia de la Calidad de la Educación, 2019).

Por otro lado, La Confianza, respeto y apoyo mutuo, son sensaciones que prevalecen entre los integrantes de una CPA, al igual que las conductas y actitudes de apoyo mutuo, sintiéndose los profesores apoyados, valorados y respetados por los directivos, lo que facilita que estos se comprometan e impliquen en procesos de mejora. Así pues, se aceptan las diferencias a favor de la reflexión crítica, también con foco en la mejora educativa (Hord, 2004; Krichesky & Murillo, 2011). Así, en el establecimiento estudiado, La confianza, respeto y apoyo mutuo es una característica se encuentra desarrollada. Este es un elemento que muchas veces no se considera crucial a la hora de implementar procesos de mejora, siendo una de las razones que dificultan la implementación de una CPA (Louis, 2007, como se citó en Krischesky, 2013). Sin embargo, existe consenso entre los estamentos, en que esta característica se instala en la escuela a raíz de acciones generadas por los líderes del establecimiento. Estos reconocen que el respeto y la confianza son fundamentales para el desarrollo del trabajo colaborativo, el que es considerado

relevante en el establecimiento, por esta razón han favorecido el desarrollo de la confianza y el respeto por el trabajo del otro.

Por consiguiente, los docentes manifiestan tener confianza en los directivos, de modo que solicitan ayuda y reconocen no saber, o no poder, cuando o requieren algún tipo de apoyo. La confianza también se expresa entre los docentes al momento de compartir sus prácticas y estrategias, de manera formal o informal. Esta confianza se encuentra asociada al respeto, uno de los valores más relevantes de la escuela, se infiere que la confianza y el respeto forman parte de la cultura del establecimiento, abarcando desde las relaciones diarias hasta la confianza y el respeto que se deposita en el trabajo de los miembros de la comunidad. Entonces, la comunidad educativa le otorga un valor significativo a la confianza y el respeto considerándolos requisitos fundamentales para trabajar en esta escuela, esto porque se reconoce la necesidad de trabajar colaborativamente para enfrentar las dificultades impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo docentes y directivos, que para desarrollar el trabajo colaborativo, el respeto, la confianza y el apoyo mutuo son requisitos fundamentales (Bolam, 2005 como se citó en Stoll et al., 2006).

En una CPA se pone interés en que aquellos que la integran se sientan apoyados, seguros y sean contenidos por otros miembros de la comunidad educativa (Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011). Al respecto, el apoyo mutuo, es parte de la cultura de la escuela, tanto profesores como directivos reconocen que resulta indispensable. En este sentido, las actitudes y conductas de apoyo emocional entre los integrantes de la comunidad son especialmente valoradas a razón de las dificultades, asociadas al contexto de vulnerabilidad de la población que atiende la escuela, entre ellas se mencionan frustración, pérdida de perspectiva, angustia y otras, originadas a causa de situaciones de violencia. Los líderes escolares son consientes de las dificultades que enfrentan los profesores diariamente en el desarrollo de la labor docente, en consecuencia, consideran parte importante de su labor apoyar emocional y profesionalmente a estos, instándolos a pedir ayuda, reconociendo el error como una posibilidad teniendo siempre la disposición a para escuchar y buscar en conjunto, estrategias que permitan superar los

momentos y situaciones complejas. Los docentes, por su parte, manifiestan sentirse apoyados, respetados y valorados por el equipo directivo.

Ahora bien, la aceptación de las diferencias individuales en favor de la reflexión crítica para la mejora educativa, es un elemento no identificado en esta investigación, sin embargo, esto puede deberse al tiempo acotado en el que se realizó el trabajo de campo o a la falta de preguntas orientadas a esta temática, dejando abierta la posibilidad de desarrollar este tema en futuras investigaciones.

Por otra parte, tal como se mencionó anteriormente, las características de las CPA se encuentran entrelazadas y actúan de manera conjunta, es el caso de La confianza, el respeto y el apoyo mutuo, la que se encuentran estrechamente asociadas a la Práctica profesional compartida y reflexiva, por lo que resulta difícil tratarlas por separado.

De esta manera, la confianza es un requisito de base a la hora de impulsar prácticas de observación entre pares y aprendizaje colaborativo (Bryk et al., 1999, como se citó en Krischesky, 2013), núcleo de la Práctica profesional compartida y reflexiva. Aquí la planificación se desarrolla de manera conjunta entre los docentes y el aula deja de ser un espacio privado del profesor. Por otro lado, la reflexión de la práctica es una actividad constante entre los docentes y se realiza a partir de a partir de observaciones, registros y retroalimentaciones con el fin de perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2011). Así pues, en esta escuela destaca el momento de planificación conjunta entre el profesor de asignatura y el educador diferencial llamado co-docencia, como un espacio frecuente y resguardado para desarrollar el trabajo colaborativo entre colegas lo que es sin duda relevante, puesto que la planificación conjunta entre docentes es una forma de examinar frecuentemente la práctica (Newmann & Wehlage, 1995 como se citó en Stoll, 2006). Esta actividad es valorada por los profesores, no obstante, se considera que el tiempo resulta insuficiente para abordar tan compleja labor.

Por otra parte, resulta ventajoso que los docentes se encuentran familiarizados con las visitas a sus aulas, no siendo para ellos una dificultad ser observados mientras realizan una clase, lo que se relaciona estrechamente con los niveles de confianza y respeto presentes en el establecimiento. Además, resulta deseable para el equipo directivo, que los docentes se visiten, observen sus prácticas y aprendan de ellas. Sin embargo, la información recolectada indica que actualmente no se realiza esta práctica de manera periódica en el establecimiento educativo. Esto, sin duda no es concordante a una CPA, debido a que las visitas continuas entre colegas a las aulas para observar, tomar notas y reflexionar de manera crítica sobre la base de estos registros, es central en el trabajo colaborativo que se desarrolla en estas organizaciones. Esto debido a que, de esta manera los profesores sirven como facilitadores del cambio, apoyando a sus colegas a que adopten prácticas nuevas mediante el entrenamiento y la retroalimentación entre pares, todo esto con el objetivo de mejorar al individuo y a la comunidad (Hord, 2004; Krichesky & Murillo, 2011). No obstante, vale la pena señalar que debido a los niveles de confianza y respeto existentes, los permiten que para los docentes el aula sea espacio público, implementar la reflexión de la práctica entre pares no supondría oposición. Por otro lado, se reconoce, desde el estamento de Directivos, la necesidad de mayor tiempo de planificación conjunta, junto con la necesidad de crear espacios que permitan que los docentes puedan reflexionar sobre su labor, lo que es un paso fundamental si se desea implementar una CPA.

Ahora, se identifican dos elementos emergentes relacionados con la Práctica profesional compartida y reflexiva. El primero de estos se ha denominado: Compartir la práctica profesional, a través de espacios formales e informales, siendo este un reflejo del desarrollo de la confianza y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa. De este modo, los docentes demuestran que confían en el trabajo de sus colegas y en que sus ideas serán tratadas con respeto. Esto resulta relevante, ya que anticipa que la escuela posee las condiciones para implementar las observaciones de clase entre pares, retroalimentación y posterior reflexión, debido a que la confianza y el respeto son condiciones de base que facilitan compartir la práctica profesional (Hord y Hirsh, 2008, como se citó en Krichesky, 2013). El segundo elemento emergente es el trabajo colaborativo, este se considera necesario y además es sumamente valorado por la comunidad al momento de desarrollar la labor docente en el contexto de

vulnerabilidad. La colaboración forma parte importante de la cultura de esta escuela, sin embargo, tal como menciona Little (1990) esta no consiste simplemente en compartir prácticas o intercambiar ayudas, sino que, la verdadera colaboración hace que los profesores distingan las prácticas que son eficaces de aquellas que no lo son, pudiendo así diferenciar la excelencia de una práctica por sobre la otra. En este sentido, la colaboración presente en esta escuela, lograría desarrollarse y enriquecerse, con la implementación de una CPA y por ende de la Práctica profesional compartida y reflexiva, perfeccionando de este modo, la enseñanza de los docentes y por ende mejorando los aprendizajes de los estudiantes.

