



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Análisis de las experiencias de trabajo
colaborativo que presentan docentes de
establecimientos municipales y Servicios Locales
de Educación del país en su Evaluación Docente.**

PAMELA ANDREA FUENTES TRIVIÑO

Profesora Guía: Valeska Grau Cárdenas

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional.

**Diciembre, 2021
Santiago, Chile.**

Agradecimientos

A Dave, por ser pilar fundamental en todo este camino, gracias miles por todo el amor, contención y cuidado que me has brindado en todo este proceso de Magíster y pandemia.

A mi mamá, papá, familia y amigas/os, por su comprensión ante las ausencias y cariño a prueba de todo.

A mis profesores y profesoras del Magíster, por ayudarme a pensar desde nuevos puntos de vista. Especialmente, agradezco a Valeska Grau, por su sabiduría, sentido práctico y contención durante este camino.

A Yulan, por incentivarme a cursar este Magíster y brindarme su apoyo, amistad y cariño, infundiéndome confianza para seguir adelante en los momentos difíciles.

Al Proyecto FONDECYT regular 1170431 “La argumentación entre pares y el desarrollo del conocimiento científico: evidencia causal acerca del efecto y factores mediadores”, por financiar el proceso de análisis de datos de esta tesis.

A MIDE UC, por la beca que me permitió financiar esta experiencia de aprendizaje y a mis compañeras y compañeros de trabajo por compartir sus conocimientos y brindarme la posibilidad de reflexionar junto a ellas/os durante el desarrollo de esta tesis.

INDICE GENERAL

Resumen	vi
1. Introducción	1
2. Antecedentes teóricos y empíricos	3
2.1. Desarrollo profesional docente.....	3
2.1.1. Modelo de desarrollo profesional docente.	5
2.1.2. Dificultades de las instancias de desarrollo profesional docente.	6
2.1.3. Características de instancias de desarrollo profesional docente de calidad.....	7
2.2. Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.....	9
2.2.1. Comunidades de aprendizaje docente.	10
Conversaciones pedagógicas en las comunidades de aprendizaje.....	12
2.2.2. Experiencias de comunidades de aprendizaje en Chile.	13
2.3. Trabajo Colaborativo en la Evaluación Docente	17
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos.....	21
4. Preguntas directrices	21
5. Metodología	22
5.1. Diseño	22
5.2. Participantes.....	22
5.3. Dispositivo de producción de información.....	25
5.4. Aspectos éticos	25
5.5. Estrategias de análisis de datos	25
5.5.1. Análisis de contenido.....	26
5.5.2. Análisis del discurso argumentativo.	27
6. Resultados	30
6.1. Caracterización de las necesidades que motivan las experiencias de TC.....	30
6.1.1. ¿Qué necesidades motivan las experiencias de Trabajo colaborativo?	30
6.1.2. ¿De dónde surgen las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo?	34

6.1.3. Caracterización de la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades o competencias”	39
¿De dónde surge esta necesidad? ¿Por qué es relevante?.....	41
¿Se diferencian estas características por nivel de desempeño en el Portafolio de los docentes?	44
6.2. Caracterización de la dinámica de diálogo pedagógico en experiencias de TC	45
6.2.1. Caracterización general de los diálogos pedagógicos descritos por docentes con distintos niveles de desempeño.....	48
6.2.2. ¿Cómo son las dinámicas de diálogo pedagógico descritas por docentes con distinto nivel de desempeño?	50
Dirección de los movimientos argumentativos en las dinámicas de diálogo pedagógico descritas.	53
6.2.3. ¿Cómo se relacionan las necesidades que motivan la experiencia de trabajo colaborativo, con las dinámicas de diálogo pedagógico?	55
Comparación en función del nivel de desempeño de las y los docentes.	58
7. Conclusiones y Discusión	60
7.1. Implicancias y posibles mejoras al instrumento para evaluar el diálogo pedagógico en experiencias de Trabajo Colaborativo	64
7.2. Limitaciones del estudio y direcciones de investigación futura.....	66
Referencias bibliográficas	67
Apéndices	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1: Nivel de desempeño de los participantes en respuestas de la tarea de Trabajo Colaborativo	24
Tabla 2: Dificultades de estudiantes que motivan la experiencia de trabajo colaborativo	31
Tabla 3: Dificultades de docentes que motivan la experiencia de trabajo colaborativo	32
Tabla 4: Desafíos del docente o del establecimiento que motivan la experiencia de trabajo colaborativo	33
Tabla 5: Antecedentes de las necesidades que motivan la experiencia de trabajo colaborativo ..	35
Tabla 6: Consecuencias para estudiantes de las necesidades que motivan la experiencia de TC	37
Tabla 7: Composición del corpus de citas analizadas que describen diálogo en las experiencias de TC.	48
Tabla 8: Necesidad que motiva la experiencia de TC y dinámica del diálogo pedagógico que se sostiene en ellas.	56
Tabla 9: Necesidad que motiva la experiencia de TC, dinámica del diálogo pedagógico que se sostiene en ellas y nivel de desempeño en el Portafolio	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Resultados Módulo 3, de trabajo colaborativo - Portafolio 2018	19
Figura 2: Árbol de códigos de la necesidad que motiva la experiencia de Trabajo colaborativo: “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”	40
Figura 3: Antecedentes relacionados a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”	43
Figura 4: Consecuencias relacionadas a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”	44
Figura 5: Consecuencias relacionadas a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias” – por nivel de desempeño final en Portafolio	45
Figura 6: Proporción de movimientos en el diálogo pedagógico, por nivel de desempeño en Portafolio	52
Figura 7: Proporción de pro-argumentos y contraargumentos dirigidos a ideas propias o de otros, por nivel de desempeño en el Portafolio	54

Resumen

El trabajo colaborativo entre docentes, entendido desde el concepto de comunidades de aprendizaje, refiere al trabajo entre pares que surge de dificultades e intereses que emergen del trabajo cotidiano, con la finalidad de promover el aprendizaje de los estudiantes y como una forma de aprendizaje profesional (Calvo, 2014; Lieberman & Pointer, 2010; Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt et al., 2017). Desde 2016, la Ev. Docente incluye la participación en estas instancias, como parte de la evidencia considerada para evaluar el desempeño profesional a través del instrumento Portafolio.

Esta investigación tiene por objetivo caracterizar las experiencias de trabajo colaborativo reportadas por docentes que participaron en la Evaluación Docente 2018, en términos de las necesidades a las que responden esas experiencias y las dinámicas de diálogo pedagógico. Para ello, mediante una aproximación metodológica cualitativa que consideró las estrategias de análisis de contenido y del discurso argumentativo, se analizaron las respuestas de 60 docentes a la tarea de Trabajo Colaborativo solicitada en el Portafolio (30 con nivel de desempeño final Competente y Destacado en el Portafolio y 30 con desempeño Básico o Insatisfactorio).

Los principales resultados dan cuenta que las experiencias reportadas por los docentes abordan dificultades que estos experimentan en su práctica pedagógica, siendo la principal las dificultades atribuidas a sus estudiantes en relación al logro de habilidades o competencias. En cuanto a las dinámicas de diálogo pedagógico, independientemente del nivel de desempeño en el Portafolio, estas se caracterizaron por el uso elevado de argumentos a favor de las propias ideas, evitando pronunciarse sobre las propuestas, opiniones o argumentos de los demás participantes. Esto configuraría un perfil argumentativo autoafirmativo (Gille, 2001), aunque también se observaron algunas intervenciones colaborativas. Estos resultados coinciden con lo planteado por diversos autores en torno a las principales dificultades que se experimentan en las comunidades de aprendizaje, en que las interacciones y diálogos sostenidos por los docentes evitan la revisión crítica de la práctica, lo que dificulta el aprendizaje profesional (Dooner, Mandzuk & Clifton , 2008; Nelson, Deuel, Slavit & Kennedy, 2010; Selkrig & Keamy, 2015).

1. Introducción

Durante el siglo XX, el profesionalismo de la enseñanza a nivel mundial estuvo centrado en una creciente estandarización del currículo, la enseñanza y las evaluaciones (Schleicher, 2018), relegando al docente a un rol pasivo (Ávalos, 2003; Murillo, 2003). En la actualidad, se ha dado un giro a esa visión, y organismos como la OECD, promueven que los docentes ejerzan la enseñanza bajo un profundo entendimiento de su práctica, y del aprendizaje de los estudiantes, valorando para ello el desarrollo profesional en entornos de aprendizaje colaborativo (Schleicher, 2018). El sistema educativo chileno no ha quedado ajeno a esa conceptualización del rol docente. La Ley 20.903 (2016), que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, dio un primer paso en esta dirección, al promover el desarrollo profesional a través del aprendizaje colaborativo, considerando al centro educativo y la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional, otorgando valor al desarrollo del conocimiento en contexto (CPEIP, 2017). Para ello, entre otras medidas, se incorporó como parte de la evidencia considerada para evaluar el desempeño profesional docente, la participación de estos en instancias de trabajo colaborativo (en adelante, TC), atendiendo una sentida solicitud del gremio docente (Colegio de Profesores de Chile, 2016).

Asimismo, un creciente cuerpo de evidencia sostiene que el TC, entendido desde el marco del desarrollo profesional, se caracteriza por ser un espacio en que, en conjunto, los profesores reflexionan y analizan críticamente su práctica con el fin último de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (Bolan et al., 2005; Darling-Hammond, 2008; DuFour, 2004; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Vescio, Ross & Adams, 2008). También, algunos estudios muestran que en estas instancias las conversaciones pedagógicas de los docentes tienen un rol central, pero corren el riesgo de fluir de manera superficial, sin gatillar procesos reflexivos que posibiliten el aprendizaje profesional (Horn & Little, 2010; Nelson et al., 2010; Selkrig & Keamy, 2015).