La última característica presentada es Condiciones físicas de apoyo para la colaboración, esta considera el tiempo para reunirse, conversar e impulsar la colaboración; el tiempo para realizar el trabajo colaborativo y el espacio físico para llevarlo a cabo de manera colectiva y los recursos que apoyan el trabajo colectivo (Hord, 2004; Krichesky & Murillo, 2011). Al respecto, el intercambio ideas y experiencias es algo frecuente en el establecimiento, estos conocimientos pueden transformarse en aprendizajes y generalmente se caracterizan por ser prácticos y fáciles de aplicar (Krichesky, 2013). Así, los líderes reconocen estos espacios como instancias de aprendizaje entre colegas, han estructurado algunos tiempos a fin de potenciarlos.

Las condiciones de espacio físico y tiempo para reunirse y posibilitar el trabajo colaborativo son esenciales, puesto que la colaboración entre docentes no puede desarrollarse sin estos elementos (Krichesky, 2013). Ahora, en este centro educativo, el tiempo que se encuentra resguardado para realizar el trabajo colaborativo es de alrededor de 70 minutos semanales, lo que lo confirma como un factor crítico. Esto es percibido por todos los estamentos del establecimiento, siendo considerándolo como una barrera. Así, los directivos escolares señalan como una de las causas de la falta de tiempo para el desarrollo del trabajo colaborativo la carencia de recursos monetarios, esto impediría asignar a los profesores más horas y posibilitar desarrollar el trabajo colectivo. También se declara que, a razón de la escasez de recursos monetarios, los tiempos se estructuran asignando multitareas, lo que complica poner el foco en una sola cosa. Al respecto Krichesky & Murillo (2011), indican que para implementar una CPA, no se necesita de grandes inversiones de dinero, sino más bien de reevaluar las prioridades y

reestructurar los tiempos, de modo de transformar los colegios “en lugares de trabajo más acogedores y gratificantes para los profesores, en los que el aprendizaje esté a la orden del día” lo que traería como consecuencia a profesores mejor capacitados y más satisfechos lo que beneficiará enormemente a los estudiantes y su aprendizaje (p. 75).

Se estima entonces, que si bien en este establecimiento se protege un espacio de tiempo para desarrollar el trabajo colaborativo de co-docencia, propiciándose los tiempos y el espacio físico que permite el intercambio de experiencias y aprendizaje, estos resultan insuficientes. Así, se puede afirmar que este colegio necesita desarrollar más y mejores Condiciones físicas de apoyo para la colaboración. En el marco de una CPA, esta condición resulta sumamente relevante, más aún cuando Hord (1997), señala que las condiciones estructurales y también los recursos humanos deben estar orientadas a apoyar las prácticas de observación entre profesores y la reflexión crítica en favor de mejorar los proceso de enseñanza (como se citó en Krichesky, 2013).

Ahora, con base en el análisis de los resultados y conclusiones expuestos en esta investigación, además de reconocer las habilidades de liderazgo que poseen los líderes de esta institución resulta más relevante aún, esclarecer aquellos elementos necesarios de fortalecer, a fin de generar condiciones para desarrollar una CPA. En este sentido, y como ya se ha mencionado, la colaboración es uno de los factores que impulsan y sostienen una CPA recorriendo de manera transversal sus características, enfocándose en la mejora de los procesos de enseñanza de los profesores y al servicio de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se reconoce que a través los años los líderes de esta escuela, han generado muchas de las propiedades de las culturas de colaboración, descritas por Fullan y Hargreaves (1996) como; la interacción entre la vida personal y profesional; el interés en el ámbito personal, respetando la privacidad; la valoración de la persona en su totalidad; tener como centro, en las relaciones de asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad; actitudes de consideración hacia los otros frente a las dificultades personales y/o profesionales; la valoración tanto a los equipos como a las personas. Sin embargo, uno de los mayores desafíos de los líderes de esta escuela, es generar el trabajo colaborativo asociado a la Práctica profesional compartida

y reflexiva. Así, resulta necesario desarrollar una colaboración entre los profesores que suponga una reflexión crítica de la práctica de los colegas analizando los principios, fundamentos y la ética de las prácticas docentes, no conformándose con simples consejos, comunicaciones sobre rutinas útiles o intercambios sobre recursos. (Fullan y Hargreaves, 1996).

No obstante, todo esfuerzo resulta vano, si no se establecen condiciones básicas de espacio temporal y físico que posibiliten las instancias de aprendizaje entre los profesores, siendo necesaria la compleja tarea de reestructurar los tiempos de los que se dispone, a fin de generar espacios adecuados que privilegien las prácticas regulares de observación y reflexión crítica de la práctica docente.

Hallazgos: Categorías emergentes

Dos son los principales hallazgos que emergen en esta investigación, dando origen a categorías y subcategorías detalladas en el Anexo 3, cuya significancia, con relación a la cantidad de códigos por categoría emergente, se representa en el anexo 7, gráfico 3. El primero de ellos se relaciona con el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra inserto el establecimiento educativo, en ese contexto es relevante recordar, que el IVE que posee este establecimiento alcanza el 98,09%. Actualmente el concepto de vulnerabilidad se amplía para dar paso a la vulnerabilidad multidimensional, que se entiende como una condición dinámica, que resulta de la interacción de múltiples factores de riesgo y protección tanto individuales como de contexto, entre ellos la familia, la escuela, el barrio, la comuna. Estos factores de riesgo afectan a un niño desde su gestación y durante su desarrollo y se revelan en conductas o hechos de riesgo biológico, psicológico, social, cultural y/o ambiental, los que afectan en el desarrollo y bienestar de las personas y a lo largo de sus vidas (JUNAEB, s.f.).

Dentro de las subcategorías identificadas, se encuentra: Historias de fracaso escolar, sin duda una de las principales problemáticas asociadas al contexto con las que ingresan gran parte de los estudiantes al establecimiento y que dificulta el aprendizaje de estos. La Falta de compromiso

de los apoderados con el aprendizaje de los estudiantes, complica especialmente a los profesores, sin embargo, los directivos señalan que es responsabilidad de la escuela entregar aprendizaje de calidad, no extinguiéndose este compromiso cuando la familia no se compromete. También, los denominados Emergentes, resultan un problema para los profesores debido a que desestructuran la organización de los tiempos, estos se relacionan mayormente con atender la descompensación de estudiantes, remplazar a un colega ausente, atender un apoderado y otros, la dirección del establecimiento están consientes de la problemática, e indica que esta dificultad perjudica el trabajo colaborativo, razón por la que se trabaja en formalizar los espacios. Otro de los conceptos emergentes dentro de este hallazgo es: Como se percibe, entiende y asume la labor docente en un contexto vulnerable, esta actitud es relevante debido a lo complejo que puede resultar desempeñarse en un establecimiento con estas características, puesto que es necesario no desviarse del propósito de la escuela, buscar apoyo y no perder la motivación. También los Problemas conductuales de los estudiantes, se mencionan como otra de las problemáticas que se hacen presente en la escuela. Además, las Dificultades relacionadas con temas delictuales y drogas son temáticas con las que la escuela debe lidiar frecuentemente, estas, además de afectar a la escuela a través de los estudiantes y sus familias, también impactan directamente, poniendo en riesgo la seguridad del personal. La violencia verbal y/o físicas son situaciones a las que tanto docentes como directivos se encuentran expuestos, y de las que muchas veces son víctimas. Para mayor detalle una selección de citas, organizadas por subcategorías puede ser revisadas en el Anexo 7 de este estudio.

El segundo hallazgo que emerge del análisis de los datos, es la categoría denominada Clima. Esta se compone por varios elementos relacionados con un buen clima escolar en la escuela y se organizan en cinco temáticas: ambiente positivo; mediación ante los conflictos; se valora y respeta a los estudiantes; trabajadores motivados, les gusta trabajar en este colegio. Un extracto organizado de las subcategorías y sus citas, pueden ser revisadas en el Anexo 8. Este hallazgo es ciertamente relevante, puesto que tiene relación con otras características de este establecimiento como son: la confianza, el respeto y el apoyo mutuo, y también la colaboración. Así pues, el clima de convivencia escolar es un factor que influye en todos los integrantes de las comunidades educativas, por lo que un buen clima escolar provee sensaciones de seguridad que

abarcan los distintos ámbitos del ser humano, y es percibido por los distintos actores como un ambiente donde se aprende a relacionarse con los demás, se valoran las diferencias, se media para solucionar los conflictos y se cuida el entorno (Currículum Nacional, s.f.).

Tal como se señaló anteriormente, el clima escolar se relaciona con los procesos de colaboración y resulta fundamental para que esta se desarrolle. Por lo que se afirma que "una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros."(Treviño, Place, & Gempp, 2013, p. 5).

En conclusión, con relación a las características que poseen las CPA, relevantes en este estudio, se establece que el establecimiento educativo posee importantes fortalezas como: la visión y valores compartidos; el compromiso con el aprendizaje; confianza y respeto; apoyo mutuo personal y profesional; desprivatización de la práctica profesional; relaciones positivas de trabajo; motivación de los profesores y cuerpo directivo; solo por nombrar las más significativas. Estas fortalezas sientan una base sólida en la que se podría desarrollar y sostener una CPA, de modo de elevar y consolidar los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, aquellas características que se encuentran estrechamente ligadas al fortalecimiento y perfeccionamiento de la enseñanza, y por consecuencia al aprendizaje de los estudiantes, como son, la práctica profesional compartida y reflexiva y las condiciones físicas para el desarrollo de la colaboración, se encuentran en proceso de desarrollo. En consecuencia, colocar el foco y todos los recursos disponibles en el desarrollo del trabajo colaborativo, y por lo tanto en la mejora académica de todos los estudiantes, es una materia que abordar por los líderes del establecimiento educativo.

Finalmente, y a modo de reflexión respecto a la dicotomía sobre la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, impulsada por las CPA y la dificultad que presenta el establecimiento para elevar y consolidar los resultados de sus alumnos, evidenciada en este estudio. Se puede afirmar que si bien el establecimiento ha desarrollado características de las CPA, como son Valores y visión compartidos y en gran medida la Confianza, respeto y apoyo mutuo, se debe tener presente que la particularidad de este modelo radica en la enseñanza y el aprendizaje de los

estudiantes. En este sentido las características no desarrolladas son justamente aquellas enfocadas en mejorar las prácticas docentes a través del trabajo colaborativo entre profesores (observación de la práctica, anotaciones, reflexión crítica, entrenamiento), perfeccionando así los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de influir en mejorar los resultados académicos de los estudiantes. De este modo poner foco en el desarrollo de la Práctica profesional compartida y reflexiva y las Condiciones físicas de apoyo para la colaboración, puede ser un recurso poderoso para resolver las problemáticas particulares de esta escuela, originadas en su contexto y que dificultan la mejora del aprendizaje de los alumnos. Esto, debido a que, como ya se ha mencionado, las CPA tienen la particularidad de contribuir al desarrollo de los profesores en contexto, basándose en las necesidades del centro educativo y según la evidencia de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Krichesky & Murillo, 2011).

6.1 LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el desarrollo de esta investigación se identificaron ciertas situaciones que actuaron como limitantes para el desarrollo de este estudio. Entre ellas, el periodo de tiempo disponible para realizar la segunda etapa del trabajo de campo, el que correspondió al mes de junio, situación que ocasionó cambios en la calendarización de observaciones y entrevistas, debido al tiempo restringido de los docentes a causa de cierre del primer semestre. En consecuencia, no fue posible realizar todas las observaciones y entrevistas calendarizadas, finalizando las entrevistas el mes de diciembre y perdiendo la oportunidad de entrevistar a un participante.

Además, se identifican como limitantes de esta investigación situaciones emergentes, relacionadas con la salud, actividades pedagógicas, y circunstancias derivadas del contexto de vulnerabilidad del establecimiento. Estas ocasionaron la recalendarización de observaciones y entrevistas, con consecuencias como las expuestas anteriormente.

También, debido a decisiones internas del establecimiento se generan una reestructuración de los tiempos de la escuela, siendo imposible acceder a todas las situaciones deseables de observar, entre ellas, el coaching entre pares *y* la planificación conjunta de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). Expectativas educativas. Retrieved from https://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf

Bolívar, A. (2012). *Procesos para hacer de las escuelas unas comunidades profesionales de aprendizaje.* In F. M. Leão (Ed.), *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (p. 18). Retrieved from https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://stream.docer.com.ar/pdf/310483/1x0v11/MTk1OTk4Njc5ODE3LjU,

Cisterna C., F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria (Vol. 14).

Cisterna C., F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. texto de apoyo a la docencia*. Retrieved from http://www.educacionpersonal.com/edupersonal/pluginfile.php/9125/mod_resource/content/2/Francisco_Cisterna_Cabrera_-_UBB_-_Manual_metodologia_investigacion_cualitativa.pdf

Curricular Nacional. (s.f.). *Clima de convivencia escolar*. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-desarrollo-personal-y-social/90146:Clima-de-convivencia-escolar

Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* La Muralla. Madrid.

Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia? *Revista Pluma y Pincel* 186: 19-25.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. (Amorroutu Editores S.A.; Buenos Aires)

Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. (S. de C. Interamericana Editores, Ed.) (sexta edición). México.

Hord, S. (1997). Comunidades de aprendizaje profesional: ¿Qué son y por qué son importantes?: Problemas sobre el cambio, Volumen 6, Número 1. Retrieved August 29, 2020, from https://sedl.org/pubs/catalog/items/cha35.html

Hord, S. (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. (Hord Shirley, Ed.). New York: Teachers College Press. Retrieved from https://books.google.cl/books?id=rC74I25zq-MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=fa

JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia.* Online. Recuperado el 12 de diciembre 2010. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf>

JUNAEB. (2020). IVE. Retrieved August 14, 2020, from https://www.junaeb.cl/ive

JUNAEB. (s.f.). *Medición de la vulnerabilidad multidimencional del estudiante.* Ministerio de Educación. https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm

Krichesky, G. J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Retrieved from https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13311

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *9*(1), 65–83. Retrieved from http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4_htm.html

Martínez, A. (2017). Invisibilización, procesos de Guetización y negación del Derecho a la Ciudad: Población Bajos de Mena en la Comuna de Puente Alto, Santiago de Chile. *Boletín Electrónico de Geografía*, *5*, 55–68. Retrieved from http://geografia.uc.cl/images/exalumnos/begeo/begeo_2017/BEGEO17_Martinez_Wong

MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar.* Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica CPEIP.

Morrissey, M. (2000). Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration Melanie. *Southwest Educational Development Laboratory*, 45. Retrieved from https://sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf

Patton, M. (1990). Purposeful sampling. In *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169–186). Retrieved from https://pdf4pro.com/view/patton-m-1990-qualitative-evaluation-and-research-40cfdb.html

Robinson, V. M. J., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, *51*(3), 247–262.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (S. L. Ediciones Morata, Ed.) (2ª edición). Madrid. Retrieved from https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change* (Vol. 7). https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Universidad de Antioquía, Ed.) (1ª edición). Retrieved from www.editorialud

Taylor, S. L., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a Los Métodos Cualitativos De Investigación*. Retrieved from http://www.paidos.com

Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* Santiago. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf

Gonzalo Muñoz (2020, July 17). *Liderazgo Escolar en tiempos de crisis: ¿Cómo mantener el compromiso docente frente a la adversidad?* (archivo de video). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oThDnkUrlyo

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(1), 87–106.

Vistoso Alcorta, C. (2011). *Desde lo alternativo a lo alterativo: una mirada a la experiencia de la Escuela* (…), 145–149.

Yin, R K. (2009), *Case Study Research*. London: Sage.

Yin, R.K. (1984/1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA: Sage.

ANEXOS

ANEXO 1. CALENDARIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Calendarización trabajo de campo meses de junio - julio 2019

JUNIO				
Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
3 Visita 2 10:30 – 13:00	**4**	**5**	**6**	**7**
10 Observación 1 16:00	**11**	**12** Observación 2 08:30 Observación 3 12:10 Observación 4 16:00	**13** Entrevista 1 09:00 – 9:45	**14** Observación 5 14:00 – 18:00
17 Entrevista 2 09:15 – 10:00	**18** Observación 6 12:00	**19** Observación 7 12:10	**20**	**21** Entrevista 3 12:00 – 12:45 Entrevista 4 13:00 – 13:45 Observación 08 14:00 – 17:00
24	**25** Observación 9 8:30 Entrevista 5 10:00 – 10:45 Entrevista 6 12:00 – 12:45 Entrevista 7 13:00 – 13:45	**26** Observación 10 8:30 Entrevista 8 10:00 – 10:45 Observación 11 12:10 Observación 12 16:00	**27**	**28** Entrevista 9 13:00 – 13:45
JULIO				
Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
1	**2**	**3** Entrevista 10 11:05 – 11:50 Entrevista 11 15:00 –15:45	**4**	**5**