En Chile existe escasa investigación acerca de los procesos de desarrollo profesional de docentes en ejercicio (Cisternas, 2011) y las investigaciones sobre comunidades de aprendizaje o grupos de práctica, salvo excepciones, obedecen a iniciativas diseñadas y facilitadas por equipos de investigación especializados (Ávalos, 2003; Gómez et al., 2012; Grau, Calcagni, Preiss & Ortiz, 2015 y Montecinos, 2003). Con la incorporación del TC a la Evaluación Docente, es posible

conocer las experiencias de este tipo que describen los profesores de establecimientos municipales y de Servicios Locales de Educación (en adelante, SLE) del país. Esta investigación busca enriquecer el conocimiento que se tiene sobre lo que los docentes hacen cuando trabajan colaborativamente en sus comunidades educativas. En base a ello y teniendo presente las características del TC descritas en la literatura, en cuanto a su finalidad y la importancia de las conversaciones pedagógicas que se generan en ellas, esta investigación buscó caracterizar las experiencias de trabajo colaborativo descritas por los docentes en su Evaluación Docente 2018, en términos de las necesidades a las que responden esas experiencias y las dinámicas de diálogo pedagógico que se sostienen en ellas.

Este estudio, que tiene un carácter exploratorio – descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) y se articula desde la investigación social cualitativa (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011), analizó las respuestas de 60 docentes a la tarea de TC del Portafolio considerado en la Ev. Docente 2018. A través de dos estrategias analíticas, análisis de contenido (Cáceres, 2003 y Schreier, 2014) y análisis del discurso argumentativo (Gille, 2001 y Larraín & Moretti, 2011), se caracterizó tanto las necesidades que motivan las experiencias de TC, como las dinámicas de diálogo pedagógico que se describen en ellas.

A continuación, se presenta una síntesis de los antecedentes teóricos y empíricos sobre el desarrollo profesional en el contexto de comunidades de aprendizaje, las conversaciones en ese contexto y la incorporación del TC en la Evaluación Docente del sistema educativo chileno. A partir de ello se plantean los objetivos y preguntas directrices que guiaron el estudio y se describe la metodología utilizada, los criterios de selección de los participantes y las estrategias de análisis implementadas. Los resultados se presentan en función de los objetivos y preguntas del estudio y son puestos en perspectiva en el apartado de discusión y análisis. Por último, los anexos contienen diversos recursos, por ejemplo, el libro de códigos resultante del análisis de contenido, ejemplos de respuestas analizadas, entre otros.

2. Antecedentes teóricos y empíricos

Esta investigación aborda el trabajo colaborativo entre docentes, concebido como una experiencia de desarrollo profesional que tiene lugar en la comunidad educativa. En ese contexto, la metodología de trabajo entre docentes ha sido entendida en la literatura, principalmente bajo el concepto de “comunidades de aprendizaje”. En lo que sigue, se aborda la noción de desarrollo profesional docente, así como el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje, como una forma en que dicho desarrollo puede tomar lugar.

2.1. Desarrollo profesional docente

Existe abundante literatura sobre programas de desarrollo profesional docente, su implementación y recomendaciones sobre su efectividad (Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004; Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Fullan & Hargreaves, 2014; Grau, Calcagni, Preiss & Ortiz, 2015; Little, 2012; Olivé, 2009 y Stein, Smith & Silver, 1999). Sin embargo, no hay consenso al definir qué se entiende por desarrollo profesional docente.

Lo que es claro, es que el desarrollo profesional se relaciona con la noción de aprendizaje profesional, cambio y mejora escolar (Ávalos, 2007; Ball & Cohen, 1999; Borko et al., 2010; Clarke & Hollingsworth, 2002; Kennedy, 2016; Knapp, 2003; Little, 2012; Montecinos, 2003 y Olivé, 2009). Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente (en adelante, DPD) tiene como principal propósito generar un proceso de aprendizaje sobre los distintos aspectos del trabajo de los docentes, ya sea en relación al pensamiento, conocimientos, habilidades o aproximaciones a la instrucción (Knapp, 2003 y Olivé, 2009).

Si bien los programas de DPD se han conceptualizado a través de actividades que surgen de manera formal y externa a los profesores, por ejemplo, programas mandados por autoridades educacionales o la oferta de cursos y talleres en universidades e institutos (Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004 y Borko et al., 2010 y Clarke & Hollingsworth, 2002), hay quienes ven el DPD desde una visión más amplia. Knapp (2003), por ejemplo, sostiene que el DPD se relaciona con una variedad de actividades, formales e informales, en que los docentes se orientan en nuevos aprendizajes acerca de su práctica profesional. Montecinos (2003), al revisar las tendencias en el

diseño e implementación de programas para la formación de docentes en servicio, plantea una idea similar en cuanto a la variedad de instancias en que los profesores pueden involucrarse en un proceso de DPD, pero añade mayor especificación sobre el tipo de aprendizaje profesional que deriva de estas, al destacar que “*ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña*” (p.108).

Ambas conceptualizaciones coinciden con la planteada por Day (1994, p.4, como se citó en Day & Sachs, 2005), que se aproxima de manera más integral al fenómeno de DPD:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades conscientes y planificadas, que están intencionadas al beneficio directo o indirecto del individuo, grupo o escuela y que contribuyen, a través de ellas, a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el buen pensamiento profesional, la planificación y la práctica con niños, jóvenes y colegas a través de cada etapa de su vida docente.

Desde esta perspectiva, el DPD iría mucho más allá de cursos, actividades o programas particulares formales y estructurados. Más aún, puede tomar lugar a través de la práctica pedagógica cotidiana de los docentes en la escuela, experimentando, analizando, concluyendo y tomando decisiones informadas a partir de ella; en el encuentro y diálogo profesional entre pares; la detección de necesidades formativas o la indagación y estudio mediante la lectura de revistas o artículos especializados; en experiencias pasajeras o sostenidas en el tiempo, entre otros (Knapp, 2003 y Olivé, 2009).

Alineada con una visión integral del DPD, Ávalos (1998) plantea que los cambios derivados de instancias de DPD pueden considerarse estrictamente desde el ámbito profesional, como también, ampliarse para abarcar el desarrollo personal y social. También, Fullan y

Hargreaves (2014), señalan que las actividades de DPD son una oportunidad para que los profesores articulen sus valores, propósitos y preocupaciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, fortaleciendo al mismo tiempo su autoestima, voz y visión. En esa línea, Hargreaves (1998, como se citó en Day & Sachs, 2005) destaca que, para los docentes, lo que pasa dentro del aula se relaciona estrechamente con lo que pasa fuera de ella. Así, la calidad y flexibilidad de su trabajo estarían fuertemente ligadas con su crecimiento profesional y su desarrollo personal. En relación a lo anterior, Day y Sachs (2005), señalan que, dada la complejidad de la labor y la vida de los docentes, el desarrollo profesional se concibe en términos amplios, a través de una variedad de actividades en las que se encuentran pensamientos, sentimientos, acciones, vida, contexto y propósito de cambio de los docentes a lo largo de sus carreras.

2.1.1. Modelo de desarrollo profesional docente.

Clarke y Hollingsworth (2002), ofrecen una comprensión acerca de cómo ocurre el desarrollo profesional de los profesores, a partir de un “modelo interconectado de crecimiento profesional docente” desarrollado previamente por Clarke y Peter (1993, como se citó en Clark & Hollingsworth, 2002). Dicho modelo concibe el crecimiento profesional como un proceso complejo de cambio que involucra un continuo aprendizaje, caracterizado por una disposición activa y reflexiva por parte del docente.

El modelo identifica cuatro dominios relevantes en la práctica pedagógica del docente: el dominio personal, centrado en sus conocimientos, creencias y actitudes; el de la práctica, que incorpora todos los tipos de experimentación profesional en que él o ella puede comprometerse; el dominio de la consecuencia, que abarca los resultados que considera relevantes; y un dominio externo, que considera los estímulos, apoyos o fuentes de información a las que se enfrenta.

Clarke y Hollingsworth (2002), sostienen que el cambio se puede dar en cualquier dominio, reconociendo así, que existirían múltiples caminos para el desarrollo profesional. Lo anterior, es congruente con la noción de DPD en un sentido amplio, planteada por Day (1994, como se citó en Day & Sachs, 2005) acerca de las múltiples instancias en que podía tomar lugar el aprendizaje conducente al DPD. Asimismo, Borko (2004), señala que el aprendizaje de los

profesores ocurre en muchos diferentes aspectos de su práctica, por ejemplo, en sus clases, las comunidades de aprendizaje en que participa o las instancias de cursos a las que asiste.

El modelo interconectado de crecimiento profesional sugiere que el cambio ocurre a través de dos procesos mediadores: reflexión y enacción. A través de ellos el cambio en un dominio puede llevar al cambio en otro. Los autores especifican el mecanismo de reflexión como una consideración activa, persistente y cuidadosa (Dewey, 1910, como se citó en Clarke & Hollingsworth, 2002). Por otra parte, el mecanismo descrito como “enacción” se concibe como la puesta en acción de algún conocimiento o creencia que el docente ha experimentado, lo que se diferenciaría de una mera ejecución.

En relación a lo anterior, el modelo localiza el cambio en cualquiera de los dominios, pero enfatiza que no siempre el cambio en un dominio se refleja en otro. Así, el cambio se podría reflejar solo en un dominio específico, por ejemplo, al conocer una nueva estrategia. Ahora bien, cuando se refleja en otro dominio, se identificaría una “secuencia de cambio”, que consta de dos o más dominios conectados por reflexión o enacción. Dicho cambio puede ser una única instancia de experimentación y reflexión, o bien, un cambio más duradero, de modo que una secuencia de cambios asociada con dicho crecimiento profesional se denomina “red de crecimiento”.