ANEXO 2. CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS, SUB CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Valores y visión compartidos	Visión y valores consensuados y compartidos por los integrantes del establecimiento educativo	Visión y valores consensuados y compartidos
	Foco en el aprendizaje de todos los estudiantes	Foco Aprendizaje T-E
	Concepción de los estudiantes como académicamente capaces	Altas expectativas de T-E
Práctica profesional compartida y reflexiva	Planificación conjunta y co-docencia	Planificación conjunta y C-D
	Desprivatización de la práctica docente, el aula deja de ser un espacio privado para convertirse en público.	Desprivatización de la práctica docente
	Reflexión de la práctica entre docentes partir de observaciones, registros y retroalimentaciones constantes	Desprivatización de la P-D
Emergentes	Compartir la práctica profesional a través de espacios formales e informales	C-P Formalmente
		C-P Informalmente
	Trabajo colaborativo, según la mirada del establecimiento	Trabajo colaborativo-mirada escuela
Confianza, respeto y apoyo mutuo	Prevalecen sensaciones de confianza y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa	Confianza y respeto entre los miembros de la C-Ed.
	Apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.	A-M entre los miembros de la C-Ed.
	Los profesores se sienten apoyados, valorados y respetados por el equipo directivo	Apoyo, valoración, y respeto de directivos a profesores
	Se aceptan las diferencias individuales en favor de la reflexión crítica para la mejora	Aceptación de las diferencias en favor de la M-Ed.
Condiciones físicas de apoyo para la colaboración	Tiempo para reunirse, conversar e impulsar la colaboración	Tpo. para conversar impulsando la C
	Tiempo asignado para el trabajo colaborativo	Tpo. para el T-C
	Espacio físico para el trabajo colaborativo	Espacio físico para el T-C
	Recursos para desarrollar el trabajo colectivo (material de trabajo, información, asesores externos, etc.).	Recursos para desarrollar el T-C

ANEXO 3. CATEGORÍAS EMERGENTES, SUB CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Clima social escolar	Sensaciones de un buen ambiente, relaciones cordiales entre los integrantes	Clima escolar positivo
	Trabajadores motivados, les gusta trabajar en el colegio por los niños, el ambiente que se genera con ellos	Trabajadores motivados, por los niños, el ambiente que se genera con ellos
	Se valora y respeta a los estudiantes	Se valora y respeta a los estudiantes
	Acciones de mediación para resolver los conflictos	Mediación ante los conflictos
	Intencionar el buen clima escolar	Intencionar el buen clima
Contexto vulnerable	Diversas dificultades atribuidas al contexto vulnerable	Dificultades diversas contexto vulnerable
	Situaciones emergentes ocasionados por el contexto vulnerable	emergentes
	Estudiantes con historias de fracaso escolar	Historias de fracaso escolar
	Situaciones de violencia verbal y física	Violencia verbal y física
	Apoderados que no se comprometen con el aprendizaje de los estudiantes	Falta de compromiso de los apoderados
	Problemas conductuales de los estudiantes	Problemas conductuales de los estudiantes
	Problemáticas ocasionadas por situaciones relacionadas a delincuencia y droga	Problemáticas relacionadas con temas delictuales y drogas
	Costo personal en los miembros de la comunidad educativa a raíz del contexto difícil.	Costo personal a raíz del contexto

ANEXO 4. TABULACIÓN DE ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES, CITAS POR CATEGORÍA (SEGMENTO)

Participantes	VALORES Y VISIÓN COMPARTIDA		
	Visión y valores consensuados y compartidos ¿Conoces los valores y la Visión de este establecimiento?;*¿cuál cree usted que es la meta más importante que busca alcanzar esta escuela?*	**Foco aprendizaje de todos los estudiantes** *¿Cuál cree usted que es la meta más importante Que busca alcanzar esta escuela?; ¿Qué acciones emprenden los docentes para cumplir esta meta?*	**Altas expectativas de todos los estudiantes** *¿Crees usted que, en este establecimiento, el foco está en el aprendizaje de todos los estudiantes?*
DD	nosotros tuvimos una capacitación desde afuera para unificar los valores, buscar como comunidad... profesor que ingresa acá tiene que ser a todo terreno, para la lluvia, piedras, todas las cosas que hay... nosotros dijimos: primer lugar los vínculos, si no hay vínculos con los niños de saber quienes son,... Se realiza el trabajo de alinear constantemente al profesorado	ser una escuela de excelencia por más difícil que sea el espacio donde estamos, entonces que esta escuela sea considerada	por más vulnerable que sea un ser humano él tiene las condiciones para poder aprender y tener un espacio ahora una escuela donde los niños se quieren quedar Y una escuela donde la gente va a decir: - Pucha, ahí aprenden… ¿¡por qué!?, porque entregamos educación de calidad, somos...
D_1	nosotros queremos que nuestros niños sean felices, y para que sean felices necesitamos otorgarles múltiples oportunidades de aprendizaje, que ... lo mismo que le pedimos al profesor que haga con los niños tratamos de generarlo desde el equipo ... Entonces el desfase pedagógico que tenían los niños era tan importante que, si yo miro hacia atrás... la habilidad más importante que necesitamos de los profes en esa área es que sean tolerantes a la... Sí, el entorno es duro, sí. y siempre le decimos a los profes, yo les digo: - mira de la puerta del colegio...	el discurso oficial de la escuela, este es un colegio para todos, Y eso implica que todos van a aprender. nuestro protocolo de neurociencia habla mucho de esto, de diversificamos las experiencias de aula para que lleguen a estudiantes, entonces está mucho más incorporada la idea de que todos tienen que aprender, de la mano de saber que existen distintos ritmos, distintas dificultades, y que atendemos la dificultad de aprendizaje del estudiante, no su rótulo, no por es por qué es, no sé, déficit atencional, o porque es limítrofe atendemos su dificultad de aprendizaje.	vas instalando una cultura, y primero luchar contra la cultura es difícil , la cultura que estaba predominando, pero finalmente... los niños de aquí son igual a cómo son en todos lados, tiene las mismas ... yo estoy súper segura que nosotros otorgamos experiencias mejores para que desarrollen ... Se busca romper el círculo del fracaso a través del éxito forzado (se trabaja mucho el éxito forzado), rescatar los logros y crear la sensación ...
D_2	se instala buena cultura y ahí está la reserva valórica, que tiene que ver con que, el foco del trabajo... la misión y la visión ya tiene una carga importante del tema de los valores que nosotros propiciamos...	el foco de ellos es eso. O sea, aprenden todos, y si tienen dificultades buscamos el ABC para que ese chico aprenda, y ...	
D_3	que los niños aprendan, pero aprendan felices, y creo que todos llevamos de base el compromiso... la misión y la visión en la escuela, creo que esta es la esencia de cada uno, porque nosotros cuando...	yo siento que acá lo que más se destaca con toda la gente que trabajamos acá es con un alto grado de compromiso frente al aprendizaje... está mucho más incorporada la idea de que todos tienen que aprender, de la mano de saber que existen distintos ritmos...	son súper perseverantes con sus niños, todo ese grupo tiene altas expectativas frente a ... pero si tú base central es el niño y tienes buenas altas expectativas frente al niño yo creo que ...