En relación al último punto, Clarke y Hollingsworth (2002), critican el hecho de que si bien los programas de DPD en la forma de cursos o talleres para docentes en servicio suelen tener como meta lograr un cambio en los docentes (ya sea de prácticas, creencias o conocimientos), no suelen tener como meta un crecimiento profesional en los términos que propone el modelo interconectado, sino más bien, apuntan a lograr muchas secuencias de cambio de corto plazo.

2.1.2. Dificultades de las instancias de desarrollo profesional docente.

Ávalos (2007) destaca como desafío de las instancias de DPD, el lograr un equilibrio entre la posibilidad de participación de los docentes en actividades de formación desarrolladas por otros, pero relacionadas a sus necesidades y las de sus contextos educativos. También Grau et al. (2015), aluden a que uno de los principales problemas en la formación continua es la falta de correspondencia entre las necesidades de desarrollo profesional y las metodologías ofrecidas en

los programas de DPD. Así, las instancias disponibles no suelen considerar la diversidad entre docentes, sus trayectorias profesionales ni la realidad de los contextos escolares en que se desempeñan (OREALC/UNESCO, 2013, como se citó en Grau et al., 2015). Sin embargo, esta dificultad no es exclusiva del contexto latinoamericano. Investigaciones sobre DPD en Estados Unidos, sostienen que las experiencias disponibles suelen ser inadecuadas, al focalizarse en instancias fragmentadas y superficiales en términos intelectuales, donde se busca que los docentes aprendan ciertas habilidades o técnicas específicas, mediante talleres o cursos episódicos, que están desconectados y descontextualizados de la realidad escolar, los problemas recurrentes de la práctica en el aula, los intereses pedagógicos de los docentes y tienen una relación poco clara con el aprendizaje de los estudiantes (Borko, 2004; Little, 2012 y Stein et al., 1999).

En Chile, un ejemplo de estas dificultades se aprecia en las iniciativas de DPD impulsadas a raíz de la reforma educativa de los años 90 y los cambios curriculares asociados a esta (Guerra, 2016). Estas, se centraron en la implementación de capacitaciones enfocadas en prácticas pedagógicas e innovaciones curriculares desde el enfoque constructivista, realizadas a través de universidades y que implicaban la participación en cursos breves durante el periodo de vacaciones escolares, pero que, sin embargo, no lograron producir cambios en la práctica de los profesores ni en su visión del currículum (Ávalos 2010; Gómez et al., 2012 y Guerra, 2016).

2.1.3. Características de instancias de desarrollo profesional docente de calidad.

Existen diversas recomendaciones sobre las características que deben tener las instancias de DPD para promover aprendizaje profesional (Ávalos, 2007; Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004; Borko et. al, 2010; Fullan & Hargreaves, 2014; Little, 2012; Olivé, 2009 y Stein, et al., 1999), coincidiendo en distintos aspectos referidos al contenido y estructura de estas.

En relación al contenido, las instancias de DPD deben situarse en aspectos relevantes de la práctica pedagógica en el aula y debe enfocarse al aprendizaje de los estudiantes (Ball & Cohen, 1999; Borko et al., 2010; Little, 2012 y Olivé, 2009). Por ejemplo, Ball y Cohen (1999), destacan la necesidad de que en estas experiencias los docentes puedan profundizar en sus concepciones sobre pedagogía, en lo que constituye una cultura de aula que promueve las metas de aprendizaje,

así como también, profundizar en el conocimiento de su disciplina. Asimismo, Ball y Cohen (1999), Borko et al. (2010) y Little (2012), destacan la importancia de que la experiencia de DPD propicie en los docentes, aprender y profundizar acerca del pensamiento y aprendizaje de sus estudiantes. Así, en esas instancias, los docentes deberían discutir y aprender sobre cómo elicitare e interpretar las ideas de sus estudiantes, examinar sus muestras de trabajo y utilizar lo que ellos aprendan sobre sus estudiantes para tomar decisiones informadas sobre su práctica. A su vez, este foco posibilita que los docentes puedan indagar en forma colectiva acerca de aspectos relativos a la pedagogía y contenidos específicos de la disciplina (Borko et al., 2010); al establecer relaciones entre las ideas de sus estudiantes sobre lo que están aprendiendo, con ideas relevantes de la disciplina que enseñan (Borko, 2004).

Asimismo, las instancias de DPD debieran ser sostenidas en el tiempo y debieran generarse en las escuelas, abordando problemas específicos y atinentes a la práctica pedagógica cotidiana en el contexto escolar e integrando las metas individuales de los docentes con los objetivos colectivos de mejora de la escuela (Borko et al., 2010; Little, 2012 y Montecinos, 2003). En esta línea, es necesario considerar el DPD como un proceso situado, en un contexto organizacional concreto, en que se desempeñan docentes con procedimientos, valores, aspiraciones, temores y prejuicios particulares, en un tiempo y espacio también particular (Fullan & Hargreaves, 2014; Olivé, 2009 y Stein et al., 1999).

Por último, en relación a su estructura, las instancias de DPD debieran estimular la colegialidad y colaboración a través de los docentes (Ávalos, 1998, Schleicher, 2018 y Stein et al., 1999). De este modo, se posibilita que los docentes puedan desarrollar activa y colaborativamente, a través de comunidades de aprendizaje, el conocimiento profesional para enfrentar las problemáticas de los contextos en que se desarrollan (Borko et al., 2010). A través de una comunidad de docentes que establezca oportunidades para indagar y confrontar los supuestos y creencias que subyacen a sus prácticas, que permita discutir acerca de nuevas estrategias pedagógicas evitando su aplicación generalizada sin considerar el contexto específico; es posible desarrollar nuevas capacidades para que los docentes puedan aprender unos de otros, capitalizar las capacidades ya existentes y ampliar sus oportunidades de aprendizaje y sus roles, ya que tienen

la oportunidad de ser mentores e investigadores en una comunidad de aprendizaje (Ball & Cohen, 1999; Montecinos, 2003 y Fullan & Hargreaves, 2014).

Esta investigación aborda el trabajo colaborativo entre docentes, concebido como una experiencia de DPD que integra las características mencionadas anteriormente: tiene lugar en la escuela y la comunidad educativa, aborda aspectos relevantes de la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes y promueve la generación de conocimiento profesional colaborativamente. En Chile, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, desde el año 2016 considera entre los aspectos a evaluar, la participación de los docentes en instancias de trabajo colaborativo, entendido desde la noción de las comunidades de aprendizaje. Por ello, en las siguientes páginas se profundiza en ambos conceptos.

2.2. Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje

El trabajo colaborativo, se entiende como una metodología de trabajo conjunto cuya finalidad es alcanzar objetivos comunes y construir conocimiento entre los docentes que la llevan a cabo, bajo el supuesto de que *“al trabajar de manera activa con otros en la búsqueda de respuestas a necesidades o dificultades, el desempeño de todos los y las participantes se fortalece”* (Docentemás, 2018, p.31).

Aunque diversos estudios internacionales han abordado esta metodología de trabajo entre docentes, en que se posibilitan procesos reflexivos y de desarrollo profesional al interior de las comunidades educativas, no lo han hecho bajo el concepto de *trabajo colaborativo* propiamente tal, que es un concepto introducido en Chile por la Ley 20.903, con el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (“Carrera Docente”). En su lugar, se ha abordado indistintamente como: comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, trabajo entre pares, redes docentes, grupos profesionales de docentes, entre otros (Ávalos, 1998 y Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018). No obstante, en el contexto de desarrollo profesional, en que se enmarca el trabajo colaborativo solicitado por la Evaluación Docente, se utiliza en mayor medida el concepto *comunidad de aprendizaje* para referir al trabajo entre pares como una forma de aprendizaje y desarrollo profesional (Calvo, 2014; Lieberman & Pointer, 2010; Vangrieken et al., 2017).

2.2.1. Comunidades de aprendizaje docente.

Las comunidades de aprendizaje (en adelante CA) han sido conceptualizadas de diversas formas y con diferentes énfasis. Sin embargo, transversalmente se caracterizan como un proceso reflexivo, crítico y creativo, que surge a partir de las necesidades, dificultades e intereses comunes que emergen del trabajo cotidiano que los docentes ejercen en el aula, en relación al aprendizaje de sus estudiantes y que es capaz de promover y sostener el aprendizaje de todos los participantes (Bolam et al., 2005; Krichesky & Murillo, 2011).

Al respecto, Vescio et al. (2008), sostienen que las CA se basan en al menos dos premisas: (1) el conocimiento está situado en las experiencias cotidianas de la práctica docente y su comprensión se potencia mediante la reflexión crítica con otros que comparten experiencias similares; y (2) que los docentes que se comprometen en estas comunidades mejorarán su práctica y conocimiento profesional y el aprendizaje de sus estudiantes. Del mismo modo, Ball y Cohen (1999) así como Little (2012), señalan que las CA constituyen una forma de desarrollo profesional en el contexto de trabajo, pues es ahí donde se experimenta la presión por los logros, las interacciones y situaciones complejas sobre las que los docentes deben adaptar y desarrollar la práctica para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Así, como señalan Clarke & Hollingsworth (2002), el desarrollo profesional situado en el contexto real de trabajo de los docentes considera a las escuelas, como CA y a los docentes como aprendices activos en ella. En suma, las CA deben orientarse al aprendizaje centrado en la propia práctica docente en relación a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes (Darling-Hammond, 2008; Grossman et al., 2001; Vescio et al., 2008).