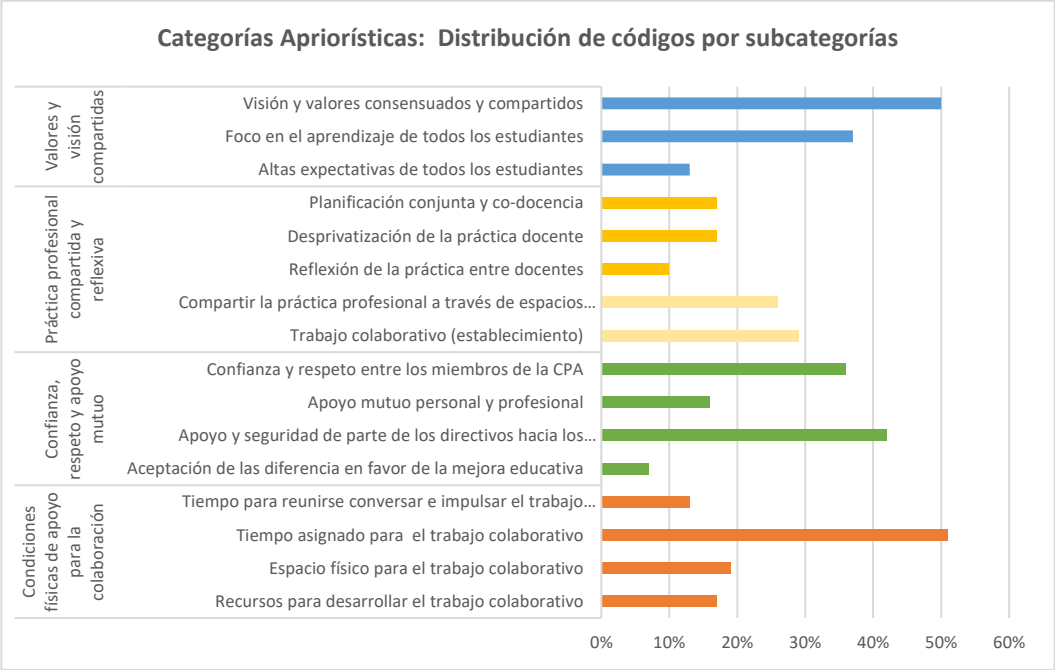
P_1	"no sé cómo decirlo, pero todos luchamos por lo mismo. Todos queremos que los niños ... "Nos juntamos todos . . . otro espacio . . .Que era . . . una parcela…." "Me gustaría que . . . quedara reflejada la visión del colegio con respecto a los niños. Yo he tomado niños que han ...	quiero comprar una balanza para cada uno, porque quiero que mida cada uno y no esté esperando al compañero, o sea ... Los chiquillos siguen... el objetivo sigue siendo que ellos aprendan. Ahora sí con eso nos va bien en el SIMCE. bacán, pero si no ... lo haremos mejor. Que aprendan, que avancen () necesito una salida . . . al museo de cultura Maya, ¿podemos ir?... entonces se programa...	
P_3	"a estos niños ahora hay que enseñarles, entregarles las herramientas para la vida, y aparte que sean felices y que ellos son el centro." "5 años atrás él ya nos hacía coach para que nosotros replanteáramos nuestra visión y ...	que los niños aprendan, que vengan contentos y que aprendan de verdad. desde que yo llegué se me dijeron las cosas súper claras, entonces yo sabía que tenía que venir aquí a enfrentarme a todo eso y a tratar ...	Yo creo que es demostrar que todos pueden () llegan niños con muchas dificultades, pero... venían papás con niños grandes que no habían aprendido a leer o que habían pasado por cosas difíciles en otros colegios, y aquí siempre ...
P_4	"y también de parte del equipo directivo, de la sostenedora que tenemos, que tienen esa visión... " lo primero es generar vínculo, es lo más importante en este colegio, conocer la historia de cada estudiante, conocer a sus familias, los sueños de los niños...	queremos que todos aprendan, pero lamentablemente no es así, pero si damos el 1000 porciento de nosotros ... el objetivo de la escuela también la educación de calidad y que todos puedan aprender.	
P_5	"entregar a los chicos un aprendizaje integral, de calidad, pero siempre en base al amor, siempre...	siempre está el incluir a todos, no a unos pocos solamente, se preocupa de cada niño.	
P_6	"la felicidad, educar desde la felicidad Yo sé que está escrito, pero en realidad es así, nosotros buscamos... "una de las cosas importantes en este colegio es el cariño, educar desde el cariño, Donde el profe sea ...	el trabajo que se hace con la educadora diferencial, se buscan formas, se trabaja con mucho material… Yo tengo un niño en la sala que le encanta hacer figuras con plastilina, un niño...	
P_7	los talleres de orientación son centrados en los objetivos que nosotros estamos trabajando como establecimiento y en general en lo cotidiano se trabajan estos temas más valóricos. el colegio siempre ha buscado que ellos tengan las herramientas para enfrentarse a la vida, pero de manera global, o sea, que nada es más importante que otra cosa, es importante que ellos sepan música, que se desarrollen en todas las áreas, que ellos busquen cuál es su sentido o donde ellos se quieren guiar.	vinieron de la agencia, nos intervinieron porque teníamos los peores resultados y en ese tiempo salió que iban a intervenir los colegios e iban a ver si funcionaban o se cerraban... se empezaron a implementar muchas estrategias para poder lograr ese objetivo, cosas que hacemos nosotros como: tomar velocidad lectora todas las semanas, hacer cálculos mentales, dictados, hacer rituales semanales de todas las cosas, todo eso nos fue ayudando para ir mejorando y eso después se vio reflejado en los SIMCE porque empezamos a subir... los chiquillos van acá, pero deben aprender igual que cualquier otro niño, por mucho que tengan problemas de droga, de… lo que sea… tenemos que subir el nivel,	yo creo que cada vez más está siendo un desafío seguir aumentando, no por el tema SIMCE, que nos midamos solo por el SIMCE, pero finalmente es lo que nos mide, y si ir mejorando las evaluaciones, todo lo que sea necesario para que los chiquillos aprendan igual que cualquier otro niño de cualquier colegio.

ANEXO 5. TABULACIÓN OBSERVACIONES, CITAS POR CATEGORÍA (SEGMENTO)

Participantes	VALORES Y VISIÓN COMPARTIDA		
	Visión y valores consensuados y compartidos ¿Conoces los valores y la Visión de este establecimiento?; *¿Cuál cree usted que es la meta más importante que busca alcanzar esta escuela?*	**Foco Aprendizaje TE** *¿Cuál cree usted que es la meta más importante que busca alcanzar esta escuela?; ¿Qué acciones emprenden los docentes para cumplir esta meta?*	**Altas expectativas de TE** *¿Crees usted que, en este establecimiento, el foco está en el aprendizaje de todos los estudiantes?*
Clases Profesores	La sala está decorada con emoticones y se pueden observar evidencia de prácticas o rituales institucionalizado puesto ... Suena música clásica tranquilizante. Los niños realizan ejercicios de respiración dirigidos por la educadora diferencial, mientras la profesora de lenguaje ... se realiza una pausa activa que consiste en colocar una canción mientras se recogen los materiales, Se observa a un equipo de trabajo que se entiende bien, tiene protocolos establecidos para las reuniones, las reuniones se realizan de forma ordenada, no se interrumpen, se observa mucho respeto. Se explica el objetivo de la clase, que está escrito en la pizarra. La profesora hace preguntas sobre los conceptos que ... la docente anota el objetivo de la clase, los estudiantes hablan con volumen moderado, la profesora anota en la pizarra el inicio... La profesora coloca música clásica y dirige una actividad de respiración, cuando se logra mayor silencio se apaga la música.	Todos los niños escriben. También se ayudan, levantan la mano para ofrecerse a realizar el ejercicio en la pizarra... La profesora monitorea quienes trabajan y quienes no. Al finalizar pide a los estudiantes que expliquen la utilidad de las tablas de patrones en sus vidas. Cuando la profesora finaliza su presentación la jefa de UTP presenta un nuevo plan que se integrará al colegio el ... Los estudiantes trabajan individualmente leyendo un texto. Las profesoras están coordinadas para que todos los estudiantes participen, piden la opinión de aquellos ... La clase se desarrolla de manera fluida y sin interrupciones. La educadora diferencial no se dedica solamente a los estudiantes con NEE, sino que a todos. Luego la profesora explica una actividad en la pizarra, la coordinadora PIE trabaja con un estudiante que tiene ... Poco a poco los alumnos(as) toman el ritmo de trabajo. La profesora se encarga de una pareja de niños a los que les	
Entre Profesores		Revisan el calendario y proponen ideas de actividades didácticas, deciden ampliar el contenido. Se enfocan en matemáticas, acuerdan tratar el contenido de unidad y decena en forma transversal ... Toman acuerdos sobre la progresión de la enseñanza de los aprendizajes. Primero planifican ...	los estudiantes de 7º sean tutores de los estudiantes de 1º básico, con el fin de lograr que el 100% de los niños... Se trata el tema del "Leo Solito". La profesora dice: "¡cómo lo vamos a hacer!, tenemos muy pocos ...
Entre Directivos	Mencionan la falta de tiempo para evaluar, y conversar con los docentes. Buscan tiempos para tener esa conversación... Se habla sobre el propósito de los profesores nuevos, como están, como se alinean con el trabajo de la escuela.	Todos los niños escriben. También se ayudan, levantan la mano para ofrecerse a realizar el ejercicio en la pizarra ... La profesora monitorea quienes trabajan y quienes no.	
profesores y directivos	Converso con Ricardo (coach a cargo del perfeccionamiento), me señala que le llamó la atención que los profesores de este colegio...	Cuando la profesora finaliza su presentación la jefa de UTP presenta un nuevo plan que se integrará al colegio el...	La pregunta es: ¿cómo crees que me siento cuando estoy haciendo clases?