En relación a este último punto, como señala DuFour (2004), la CA no debe orientarse solo a “la enseñanza” de los estudiantes, sino a que efectivamente cada estudiante aprenda, lo que trae como consecuencia, preguntas y discusiones más enriquecedoras y también más complejas, centradas en los estudiantes, por ejemplo: ¿cómo saber si aprendieron?, ¿están aprendiendo lo que necesitan?, entre otras. Así, las CA se caracterizan por desarrollar valores compartidos, metas, lenguajes y entendimientos comunes, al conformarse en los contextos de trabajo y, sobre todo, por

desarrollar un profundo sentimiento de responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes (Bolam et al. 2005; Krichesky & Murillo, 2011; Lantz-Andersson et al., 2018; Vescio et al., 2008).

Otra característica de las CA es que involucra el desarrollo progresivo de una cultura de colaboración, en entornos en que el trabajo suele ser aislado (Arévalo & Núñez, 2016; Calvo, 2014; DuFour, 2004; Guerra, 2016; Vangrieken et al., 2017). Así, las CA requieren que los docentes se involucren en nuevas formas de pensar y razonar colectivamente (Grossman et al., 2001), para lo que es necesario el desarrollo de un clima de confianza, respeto y apertura, en que se acepten distintas perspectivas y argumentos (Krichesky & Murillo, 2011; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Es en ese ambiente que se posibilita el desarrollo de diálogos reflexivos entre los docentes, en que se analiza y cuestiona críticamente y desde distintos puntos de vista la evidencia que proviene de la práctica, relacionándola al aprendizaje de los estudiantes, la comprensión del currículum, la didáctica, entre otros (Ávalos, 1998, Bolam et al. 2005; Vescio et al., 2004). Lo anterior, se relaciona estrechamente con el hecho de que, en estas comunidades, la práctica pedagógica, así como los conocimientos y reflexiones pasan a ser de dominio público, de manera que puedan ser compartidos con el resto de la comunidad, así como también, criticados y complementados (Bolam, et al., 2005; Grossman et al., 2001; Lieberman & Pointer, 2010; Vangrieken et al., 2017).

Vangrieken et al. (2017), en su revisión sobre 40 investigaciones realizadas acerca de CA, sostienen que, entre los factores de mayor relevancia pero también más desafiantes para alcanzar cambios en las prácticas, estarían las dinámicas de las interacciones entre docentes. Al respecto, destacaron aquellas que facilitan ir más allá de compartir ideas y prácticas superficialmente, para llegar a un nivel de colaboración profundo, en que se puede discutir acerca de los resultados de los estudiantes y cuestionar preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es en este nivel que se encuentra el desafío. Al respecto, Dooner, Mandzuk y Clifton (2008), señalan que cuando se generan visiones contrapuestas, los docentes tienden a evadir el conflicto, evitando la posibilidad de contra-argumentar, ampliar la perspectiva y propiciar el aprendizaje de los docentes a través de la reflexión.

Conversaciones pedagógicas en las comunidades de aprendizaje.

Las conversaciones que se deben propiciar en las CA son aquellas que se centran en la experiencia de los docentes y en cómo asegurar que los estudiantes aprendan (DuFour, 2004; Hadar & Brody, 2016; Krichesky & Murillo, 2011). No obstante, incluso en aquellas CA en que los docentes se encuentran altamente motivados hacia la colaboración, las conversaciones sobre la enseñanza y la práctica no logran la profundidad para desarrollar nuevas comprensiones que posibiliten el aprendizaje profesional (Horn y Little, 2010).

Nelson et al. (2010) y Selkrig y Keamy (2015), señalan que las conversaciones pedagógicas en CA pueden caracterizarse por ser típicamente *conversaciones agradables*¹, o bien, *conversaciones colegiales*². Así, las primeras serían aquellas en que se comparten ideas y experiencias, pero se evita el cuestionamiento hacia una determinada práctica, creencia o razonamiento, con la finalidad de mantener el *status quo* y evitar las resistencias de los otros docentes. En este tipo de conversaciones, se abordan temáticas de la enseñanza de manera generalizada, sin anclarla a evidencias concretas de la práctica, ni del aprendizaje de los estudiantes, o bien, se suelen compartir prácticas sin discutir el valor de las mismas, quedando ese ejercicio, en el espacio privado de cada docente que las juzga de acuerdo a lo que cree y conoce, por lo que no se avanza hacia el DPD, en tanto no puede ampliar su conocimiento y experiencia pedagógica.

Por su parte, las conversaciones colegiales (Nelson et al. 2010 y Selkrig & Keamy, 2015), se caracterizarían más bien por una disposición de genuina curiosidad entre los docentes, en que se plantean múltiples preguntas para intentar comprender las distintas miradas frente a una situación anclada a la práctica, discutiendo acerca de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, sin temor al escrutinio de los demás. Estas conversaciones suelen comenzar con un *diálogo exploratorio*, que busca hacer emerger los detalles de la situación y las expectativas asociadas a ella, para luego dar paso a una *discusión* en que se contraponen y analizan críticamente

¹ El término original utilizado por los autores es “congenial conversations”

² Desde el sentido del término “colegialismo”, utilizado para referir a la comunidad académica (Harvey, 1995), en este caso, daría cuenta de conversaciones profesionales en una comunidad pedagógica.

los distintos argumentos, en una conversación “de ida y vuelta” mediante argumentos y contraargumentos hasta llegar a una comprensión de mayor profundidad acerca del problema.

También Horn y Little (2010), a partir de un estudio con dos CA, examinan cómo las rutinas de conversaciones, entendidas como “*formas modeladas y recurrentes en que las conversaciones se desarrollan*” (p.184), propician o inhiben las posibilidades para cuestionar, reflexionar y aprender en profundidad, cuando los docentes analizan su práctica. Dicho estudio, encontró que los docentes tendían a utilizar *rutinas de normalización*, en que a partir de un problema, la conversación aludía a la normalidad del mismo como parte de la experiencia habitual de la labor docente. Sin embargo, la forma de abordar el problema desde la normalización variaba en función de si la conversación se alejaba de la enseñanza, entregando respuestas empáticas o consejos sin mediar una reflexión sobre la situación o, en cambio, ahondaba en la enseñanza. En este último caso, la conversación tendía a solicitar detalles del problema, buscando comprender sus dimensiones y desde ese entendimiento analizar posibles soluciones a partir de la experiencia de los demás miembros de la comunidad, lo cual derivaba en el desarrollo de principios más generales sobre la enseñanza.

2.2.2. Experiencias de comunidades de aprendizaje en Chile.

En Chile, se conocen algunas experiencias a gran escala que involucraban características de las CA, derivadas de la Reforma Educacional implementada en los años 90, la cual estaba orientada al fortalecimiento de las capacidades de las escuelas (Montecinos, 2003).

Entre esas experiencias, están los Grupos Profesionales de Trabajo, iniciativa destinada al desarrollo personal, social y profesional de docentes de educación secundaria (Ávalos, 1998). El programa involucró la participación de más de 700 escuelas a nivel nacional y buscaba la mejora de las prácticas pedagógicas en los establecimientos. En este contexto, se implementaron reuniones periódicas con grupos de docentes de una misma escuela, conducidas por un facilitador entrenado. Dichas reuniones se estructuraban en dos etapas: la primera, destinada a compartir libremente acerca de anécdotas experimentadas durante la semana y; la segunda, enfocada en la discusión y participación en actividades para mejorar la enseñanza, basadas en recursos elaborados por el programa, como manuales y contenidos pedagógicos (Ávalos, 1998 y 2003).

También se cuenta con la experiencia del programa de las 900 escuelas (P-900), que desarrolló talleres semanales entre profesores del mismo establecimiento para discutir problemáticas de la escuela y mejorar las prácticas de enseñanza (García-Huidobro & Jara, 1994). La observación de esos talleres evidenció dificultades para generar reflexiones pedagógicas en torno a la práctica de los docentes. Así, pese a que los talleres eran conducidos por supervisores entrenados por el programa, no fue posible incentivar que los docentes probaran nuevas estrategias pedagógicas ni analizaran conjuntamente sus acciones (Cardemil, 2002).

También existen antecedentes de experiencias de CA más recientes, implementadas como estudios de caso o con grupos de docentes o establecimientos. Un ejemplo es el estudio de Grau et al. (2015), sobre el uso de videos de clase para promover la reflexión individual y colectiva en dos CA, conformadas por docentes de aula e investigadores. Este estudio piloto, consideró la conformación de CA sostenidas a través de sesiones de trabajo periódicas, en las que se abordaba la observación de videos de clases filmadas en el contexto de la Evaluación Docente, que luego eran trabajados individualmente, así como también, mediante discusiones en dupla y grupales. El diseño de las sesiones contemplaba la puesta en juego tanto del conocimiento y experiencia de los docentes, como de los investigadores. Así, por ejemplo, consideraba recursos y dispositivos diseñados para promover el aprendizaje de los docentes, sobre conceptos relativos a los procesos de aprendizaje, como también para orientar la reflexión y análisis a partir de la observación. Los resultados del estudio, evaluado mediante entrevistas, observación de clases y cuestionarios, mostraron que la participación en la CA, promovió cambios en la visión profesional de los docentes, relativa al dominio personal en el modelo de Clarke y Hollingsworth (2002), que, a su vez, motivó cambios en el dominio de la práctica. También, a partir de la experiencia del estudio, los docentes señalaron valorar los encuentros y poder aprender en interacción con sus pares y el equipo de investigación, acerca de nuevas formas de observar y pensar sobre la intencionalidad de las acciones pedagógicas y el pensamiento de los estudiantes.

Otro ejemplo es el estudio de Gómez et al. (2012), sobre reflexión colaborativa entre profesores, a través de diadas de docentes de nueve establecimientos. El estudio, si bien no se plantea en su diseño como una CA, su implementación considera elementos característicos de estas, principalmente en cuanto a la reflexión entre pares sobre su práctica pedagógica y el

aprendizaje de sus estudiantes. Concretamente, el estudio se enfocó en promover la enseñanza desde un enfoque constructivista. Para ello, en una primera etapa, las dñadas participaron de una capacitación sobre el modelo de enseñanza constructivista, en base a la cual planificaron conjuntamente sobre un contenido. Luego, en una segunda fase, un subgrupo de dñadas implementó la planificación en el aula y sostuvo sesiones semanales de reflexión. Para la mitad de los casos, las sesiones fueron mediadas indirectamente a través de un dispositivo diseñado por las investigadoras, mientras que la otra mitad, contó además con la mediación directa de una investigadora. Las sesiones se orientaban al análisis crítico de la práctica y de la construcción de conocimiento con los estudiantes. El estudio fue evaluado a través de cuestionarios pre y post test, sobre dilemas de enseñanza- aprendizaje; registros de observación de clases; observación participante y no participante de las sesiones de reflexión y la aplicación de una escala de reflexión. Los resultados mostraron que los docentes que participaron de las dñadas reflexivas tuvieron mejores resultados en el cuestionario sobre dilemas de enseñanza-aprendizaje, que los que solo participaron de la capacitación. Así, el cambio cognitivo en los docentes no se relacionó con la participación en la capacitación, sino que con la participación en las dñadas reflexivas. No obstante, las dñadas mediadas indirectamente solo alcanzaron niveles moderados de reflexión, en que revisaron sus acciones, se retroalimentaron y discutieron sobre lo planificado; mientras que aquellas mediadas directamente mostraron niveles más avanzados, indagando en las implicancias de sus acciones y decisiones pedagógicas para el aprendizaje de sus estudiantes.

Cabe destacar que las experiencias colaborativas entre profesores, como las mencionadas anteriormente, fueron conducidas por profesionales capacitados para esa tarea, pero son escasos los antecedentes específicos de las experiencias realizadas espontáneamente en las escuelas para promover el desarrollo profesional de manera colaborativa y, los que hay, no son promisorios.

Vásquez (2015), analizó las interacciones entre docentes en dos CA de un establecimiento, destinadas a promover prácticas inclusivas. Dichas CA estaban institucionalizadas y las conformaban distintos profesionales de la educación. El estudio se centró en el análisis de las conversaciones sostenidas en distintas sesiones, buscando indagar si estas propiciaban la colaboración para generar prácticas inclusivas. Los resultados mostraron que, en ambas CA, las conversaciones se caracterizaron principalmente por intervenciones que buscaban explicar lo que

sucede con los estudiantes o dar cuenta de la percepción sobre alguna situación o caso particular. Así, si bien se establecieron “relaciones de colaboración” entre los participantes, estas fueron a través de intervenciones que complementaban lo dicho por otros participantes al exponer las dificultades o posibles cursos de acción, pero sin generarse acuerdos explícitos entre los participantes y, especialmente, sin acuerdos referidos a las prácticas pedagógicas inclusivas. En relación a este último punto, la autora refiere que, si bien las CA propiciaron instancias de análisis, los participantes no pudieron colaborar entre ellos de manera directa, al no propiciarse conversaciones que permitieran reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Arévalo y Nuñez (2016), por su parte, indagaron en las representaciones y significados que los docentes tienen sobre el TC. Señalan que, si bien se aproximan a este concepto con algunas nociones, como el sentido de compromiso, metas comunes, y la necesidad de un trabajo basado en la confianza -todas características de las CA- pareciera no existir claridad al momento de definirlo, ya que se aproximan al concepto desde la negación, desde “lo que no es” TC. A su vez, emergieron del discurso algunos elementos señalados en los puntos precedentes, sobre el temor que experimentan frente al cuestionamiento, que los autores atribuyen a una cultura profesional en que el trabajo se concibe individualmente. Pese a ello, llama la atención que, en dicho estudio, emergiera solo escuetamente la idea del TC para enfrentar dificultades o temáticas en relación al aprendizaje de los estudiantes.

Este hallazgo, va en la línea de los resultados obtenidos en el reciente estudio de Maira, Cortez, Portigliati y Ramos (en prensa), sobre el modo en que los docentes comprenden el trabajo colaborativo. A partir del análisis de las respuestas que estos entregaron en su Ev. Docente 2017, identificaron tres perfiles respecto a cómo comprenden el TC; estos perfiles corresponden a una comprensión “incipiente”, en relación a los elementos que la Evaluación considera en la línea de lo colaborativo, otra comprensión que se encuentra “en desarrollo” y finalmente, una mirada propiamente “colaborativa”. Entre los aspectos que destacaron en el análisis, se encontró el carácter excepcional de este tipo de experiencias, en tanto pareciera no formar parte el trabajo habitual de los docentes, así como también, el rol pasivo en la concepción de los estudiantes. Cabe destacar, que este estudio, es el primero que ha utilizado esta evidencia recogida a partir de la Ev. Docente. No obstante, dado que el objetivo que orientó dicho análisis fue lograr una comprensión

holística de lo colaborativo para los docentes, si bien entrega distinciones relevantes en esa línea, sus resultados no permiten caracterizar en profundidad aspectos como la necesidad a la cual responde el TC descrito, o la dinámica de diálogo o conversación pedagógica, aunque ciertamente los perfiles identificados dan señales de ello.

En vista de la importancia que tiene para el DPD el trabajo con otros, en base a experiencias cotidianas de la práctica y orientadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2008; DuFour, 2004; Grossman et al., 2001; Vescio et al., 2008); la propuesta de investigación aquí planteada, podrá contribuir a aportar antecedentes respecto de las experiencias de TC que se encuentran realizando los docentes en sus comunidades educativas y de las conversaciones pedagógicas que se dan en esas experiencias.

2.3. Trabajo Colaborativo en la Evaluación Docente

Desde el año 2003, se implementa en el país el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (o Ev. Docente), la cual corresponde a una evaluación obligatoria y basada en estándares para los profesores de establecimientos municipales a lo largo del país (Taut & Sun, 2014). Esta política sin duda constituye un hito importante entre aquellas que apuntan al fortalecimiento docente. Desde su implementación, ha evaluado más de 202.000 profesores de escuelas municipales de todo el país, con el fin de fortalecer la práctica docente y promover su desarrollo profesional continuo para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes de Chile (sitio web Docentemás, 2019).

Para ello, el Sistema evalúa el desempeño de los profesores de establecimientos municipales y de Servicios Locales de Educación del país a través de cuatro instrumentos, que recogen información de la práctica pedagógica desde distintas perspectivas: la del propio docente, a través de una Autoevaluación; la de un colega par, mediante una Entrevista; la de los directivos, por medio de un Informe de Referencia de Terceros, y por último, mediante un Portafolio estructurado que recoge evidencia directa de las prácticas pedagógicas, reflexiones y decisiones de los docentes, incluyendo la grabación de una clase. Todos los instrumentos se basan en estándares que son conocidos (Marco para la Buena Enseñanza) y que apuntan a recoger evidencia

del mejor desempeño desde distintas fuentes. Como resultado de esta evaluación, el desempeño de los docentes es ubicado en cuatro niveles: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio (Taut & Sun, 2014).

La distribución de los resultados obtenidos por los docentes mantiene un perfil relativamente similar a través del tiempo, resultando sobre el 60% de los docentes con un desempeño Competente, cerca de un tercio con nivel de desempeño Básico y muy pocos docentes con resultado Destacado e Insatisfactorio (Taut & Sun, 2014). Al observar, en cambio, los resultados por tipo de instrumento, el panorama es diferente, quedando en evidencia la diferencia en los perfiles de resultados, especialmente en cuanto al instrumento Portafolio, que tiene la mayor ponderación en el resultado final del docente. En dicho instrumento, el 66% de los docentes obtiene un nivel de desempeño Básico, el 10% un nivel Insatisfactorio, 22% un nivel Competente, y menos del 1% culmina con un nivel Destacado (MINEDUC, 2019).

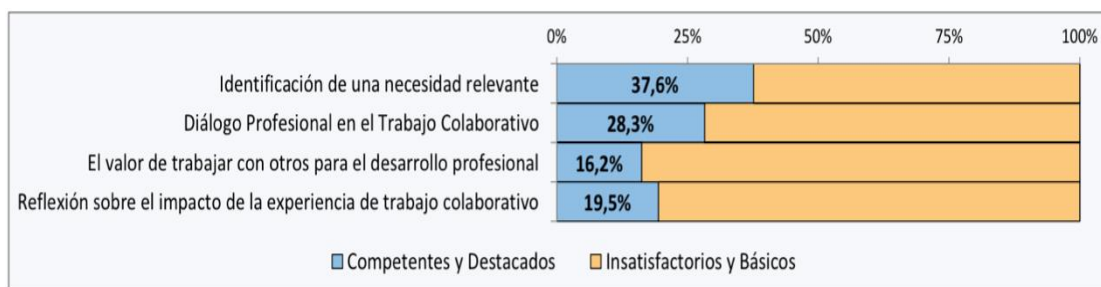
Justamente el instrumento Portafolio, desde el año 2016, incorpora un nuevo módulo, que recoge información sobre las prácticas de TC, de acuerdo a lo estipulado en la Ley 20.903. Así, en la tarea llamada “Módulo 3” se evalúan cuatro aspectos, entre ellos, aquellos que la literatura analizada en los puntos anteriores ha dado cuenta respecto de la importancia en las CA, como son, la relevancia de que las temáticas abordadas por los profesores se relacionen con el aprendizaje de los estudiantes y que las conversaciones pedagógicas que se sostienen, permitan analizar la práctica en profundidad y desde distintas perspectivas (Darling-Hammond, 2008; DuFour, 2004; Horn & Little, 2010). Para más detalle respecto de los aspectos evaluados en esta tarea, ver apéndice A.