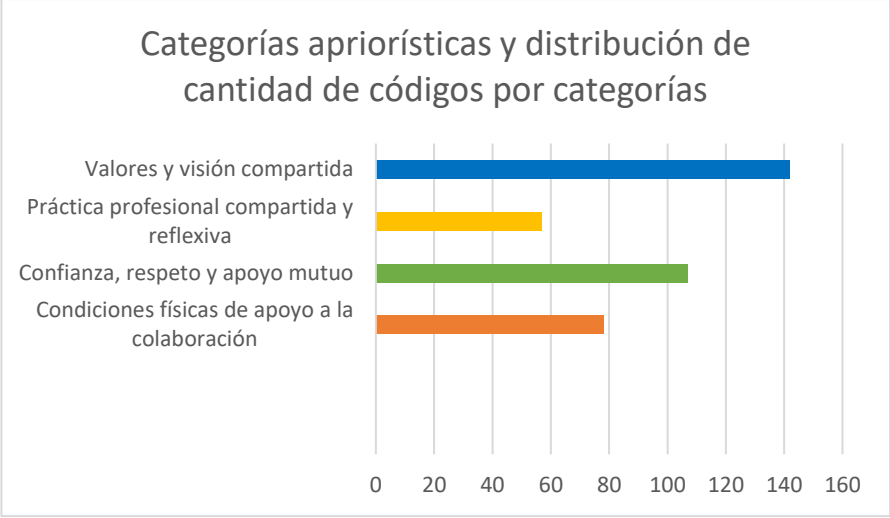
ANEXO 6. GRÁFICOS DEL ANÁLISIS DE DATOS, DISTRIBUCIÓN DE CÓDIGOS.

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de análisis de datos: codificación abierta.

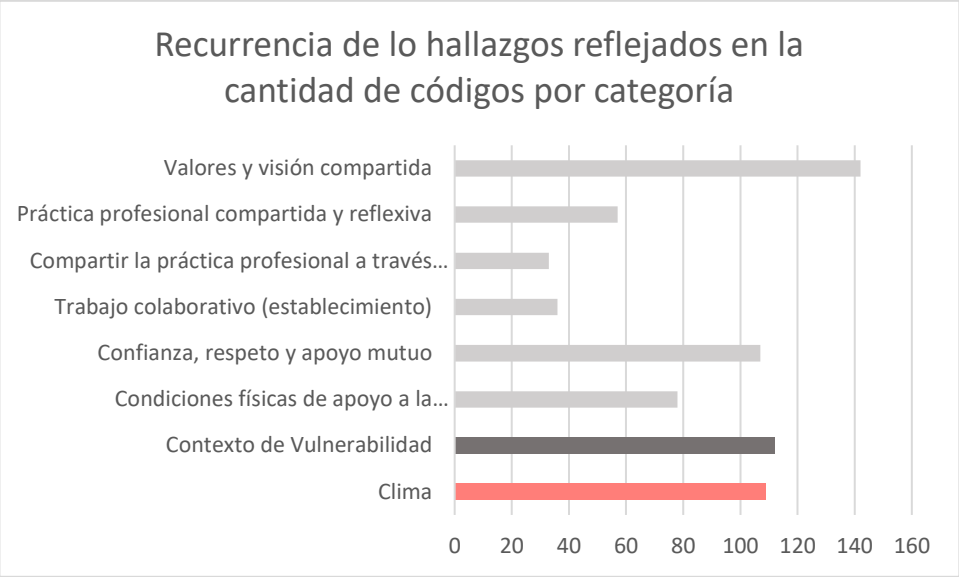
Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de análisis de datos: codificación abierta.

Gráfico 3

Recurrencia de los hallazgos reflejados en la cantidad de códigos por categoría



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de análisis de datos: codificación abierta.

ANEXO 7. CITAS SELECCIONADAS CATEGORÍA: CONTEXTO DE VULNERABILIDAD

CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO DE VULNERABILIDAD (Segmento)

Historias de fracaso escolar

Entrevista-6 P_3
llegaban sus papás: -pucha tía, dijeron que tiene este diagnóstico que nunca va a aprender a leer.

Entrevista-10 P_7
antiguamente había niños que iban en 4º, 5º básico, llegaban y no sabían leer, nada!,

Entrevista-2 D_1
Lo que no nos pasó con el cuarto básico el año pasado, venía de esta historia de haber recibido en segundo básico muchos niños no lectores

hemos estado recibiendo estudiantes que fracasan en los colegios del sector, entonces son estudiantes mucho más vulnerables dentro de los vulnerables, son estudiantes que probablemente no aprendieron a leer en primero ni en segundo, los fueron sacando de las escuelas, que fueron desarrollando problemática conductual que a veces tiene que ver con una problemática de aprendizaje no atendida, que a veces tiene que ver con problemáticas emocionales familiares, y claro estamos insertos en una zona de Santiago donde hay muchas problemáticas socioemocionales, hay mucha violencia en las calles hay violencia en las familias, en entonces nuestros niños son niños que crecieron en ese ambiente

Entrevista-3 D_2
Trabajamos con la población muy vulnerable y de este sector que es vulnerable, la más vulnerable. Todos los que echan de los otros colegios llegan acá

Observación O_{NC-1}
Se busca romper el círculo del fracaso a través del éxito forzado (se trabaja mucho el éxito forzado), rescatar los logros y crear la sensación de auto eficiencia en los estudiantes.

Falta de compromiso de los apoderados

Entrevista-1 P_1 siento que ... el colegio pone harto... recursos tanto profesionales como económicos para que nosotros podamos hacer el trabajo, yo pongo mi parte, los niños hacen la suya, pero cuando necesitamos la familia, ahí es donde... es complicado... complicado que entiendan el rol que tienen ...

Entrevista-7 P_4 es el compromiso de los apoderados con sus hijos, es algo que me ha chocado siempre, y bueno, siempre he trabajado acá concursos grandes, me dieron un nuevo desafío para el 2020, trabajar con segundo básico, entonces si me molesta mucho con los niños grandes yo creo que va a ser un desafío

Entrevista-10 P_7 lo que menos me gusta de trabajar acá tiene que ver con la relación con los papás, tengo buena relación con los padres, pero lo que más me molesta es el tema de la irresponsabilidad y ese tipo de cosas...

Entrevista-2 D_1 para el resto yo siento que una de las dificultades son los apoderados, como la falta de compromiso . . . pero si tu base central es el niño y tienes buenas y altas expectativas frente al niño, yo creo que eso tú lo puedes ir manejando sin la necesidad de estar con el apoderado.

Entrevista-3 D_2 a veces hay muchos reclamos de que la familia no acompaña, ya, intentemos educar a la familia, pero si la familia no acompaña la clase que yo hago en mi sala en mis cuatro paredes tiene que ser una clase potente nutritiva en el sentido de compensar las dificultades.

Emergentes asociados a la vulnerabilidad

Entrevista-6 P_3 siempre sale un emergente, siempre hay que ver a un chico que se descontroló, se descompensó . . . las horas que uno tiene libre para trabajar juntarse con un compañero y ver algo...

Entrevista-10 P_7 siempre hay emergentes entonces tan real nunca es, ese es el tema, se tiene las ganas, pero muchas veces... no sé, por si va a haber una reunión a veces el desgaste es tan grande que ya no...

Entrevista-2 D_1 todavía creo que hay harto emergente porque es difícil cambiar . . . la sensación del profesor es que: justo llegó este papá, está mamá que no veo nunca, que necesito tanto conversar con él, cómo voy a desaprovechar la oportunidad. Entonces muchas veces en el trabajo colaborativo, que no ...

Observación O_2 Uno de los niños grita mucho, otro tiene el pantalón mojado, se llama a su mamá, pero no responde

Otras dificultades del contexto vulnerable

Entrevista-1 P_1 Basta con que un profesor escriba, por ejemplo: tengo una mamá que tiene un problema económico, no tiene como comprar mercadería, todo el colegio se mueve para que esa mamá tenga mercadería ... O ropa, por ejemplo, a mí me ha pasado con los niños... chiquillos no tengo zapatos...

Entrevista-2 D_1 la rotación que hay acá en el sector de estudiantes y acá con el tema de la demolición de los departamentos también, ha aumentado la rotación normal,

la mayoría de ellos no son sujetos de crédito comercial, tienen actividades informales o claramente sin empleo, o hacia otras áreas más delictivas

Observación O_2 A las 9:03 llega un estudiante; A las 9:18 llega otra estudiante; 9:21 llega otra estudiante; 9:31 llega otra estudiante.