Cabe destacar que, desde su incorporación, el responder esta tarea ha sido voluntario para los docentes, puesto que, por la variedad de contextos laborales en que se desempeñan, estos pueden elegir no presentarla, por ejemplo, si no han tenido la oportunidad de participar en experiencias de este tipo, sin que eso afecte su resultado de evaluación. Adicionalmente, el resultado que obtienen los profesores en este módulo solo influye en el resultado de su Portafolio si este se beneficia (Docentemás, 2018). A la fecha, esta tarea cuenta con cinco procesos de evaluación concluidos. En el periodo 2018, esta tarea fue respondida por la mayoría de los

profesores de establecimientos municipales y de Servicios Locales de Educación, respondiéndola 15.942 docentes, correspondiente al 79% de los evaluados (MINEDUC, 2019). Sin embargo, al igual que en los periodos anteriores, los resultados dieron cuenta de bajos desempeños en este ámbito (MINEDUC, 2019 y Maira et al., en prensa), como muestra la figura 1.

Figura 1

Resultados Módulo 3, de trabajo colaborativo - Portafolio 2018



Nota: Fuente, Docentemás (2019).

Considerando que el DPD, no se da únicamente en programas o CA formalmente establecidas, sino que puede tomar lugar en la práctica cotidiana en el encuentro y diálogo profesional entre pares (Knapp, 2003 y Olivé, 2009), se torna relevante el análisis de las experiencias de TC y los diálogos que los docentes presentan en su Ev. Docente. En vista de aquello y que, entre los aspectos evaluados se encuentran la necesidad a la que responde la experiencia de trabajo colaborativo y las conversaciones o diálogo profesional sostenido en ella; se considera pertinente, además de caracterizar la descripción de ambos elementos en las experiencias de TC reportadas por los docentes, explorar la relación entre estos. En esa línea, considerando que la literatura se ha enfocado en el estudio de experiencias de CA diseñadas y facilitadas por expertos (Ávalos, 1998; Cardemil, 2002; Horn & Little, 2010; Grau et al., 2015 y Gómez et al., 2012), esta investigación busca aportar en la brecha de conocimiento que se tiene respecto del desarrollo y motivación del TC cuando este surge desde las necesidades e intereses de los propios docentes o sus comunidades educativas. Igualmente, el explorar la relación entre la necesidad que motiva la experiencia y las conversaciones o diálogo profesional que se da en ellas,

contribuye a profundizar en el conocimiento acerca de las CA, ya que en la literatura dicha relación no se ha explorado directamente.

Asimismo, en términos del conocimiento a nivel nacional de estas experiencias, este estudio permite aproximarse al panorama actual respecto a estas instancias de trabajo, a partir de lo cual puede contribuir en la orientación de acciones de mejora dirigidas a los docentes, especialmente considerando que, de acuerdo a los resultados del estudio de Arévalo y Núñez (2016), Maira et al. (en prensa), así como los resultados en la Evaluación Docente, el trabajo colaborativo pareciera ser algo de lo cual los profesores no se han apropiado y encuentra limitaciones relativas a la cultura profesional en que están insertos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general³

Caracterizar las experiencias de trabajo colaborativo reportadas por docentes que participaron en la Evaluación Docente 2018, en términos de las necesidades a las que responden esas experiencias y las dinámicas de diálogo pedagógico descritas en ellas.

3.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo reportadas por los docentes y las dinámicas de diálogo pedagógico descritas en ellas.
2. Comparar la caracterización de necesidades y dinámicas de diálogo pedagógico, en las experiencias de trabajo colaborativo reportadas por docentes con distintos niveles de desempeño.
3. Explorar la relación entre las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo reportadas por los docentes y la dinámica de diálogo pedagógico que describen.

4. Preguntas directrices

¿Qué necesidades motivan las experiencias de TC reportadas por los docentes?, ¿de dónde surgen?, ¿por qué son relevantes?, ¿desde qué punto de vista los docentes las relacionan al aprendizaje de los estudiantes? ¿Se diferencian estas características por nivel de desempeño?

¿Cómo son las dinámicas de diálogo pedagógico reportadas por los docentes?, ¿qué perfiles argumentativos tienen?, ¿se diferencian por el nivel de desempeño?

¿Qué perfiles argumentativos caracterizan los diálogos pedagógicos que abordan distintas necesidades?

³ Los objetivos específicos propuestos en el proyecto original fueron reformulados a partir de las sugerencias de la comisión.

5. Metodología

5.1. Diseño

Esta investigación se propone desde una lógica exploratoria descriptiva, en tanto indaga una temática de la que no se cuenta con mayores antecedentes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Lo anterior, ya que apunta a examinar un fenómeno recientemente promovido en el contexto de la legislación educativa y de la Ev. Docente (a propósito de la Ley 20.903), y del que, en dicho contexto, la investigación en Chile cuenta con antecedentes también exploratorios, como el estudio de Maira, et al. (en prensa).

Este trabajo se articula desde la investigación social cualitativa, la cual busca comprender fenómenos sociales o situaciones naturales, relevando las experiencias subjetivas de un sujeto o grupo de sujetos (Flick, 2014) e interpretando los sentidos y significados que construyen (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011 y Vasilachis de Gialdino, 2014). En ese contexto, se siguió una aproximación interpretativa y emergente en base al análisis de las respuestas elaboradas por docentes y educadoras en su Evaluación Docente. Además, se consideró un diseño flexible, en tanto contempló la posibilidad de advertir situaciones emergentes durante el proceso de investigación que implicaran cambios en el diseño (Vasilachis de Gialdino, 2014), en este caso, al incluir nuevos focos de indagación.

5.2. Participantes

El estudio apuntó a caracterizar las experiencias de TC que reportan los y las docentes en su Ev. Docente y explorar diferencias según el nivel de desempeño de estos. Mediante una estrategia de muestreo probabilístico estratificado (no proporcional), se seleccionó aleatoriamente 40 respuestas de docentes de establecimientos municipales o de Servicios Locales de Educación, con desempeño Competente o Destacado (C o D) en el instrumento Portafolio y 40 respuestas de docentes con desempeño Básico o Insatisfactorio (B o I). Si bien inicialmente se contempló el análisis de 80 respuestas, a partir del análisis de contenido y saturación de la información de la muestra, se definió analizar un total de 60 respuestas, 30 de docentes con buen desempeño en el instrumento Portafolio y 30 con desempeño deficiente.

El número de participantes se definió considerando el tipo de datos y sus condiciones de producción, a saber, respuestas focalizadas a preguntas estandarizadas, en que no es posible profundizar en el contenido mediante nueva información, ni variar el contenido de los casos a priori en cuanto a los focos de interés, sin analizar previamente las respuestas. Al respecto, Malterud, Siersma y Guassora (2016), plantean que mientras más puntual sea el foco de estudio, más intencionadas las experiencias de sus participantes y más densa la producción de datos, pocos participantes proporcionarán alto poder informativo. Dado que este estudio se aleja de esas características, se determinó contar con un alto número de participantes.

Para ambos grupos, se consideraron respuestas de docentes que participaron del proceso de Ev. Docente 2018, respondiendo las preguntas del Módulo 3 de “Trabajo colaborativo” del Portafolio y fueron evaluados en ellas con desempeño Básico, Competente o Destacado⁴. Considerando que el desempeño en esta tarea ha sido deficiente, este criterio buscó resguardar las posibilidades de análisis, descartando las respuestas que no aluden a lo solicitado y considerando aquellas que fueran factibles de caracterizar de acuerdo a los objetivos de esta investigación.

Solo se consideraron respuestas de participantes que autorizaron el uso de estas para fines de investigación, mediante el formulario que dispone la Ev. Docente (ver apéndice B). Asimismo, solo se consideraron respuestas de docentes que pertenecen a establecimientos urbanos y participaron en distintas experiencias de TC entre sí. Esta medida buscó resguardar la diversidad de experiencias a analizar, considerando la naturaleza de la tarea, en que los docentes evaluados pueden participar de la misma experiencia. En tanto, la exclusión de docentes de establecimientos rurales obedece a las particularidades de este tipo de escuelas⁵ y el hecho de que las experiencias colaborativas suelen articularse formalmente a través de Microcentros rurales, por ende, tendrían características particulares que exceden las posibilidades de abarcar en esta investigación.

⁴ Este nivel de desempeño se refiere al obtenido en las respuestas analizadas y no al nivel de desempeño final obtenido en el instrumento Portafolio (que considera la evaluación de las otras tareas del instrumento).

⁵ Que se caracterizan por ser unidocentes, o desempeñarse en ellos muy pocos docentes en aulas con modalidad de enseñanza “multigrado”.

Las respuestas de los participantes se solicitaron directamente al Ministerio de Educación, considerando a priori los criterios de inclusión y exclusión de la muestra, por lo que las respuestas provistas solo pertenecen a docentes que cumplen con los criterios de participación.

El grupo de participantes estuvo compuesto por docentes de seis de los siete niveles de enseñanza o modalidades evaluadas en el periodo 2018: Educación Especial, Educación Parvularia, Primer y Segundo Ciclo de Educación Básica, Educación Media formación general Científico-Humanista y formación diferenciada Técnico Profesional. Para mayor detalle respecto de la distribución por nivel de desempeño, nivel de enseñanza y asignaturas, ver Apéndice C. La Tabla 1, indica la composición de los participantes en cuanto al nivel de desempeño obtenido en las respuestas a la tarea de Trabajo Colaborativo y el nivel de desempeño final en el instrumento Portafolio: Competente o Destacado (C+D) e Insatisfactorio o Básico (I+B).

Tabla 1

Nivel de desempeño de los participantes en respuestas de la tarea de Trabajo Colaborativo y su nivel de desempeño final en el Portafolio.

Nivel desempeño final en Portafolio	Nivel desempeño en “Identificación de una necesidad relevante”			Nivel desempeño en “Diálogo profesional en el Trabajo Colaborativo”		
	B	C	D	B	C	D
Competente o Destacado	9	16	5	10	14	6
Insatisfactorio o Básico	15	15	0	16	13	1
Total	24	31	5	26	27	7

Nota: el nivel de desempeño final considera el resultado de todas las tareas del Portafolio, incluida la de Trabajo Colaborativo, que solo se considera si beneficia el puntaje del Portafolio.

5.3. Dispositivo de producción de información

Esta investigación utilizó respuestas elaboradas y recogidas en formato digital en el instrumento Portafolio de la Ev. Docente 2018⁶, que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica y consta de cinco tareas que están diseñadas para que los profesores puedan mostrar su mejor desempeño (Docentemás, 2018). Específicamente, se consideraron las respuestas producidas a partir de la tarea N°5, sobre “Trabajo Colaborativo”. Esta se estructura en dos partes, la Tarea N°5-A, orientada a recoger el interés o necesidad que dio origen a la experiencia de TC, junto a la dinámica del diálogo pedagógico desarrollado en ella; mientras que la Tarea N°5-B, recoge la reflexión y aprendizaje del docente a partir de la experiencia reportada. Para más detalles acerca de las instrucciones completas de la tarea de trabajo colaborativo, ver Apéndice D.

5.4. Aspectos éticos

Este estudio utilizó datos secundarios, recogidos por el Sistema de Evaluación en cumplimiento con las disposiciones legales que lo norman (MINEDUC, 2004) y, como se mencionó anteriormente, solo contempló las respuestas de participantes que autorizaron su uso.

Respecto del manejo de la confidencialidad de los datos provistos, para la identificación de los casos, solo se consideraron los “ID”⁷ de los docentes (no sus nombres o RUT), de manera de evitar cualquier riesgo en la potencial identificación de los casos analizados. Adicionalmente, cuando las respuestas identificaron a los participantes en las experiencias de TC mencionando sus nombres, se modificó por iniciales, como muestran las citas incluidas en este trabajo.

5.5. Estrategias de análisis de datos

En función de la aproximación metodológica y objetivos de esta investigación, se implementaron dos estrategias de análisis, cada una en función de un eje analítico particular:

⁶ Dicho periodo de evaluación era el más reciente del cual se disponían respuestas al momento de ser aprobado este estudio.

⁷ El ID corresponde a un código que se asocia al documento original del docente para resguardar la confidencialidad de la información.

análisis de contenido (Cáceres, 2003 y Schreier, 2014) y análisis del discurso argumentativo (Gille, 2001 y Larraín & Moretti, 2011). Ambas estrategias se llevaron a cabo a través del software Atlas.ti versión 9 y fueron continuamente discutidas con la profesora guía, con el fin de resguardar la calidad de las codificaciones, interpretaciones y relaciones sobre las respuestas analizadas.

5.5.1. Análisis de contenido.

Este análisis permitió caracterizar en forma inductiva las experiencias de TC reportadas por los docentes, en relación con las necesidades que las motivan. También permitió caracterizar, en una primera instancia, el diálogo pedagógico descrito. Esta estrategia constituye una aproximación empírica y metodológicamente controlada de textos en sus contextos de comunicación, mediante reglas analíticas. Desde una aproximación flexible y en base a procesos recursivos de revisión y análisis, permite dar cuenta del contenido manifiesto y latente, reelaborar y reagrupar los datos brutos en códigos y categorías, así como también, integrarlos en interpretaciones y relaciones entre los focos de análisis (Cáceres, 2003 y Schreier, 2014).

El proceso se organizó siguiendo el modelo planteado por Cáceres (2003) y Schreier (2014) y consideró, en resumen, las siguientes fases:

Pre-análisis de una porción de respuestas: se analizaron 10 respuestas y se identificaron los aspectos emergentes en función de los objetivos del estudio, esbozando las primeras codificaciones y categorías respecto de las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo, los antecedentes y consecuencias en que se fundan esas necesidades, así como las primeras caracterizaciones respecto de los diálogos pedagógicos descritos.

Elaboración de reglas de análisis y códigos de clasificación: la codificación fue continuamente discutida y revisada con la profesora guía, con la finalidad de afinar los códigos. La codificación se realizó primero con 10 respuestas, luego con 20 y así sucesivamente. El proceso se caracterizó por la revisión continua de las codificaciones ya realizadas, con la finalidad de ajustarlas en función de las nuevas distinciones que emergían.

Elaboración de categorías para agrupar códigos de clasificación: estas fueron trabajadas iterativamente, discutiendo y revisando junto a la profesora guía, las interpretaciones construidas a partir de los datos. Esta etapa se realizó junto con la elaboración de reglas de análisis y códigos de clasificación y, para ambas, se siguió la lógica sugerida por Schreier (2014), similar al método de comparación constante utilizado en Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002).

Establecimiento de reglas de análisis códigos, categorías y sub-categorías de clasificación: estas se registraron en un “libro de códigos” (ver Apéndice E). Para cada uno, se elaboró una identificación y definición precisa. Se incluyeron ejemplos para dar cuenta qué se trata cada código y, en algunos casos, se incluyeron ejemplos negativos⁸. Al tratarse de un análisis inductivo, el libro de códigos estuvo permanentemente sujeto a revisión y ajuste (Cáceres, 2003).

Es importante aclarar que el análisis de la caracterización de las necesidades en función del nivel de desempeño del docente en el Portafolio se realizó una vez analizadas las 60 respuestas, de modo de no influir con este antecedente en las codificaciones e interpretaciones realizadas.

5.5.2. Análisis del discurso argumentativo.

Las conversaciones que se producen en experiencias colaborativas son relevantes para el desarrollo profesional, en la medida que la dinámica de estas permite profundizar en el análisis de la práctica a través de un diálogo de *ida y vuelta* con otros (Nelson et al. 2010 y Selkrig & Keamy, 2015). En ese contexto, la estrategia de análisis del discurso argumentativo desarrollada por (Gille, 2001) y adaptada por Larraín y Moretti (2011), permitió analizar la *dinámica* del diálogo pedagógico, es decir, la composición de los movimientos o intervenciones que estructuran el diálogo entre los participantes de la experiencia de TC, en la forma de argumentos a favor, contraargumentos, etc. La combinación de estos movimientos, a su vez, permitió establecer patrones o perfiles argumentativos que caracterizan los diálogos pedagógicos descritos.

Siguiendo los lineamientos desarrollados por Gille (2001) y Larraín y Moretti (2011), se identificaron movimientos argumentativos (expresión de acuerdo o desacuerdo hacia una opinión,

⁸ Por ejemplo, se ejemplifican casos en que no corresponde aplicar el código o categoría.

apoyo o refutación, introducción de una nueva opinión, entre otros) y no argumentativos (solicitud de información, aclaraciones, entre otros) presentes en los diálogos pedagógicos de las experiencias de TC analizadas. El Apéndice F, da cuenta de los movimientos argumentativos y no argumentativos considerados en el análisis.

Posteriormente, en base a la prevalencia y combinaciones de esos movimientos en el diálogo pedagógico, se identificaron perfiles argumentativos en función de si el diálogo se caracterizaba por un perfil con rasgos colaborativos o autoafirmativos (Gille, 2001).

El análisis de movimientos argumentativos y no argumentativos se desarrolló a partir de las respuestas a la tarea N°5 – A.2, en que se solicita describir la dinámica de diálogo pedagógico desarrollada en la experiencia de TC. Por la naturaleza de esta estrategia, se tomó como insumo el resultado de la caracterización del diálogo pedagógico desarrollada mediante el análisis de contenido, con el fin de analizar las respuestas en que los docentes describían un diálogo sostenido en la experiencia de TC⁹.

A diferencia del análisis de contenido, en se codifica a partir de citas en las respuestas contenidas en un documento más amplio, el análisis de movimientos argumentativos requiere la identificación de unidades de análisis (unidades de sentido) sobre las cuales emergen los movimientos argumentativos, es decir, requiere realizar una segmentación previa del diálogo descrito¹⁰. Al respecto, en diálogos interpersonales, los diferentes turnos de habla suelen marcar las unidades discursivas sobre las que se trabaja (Gille, 2001 y Larraín & Moretti, 2011), no obstante, los turnos de habla no constituyen necesariamente las unidades de análisis sobre las que se identifican los movimientos argumentativos. Así, lo enunciado por un hablante o participante

⁹ El análisis de contenido dio cuenta de diversas aproximaciones utilizadas por los y las docentes para describir el diálogo pedagógico, por ejemplo, descripción del proceso de decisión, descripción de argumentos o ideas, descripción de acciones y descripción del diálogo.

¹⁰ Por ende, requiere “intervenir” o editar la respuesta original, con el fin de prepararla para el análisis.

de la experiencia de TC en un turno de habla, puede contener, en efecto, distintas unidades de análisis y distintos movimientos argumentativos y no argumentativos.