Observación O_5 La directora Comenta que la asistencia es del 86%, Están muy contentos con este resultado sobre todo el 1º y 2º básico.

Observación O_{NC-1} Existe una alta rotación de estudiantes en el establecimiento debido a la demolición de departamentos.

Hace 12 años la gente le decía a la escuela “el peral” (debido al manicomio), eso ahora ha cambiado la gente dice que en la escuela los niños aprenden.

Se trabaja a largo plazo debido a que existen niños muy dañados. También se busca educar a los apoderados cuando los niños tienen dificultades.

La forma en que se percibe, entiende y asume la labor docente en un contexto vulnerable

Entrevista-1 P_1 Sabemos que la realidad aquí es compleja. Mi trabajo debería ser el que yo tome el currículo de educación y yo lo aplique, ese es mi trabajo. Pero para yo lograr hacer eso, en este contexto, yo me tengo que preocupar de si la familia tiene para comer, si tiene para comprar los materiales...

Entrevista-7 P_4 están súper limitados por la cultura de ellos, ellos piensan que tienen que seguir en lo mismo que sus familias

Entrevista-6 P_3 Es agotador por el contexto yo creo, porque es un contexto difícil, pero uno dice: -ya estoy acá, estamos haciendo algo bien, estamos avanzando.

Entrevista-10 P_7 los niños son estresantes . . . es muy difícil trabajar acá con los niños, tiene ese lado difícil

Entrevista-2 D_1 hay gente que después de una dificultad con el curso necesita salir, necesita un tiempo fuera, y ahí generalmente hay alguien del equipo que está dispuesto a ir a tomar el curso porque ...

El desgaste fuerte que se produce es en término de expectativas v/s resultados, siempre ahí hay un tema importante porque finalmente el profe siempre viene con una expectativa más alta, más rápida.

Entrevista-3 D_2 El contexto es muy difícil; bueno yo que participo del equipo directivo también, el buscar soluciones. Lo bueno es que siempre está abierto el equipo a buscar alternativas diversas y...

Problemas conductuales de los estudiantes

Entrevista-10 P_7 Me ha pasado muchas veces que de repente un niño que hace un escándalo y el profe colapsa, y siempre va a llegar un colega y le va a decir: sabes que, sale, sale y yo me voy a quedar acá.

Observación O_2 la profesora le entrega guías de trabajo a la coordinadora PIE, esta la dirige. Mientras tanto la profesora contiene a un niño.

Entrevista-11 DD tratar de que él empiece a tomar conciencia de lo que está haciendo, de su rabia, de su enojo, dónde viene y que el impacto de eso, de él hacia los otros.

Entrevista-3 D_2 a veces la realidad de los chicos es súper complejas, no sé, abusos o una disruptividad excesiva (refiriéndose al término disruptivo), producto de un tema biológico del chico.

Observación O_4 Los profesores reflexionan sobre las preguntas presentadas, el enojo de los niños del colegio, las conductas aprendidas, y lo difícil de reconstruir ayudándolos a entender que existen otras formas de reaccionar.

Problemáticas relacionadas con temas delictuales y drogas

Entrevista-1 P_1 tienen un contexto súper difícil, droga delincuencia, violencia, mucha.
nos conocemos todo, sabemos que el hermano del primo que no sé que... que tiene el papá preso...

Entrevista-10 P_7 los chiquillos van acá, pero deben aprender igual que cualquier otros niños, por mucho que tengan problemas de droga, de… lo que sea… tenemos que subir el nivel,

Entrevista-2 D_1 cuando los niños me decían: -no, es que le van a reventar la casa a... o, -le reventaron la casa… entonces yo decía: ¡qué es eso!... hay peleas en las calles, hay situaciones de droga, mexicanas, cómo está de moda en la tele ahora los narcos funerales, nosotros hemos tenido por aquí pasando...

Entrevista-3 D_2 tenemos constantes problemas por ejemplo con la gente, este año se ha dado el foco el tema del tráfico y los conflictos con la población. Entonces hemos tenido situación de que nos han venido a amenazar, nos mandan mensajes los narcos de acá del sector.

una niña en una entrevista lo mencionó como narco de la zona, él se enojó y la familia tuvo que salir arrancando.

Violencia verbal y/o física

Observación O_2 Hay varios niños que interrumpen y no siguen instrucciones, otro agrede verbalmente a un compañero con insultos y groserías, cuesta mucho mantener la atención y el clima propicio para el aprendizaje.

Entrevista-11 DD tiene que ser cuero de chancho porque tú vas a recibir a los papás enojados vas a recibir patadas de los niños, cachetadas de apoderados, y cómo se manejan ellos...
los papás que no los mandan o se vienen moreteados o qué…

Entrevista-3 D_2 Tú viste el otro día que nos vinieron a pegar. El año pasado, él que vivía acá abajo también nos mandó recados que no nos podíamos asomar.

el conflicto con esta mamá fue por una denuncia, ella agredió a su hija el año pasado, no se presentó nunca a las citaciones y se generó el conflicto de que la vinieron a buscar de los tribunales de familia y...

Observación O_5 El coordinador de convivencia escolar señala que los accidentes derivados de pelea van en aumento.

Observación $O_{NC\text{-}1}$ Las peleas no son algo normal, antes se apadrinaba a los niños con dificultad, ahora solo si es necesario

entra el directivo 2, mi entrevistado de hoy, claramente estaba descompuesto, no sé... tal vez nervioso. Dice algo como: “la entrevista… por el teléfono”, pero no a mí… se veía conmocionado, no sabía si llevar sus cosas o no, les pedía el secretario, directivo 1 y directivo 3 que se las guardaran. Ellos le dijeron que se las llevara de inmediato, no sabía si volver o no. Luego de qué se fue, el directivo 1 me contó que iba a poner una denuncia porque un apoderado lo había amenazado… No sé el tenor de las amenazas.

Costo personal a raíz del contexto

Entrevista-6 P_3 Para el colegio funciona, Yo he tenido resultados y todo, pero.. eso también hace que yo muchas veces deje de lado a mi familia para estar porque… para este colegio uno tiene que estar siempre, llegó a la casa pensando en qué voy a hacer mañana, no sé, y escuchando a los papás y los niños, si les pasa algo . . . a gente que trabaja acá debe tener un compromiso muy profundo con el lugar para ...

Entrevista-2 D_1 yo creo que todos los profes han pasado por querer llevarse a un niño a la casa... Entonces creo que esas situaciones también van desgastando al profesor.

Entrevista-11 DD tú recibes niños y apoderados con una emocionalidad inestable y hay que sostenerlos, entonces tú tienes que poner como un espejo para que eso no entré en tú ser y tú puedas sostener...

Entrevista-3 D_2 Me ha gustado, he aprendido un montón, pero también mi pega es súper difícil. Tú viste el otro día. Entonces por lo mismo, yo desde el año pasado estoy con la idea de que necesito hacer...

ANEXO 8. CITAS SELECCIONADAS CATEGORÍA: CLIMA

CATEGORÍA EMERGENTE: CLIMA (segmento)

Ambiente positivo

Entrevista-1 P_1 el ambiente que se vive, a nivel de profesionales, con los compañeros , en dirección. Es muy cómodo trabajar acá.

Entrevista-9 P_6 ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar acá? - ¡oh, que difícil!, creo que lo más importante es el clima . . . en el día a día, siento que hay un buen clima y los valores como yo te decía: el respeto, la colaboración, siempre están presentes y es en el día a día durante toda la jornada.

Entrevista-10 P_7 es un lugar en donde desde dirección son muy amables, son muy accesibles. En el ámbito laboral entre los compañeros también es un lugar en el cual tenemos buenas relaciones,

yo creo que nuestro trabajo tiene que ver mucho con la empatía que tenemos con los demás, entonces mientras no la tengamos no vamos a tener un bienestar, y necesitamos estar bien porque acá es súper difícil trabajar y mientras sea agradable con compañeros siempre va a ser bueno.

Entrevista-2 D_1 eso también es una característica del colegio como el aprender que a veces necesitamos dar los tiempos que las personas requieren para su estabilización.

Entrevista-11 DD nosotros formamos un equipo de trabajo grato, pasamos más horas del día juntos con el equipo que en nuestras casas.

Entrevista-3 D_2 acá existe un clima de buen ambiente y cuando estamos en pleno conflicto también hay un clima de respeto

Observación O_5 En esta escuela es muy importante el como se encuentra la persona en todos los aspectos, profesional, emocional, de salud, etc. se habla mucho de ese bienestar.

Observación O_3 Se aprecia un ambiente relajado y de confianza entre los estudiantes, este permite que ellos interactúen y participen.

Observación O_4 Los asistentes al perfeccionamiento ”coaching Tools” están sentados en las colchonetas en círculo, se ven relajados, contentos y con buen ánimo. Se ríen y conversan.

Observación O_6 Comienza la sesión, el coach que dirige la capacitación pregunta como les ha ido. Les solicita compartir “como han llegado hoy.” Los asistentes se muestran relajados, algunos sentados, otros de cúbito abdominal en las colchonetas de la sala CRA.

Observación O_{NC-1} dónde hay humo hay que buscar el incendio, el conflicto es humano. Se busca la apertura y reconocer.

En relación con las neurociencias se trabaja:
Agresión: restaurar confianzas; Ambiente seguro; La escuela es un espacio seguro; Puedo decir no entendí; Ni adultos ni compañeros me agreden; Sentirse seguro.

Observación O_{NC-2} La directora sale de su oficina, estaba en reunión con un grupo de estudiantes, todos salen muy felices “no pensé que lo íbamos a hacer tan bien” dice...

Los apoderados que ingresan al hall y a la recepción del colegio lo hace con respeto y cercanía... las oficinas se encuentran en la parte delantera del colegio así que son de libre acceso, no así las demás dependencias.

mientras espero observo interacciones, que se generan en forma fluida y armoniosa en un ambiente de respeto.

Mediación ante los conflictos

Entrevista-1 P_1 hay espacio para conversar los conflictos... Se hacen mediaciones cuando tenemos conflictos con alguien por X motivos que generalmente son temas como... no sé.. dijiste que ibas a hacer este papel y no lo hiciste... y me afectó en esta otra cosa... Se conversan... podemos hacer mediación con la Directora en su oficina, se llama a la persona, conversamos, se establece un acuerdo...

Entrevista-11 DD cuando hay alguna dificultad llegan al tiro y les digo: ¿Sabes que? Necesitamos hacer una mediación, se habla.

entonces pueden no estar muy contentos con algunas cosas de ahí, pero sabes qué nosotros tenemos reuniones generales y ahí se habla, cuando hay conflicto se habla...

Entrevista-3 D_2 En general tú no ves los problemas instalados. Y cuando ya detectamos que algo está muy fuerte, los traemos y hacemos una mediación respecto a eso. Pero yo soy de esa política de no intervenir mientras ellos no quieran el apoyo, porque también es muy invasivo.

es parte de lo humano el conflicto, pero yo creo que existe una forma de desarrollo del conflicto bueno.

Se valora y respeta a los estudiantes

Entrevista-1 P_1 el tiempo que están aquí, los niños son súper respetados y valorados . . . llegan aquí, y tienen una voz . . . aquí los niños pueden opinar . . . los niños tienen un papel, cumplen un rol...

Somos todos parecidos, no queremos faltar, sobre todo los profesores jefes, como pasamos harto tiempo con nuestros niños tenemos esto de la responsabilidad con ellos que a veces, como te decía yo, a varios se nos van los límites, no lo tenemos bien definidos, entonces podemos empatizar...

Entrevista-6 P_3 todos los demás sepan la vida de todos les sirve un montón, para que los entiendan sepan cuando tienen pena, cuándo alguien tiene pena en mi curso, o cuando saben que no tiene al papá, quién se les ha muerto… todas esas cosas, todos sabemos todo de todos,

Entrevista-8 P_5 donde ellos también puedan confiar en uno, puedan decirnos las cosas, puedan, por ejemplo, decir que la clase estuvo fome, -ya Ok, vamos a intentarlo… o ellos puedan decir que tuvieron un problema. Entonces más que nada más, que un profe, alguien con quien ellos pueden contar.

Entrevista-10 P_7 siempre estamos pro-niños, trabajamos por ellos no por nuestros egos.

Lo que más me gusta de trabajar acá es trabajar con los niños, eso me llena, es lo que más… más que el cargo de jefatura me llena más trabajar con los niños dentro de la sala de clases.

Entrevista-11 DD tratar que él empiece a tomar conciencia de lo que está haciendo, de su rabia, de su enojo, dónde viene y que el impacto de eso, de él hacia los otros.

Entrevista-3 D_2 la capacitación de coaching, este trabajo que te estoy explicando como de reserva valórica, el constantemente estar trabajando con estas temáticas en las discusiones, poner a los chicos en el centro de la discusión o de la decisión. Entonces hay una máxima ¿cuál?: Qué es lo que necesita el niño...

Observación O_7 las profesoras hablan bien de todos sus estudiantes e identifican sus habilidades.

Observación O_5 Se le expone a la sostenedora que la profesora jefe curso exigió que se premiara a los estudiantes, que ellos lo merecían . . . la sostenedora afirma que los niños se merecen eso y más, que no está en duda el que lo merezcan

Observación O_4 Un profesor habla de las emociones de los niños cuando llegan los lunes, y como el ambiente del colegio muchas veces logra cambiar sus emociones más relacionadas con el miedo la tristeza y el temor.

Observación O_{NC-1} En la escuela existe una base afectiva, para enseñar debe haber vínculo afectivo, el primer apego es entre madre e hijo, el segundo apego es con la escuela.

Trabajadores motivados, les gusta trabajar en el colegio

Entrevista-1 P_1 Una son los niños. Creo que el principal motivo. Ellos no como cualquier niño; ellos... Porque fueron los primeros de todo, yo salí de la universidad y entré acá, son mi primera experiencia... entonces, estoy muy enganchada a ellos.

Entrevista-6 P_3 Este es un espacio que está siempre en movimiento, es súper vivo este lugar. Por eso me da miedo irme en algún momento porque aquí está súper vivo, hay cambio, cambio. ¡Te tienes que subir al barco!, a cada rato porque el barco se va moviendo . . . A pesar de que llevo 10 años tengo qué estar siempre atenta, buscando cosas que hacer y que implementar porque sé que este lugar es así.

Para mí cada año es un desafío, sé que también debo crear muchas cosas para que esto mejore, entonces eso siempre me mantiene ahí, con la mente dando vueltas, pensando

Entrevista-7 P_4 Me gusta trabajar acá porque hay mucho trabajo colaborativo, entre los profesores

A profesora que llega le digo: aprovecha este espacio porque es un espacio muy bueno para trabajar.

Entrevista-9 P_6 Me encanta todo, el clima, los niños, la misión que tiene el colegio de educar a los niños, que su fin sea la felicidad humana, eso me llama mucho la atención.

Entrevista-8 P_5 me encanta trabajar con los chiquillos acá, es una cosa… es un desafío todos los días, todos los días. Uno se levanta a veces y dice: -igual estoy cansado, pero no, vamos porque igual lo voy a lograr.

Entrevista-10 P_7 este es un súper buen espacio para trabajar, un lugar donde respetan mucho tus dificultades, tus diferencias, tu humanidad y eso es algo súper importante. Creo que es uno de los lugares ideales para trabajar . . . uno agradece, poder trabajar contento y tranquilo.

Entrevista-5 D_3 quedarme acá porque acá sentía que había un desafío grande con los estudiantes.

vino como un encanto hacia la escuela, hacia el proyecto educativo, ahí empecé a conocerlo con mayor profundidad, y cuando lo conocí me encantó, me encantó el proyecto y quise ser parte de él.

Entrevista-2 D_1 en el área profesional lo que más me gusta de trabajar acá es que es un espacio abierto, un tanto ecléctico y abierto a todas las posibilidades, Entonces es un espacio para crecer,

Me encanta trabajar en este colegio . . . creo que trabajar en un espacio como este te otorga un sentido de propósito súper importante,

Entrevista-11 DD ¡Me preguntan! -¿mamá porque tú vas a trabajar a un lugar que es vulnerable, difícil, lejos?... una hora. Pero me encanta estar al servicio, ese es el punto, al servicio del prójimo, el prójimo vulnerable. Además, nosotros formamos un equipo de trabajo grato, pasamos más horas del día juntos con el equipo que en nuestras casas...

Entrevista-3 D_2 Este es un buen lugar donde trabajar. Me gusta . . . tengo hartos vínculos con toda la gente, porque llevamos mucho rato y paso muchas horas del día acá. Entonces si me gusta el trabajo

Observación O_{NC-1} La directora y jefa de UTP se emocionan al realizar este recorrido por la historia de la escuela, se les ve emocionadas y también lo manifiestan.