La segmentación de los diálogos descritos e identificación de la unidad de análisis siguió el criterio propuesto por Gille (2001), respecto de que cada movimiento, correspondería a una unidad de sentido que debe expresar, a su vez, una idea que contiene un verbo. Así, primero se segmentó cada cita por turno de habla descrito y, posteriormente, por unidad de sentido explicitada en dicho turno de habla. Asimismo, se identificó con un número tanto al hablante que enuncia la unidad de sentido, como a la unidad de sentido en sí misma.¹¹

¹¹ Por la naturaleza de las respuestas analizadas, que corresponden a la descripción que hace un participante de un diálogo que sostuvo con otros, en ocasiones las citas contenían ideas que no formaban parte del diálogo, sino más bien, contextualizaban el diálogo descrito. En esos casos, no se asignó un hablante, ni se consideró ese tipo de intervención como un movimiento.

6. Resultados

Este capítulo aborda, en primera instancia, la caracterización de las necesidades que motivan las experiencias de TC, así como las distintas aristas que emergieron en su análisis. En ese contexto, se caracteriza en mayor profundidad la necesidad que resultó más predominante en las respuestas analizadas. Posteriormente, aborda la caracterización de las dinámicas de diálogo pedagógico, desarrollada mediante el análisis de contenido y el análisis del discurso argumentativo. Por último, se aborda la caracterización de la relación entre las necesidades que motivan el TC y la dinámica de diálogo pedagógico.

6.1. Caracterización de las necesidades que motivan las experiencias de TC

Para dar cuenta de la necesidad que motivó la experiencia de TC, además de explicitarla, los y las docentes mencionan algunos antecedentes y consecuencias como una forma de fundamentar o profundizar en la necesidad planteada y su relevancia. Considerando lo anterior, para responder las preguntas y objetivos de esta investigación y caracterizar esas necesidades, se analizaron también los antecedentes y consecuencias asociados a las necesidades que motivan las experiencias de TC, de los cuales se desprende la forma en que docentes y educadoras relacionan esas necesidades al aprendizaje de sus estudiantes. A continuación, se presentan las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo analizadas, así como los antecedentes y consecuencias que emergieron en dicho análisis.

6.1.1. ¿Qué necesidades motivan las experiencias de Trabajo colaborativo?

Los y las docentes dan cuenta, principalmente, de cinco grandes áreas en torno a las necesidades que motivan las experiencias de TC en que participan: dificultades de estudiantes, de docentes, del establecimiento y del clima de aula, así como también, desafíos del docente o del establecimiento. Además, dan cuenta de necesidades respecto de las necesidades educativas de estudiantes del Programa de Integración Escolar. Es importante precisar que, si bien gran parte de las experiencias de TC fueron motivadas por solo una necesidad, algunas experiencias fueron motivadas por más de una. A continuación, se describen las necesidades que emergieron:

Dificultades de estudiantes: la experiencia de TC es motivada por dificultades atribuidas explícitamente a los y las estudiantes. Es la categoría más predominante en las respuestas analizadas (73%, N=44). La tabla siguiente, muestra las áreas en que se presentan estas dificultades junto a citas que las ejemplifican¹²:

Tabla 2

Dificultades de estudiantes que motivan la experiencia de trabajo colaborativo

Área de dificultad	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹³
Habilidades o competencias	Ej.: comprensión lectora, aplicación de procedimientos, conocimientos, entre otros.	<i>“...las dificultades que los estudiantes de nuestra escuela presentaron y que aun presentan, en los aprendizajes, sobre todo en las habilidades de comprensión”</i>	45 % (N=27)
Motivación o desinterés	Respecto de su aprendizaje, contenidos de clase, asignaturas, entre otros.	<i>“...el interés de los estudiantes en general por el área de las ciencias era muy escaso”</i>	15 % (N=9)
Conductuales o socioemocionales	Conductas disruptivas de uno o más estudiantes, dificultades del ámbito socioemocional (timidez, retraimiento, regulación emocional, entre otros).	<i>“...el alumno manifestaba conductas muy disruptivas para su edad”</i>	15% (N=9)
Rendimiento o resultados	Se presenta como un problema o necesidad en sí mismo. Si bien se infiere la relación con una dificultad en alguna habilidad o competencia, se plantea desde en el rendimiento, nota o índice de logro.	<i>“La razón principal de esta decisión fue el hecho de que en los resultados PSU y en los promedios de asignaturas de ciencias (biología, física y química), los puntajes y notas respectivamente iban descendiendo paulatinamente”</i>	8% (N=5)

¹² Las citas que se muestran en este informe corresponden a la respuesta tal y como la registró cada docente en su Evaluación Docente, por lo que podrían contener errores ortográficos, gramaticales, etc.

¹³ El porcentaje y N de respuestas se indica respecto del total de respuestas analizadas (N=60).

Dificultades de docentes: la experiencia de TC es motivada por dificultades de los propios docentes, en relación con las estrategias pedagógicas utilizadas o la coordinación con sus colegas. Esta fue una de las necesidades menos predominantes, presentándose en un 7% (N=4) de las experiencias de TC analizadas en relación a las áreas indicadas a continuación.

Tabla 3

Dificultades de docentes que motivan la experiencia de trabajo colaborativo

Área de dificultad	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁴
Coordinación con equipo PIE	Ej.: entre docentes de asignatura y docentes de educación diferencial, respecto del trabajo con estudiantes con NEE.	<i>“...se abordaban temas de descontento por parte de los profesionales de apoyo PIE, quienes manifestaban que los docentes de aula de los diversos cursos no enviaban pruebas, guías o material de trabajo para poder realizar la respectiva adecuación curricular de manera oportuna”</i>	2 % (N=1)
Estrategias pedagógicas	Respecto de su metodologías utilizadas, al ser descontextualizadas a las necesidades de aprendizaje, no lograr el impacto esperado, entre otros.	<i>“...nos percatamos que el problema radicaba en las metodologías que utilizábamos en el desarrollo de nuestras clases, las que eran descontextualizadas y poco desafiantes, alejando a los y las estudiantes del proceso de enseñanza aprendizaje”</i>	5 % (N=3)

Dificultades del establecimiento: la experiencia de TC es motivada por un problema o situación puntual del establecimiento, por ejemplo, para abordar una dificultad con una estudiante. Esta necesidad se presentó solo en 1 respuesta, que se ejemplifica a continuación:

“En el establecimiento de presentó un caso de mutismo selectivo, en segundo básico, para la profesora jefe no había sido un "problema", aunque no estaba

¹⁴ El porcentaje y N de respuestas se indica respecto del total de respuestas analizadas (N=60).

instruida respecto al tema, buscaba diversas estrategias para tratar con la estudiante, hasta que un día se ausentó y tuvo que ser reemplazada, este hecho dejó en evidencia que algo se debía hacer como colegio” (ID 13_2018_4:2).

Dificultades con el clima de aula: la dificultad se presenta, ya sea con un énfasis en la convivencia escolar, o bien, en el ambiente de aprendizaje (condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje); la siguiente cita ejemplifica este último: *“decidimos que era indispensable revertir esta situación para lograr un clima adecuado para obtención de conocimientos y dinámicas de trabajo” (ID_97_2018_51:5).*

No se atribuye al docente, ni a los estudiantes, sino que la dificultad es el clima de aula en sí mismo. Esta necesidad se identificó en el 3% de las experiencias analizadas (N=2). Las siguientes citas ejemplifican ambas perspectivas:

Desafíos del docente o del establecimiento: la necesidad que motiva la experiencia de TC, a diferencia de las anteriormente señaladas, no se presenta como una dificultad, sino que se plantea desde una perspectiva que involucra un desafío o algo que se busca lograr con un énfasis de mejora en torno a diversos ámbitos, que se muestran a continuación.

Tabla 4

Desafíos del docente o del establecimiento que motivan la experiencia de trabajo colaborativo

Área de desafío	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁵
Desarrollo de habilidad o competencia en estudiantes	Ej.: por necesidades de aprendizaje de los estudiantes, del contexto local, nacional o internacional, entre otros.	<i>“...luego de analizar las evaluaciones de los contenidos: conciencia lexical, conciencia silábica y conciencia fonológica, nos dimos cuenta ya los habían logrado, y que debíamos entregar otras habilidades de lenguaje”</i>	10 % (N=6)
Mejora de prácticas pedagógicas	Ya sea a nivel del docente o en el establecimiento, por ejemplo, para aplicar nuevas estrategias	<i>“...cada uno, de forma aislada, mantenían prácticas que eran exitosas, sin embargo visualizamos</i>	5 % (N=3)

¹⁵ El porcentaje y N de respuestas se indica respecto del total de respuestas analizadas (N=60).

Área de desafío	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁵
	pedagógicas en función del aprendizaje de sus estudiantes.	<i>la necesidad de enriquecer y renovar las practicas propias y de nuestros colegas</i>	
Otros desafíos	Categoría residual, agrupa necesidades identificadas en casos puntuales, como cumplir con el sello educativo o responder a las inquietudes de los estudiantes.	<i>“El interés surge de la necesidad de dar cumplimiento a uno de nuestros sellos educativos que es Educación ecológica”</i>	3% (N=2)

Necesidades educativas de estudiantes de integración: la necesidad que motiva la experiencia de TC no se explicita como una dificultad que se atribuya al docente, a los estudiantes o al establecimiento. Más bien, se plantea como una realidad que debe ser atendida en tanto está presente, como se ejemplifica en la siguiente cita: *“Mas que un problema vimos que la gran cantidad de estudiantes con trastornos de lenguaje era una necesidad, como escuela debíamos brindarle atención especializada”* (ID 34_2018_23:9). Esta necesidad se identificó en un 7% de las experiencias analizadas (N=4).

6.1.2. ¿De dónde surgen las necesidades que motivan las experiencias de trabajo colaborativo?

La Tabla N°5 presenta los antecedentes que emergieron en el total de experiencias analizadas. Si bien algunos pueden coincidir con la temática de alguna de las necesidades señaladas en el apartado anterior (Ej.: los relativos a aspectos “socioemocionales” de estudiantes), estos son explicitados en las respuestas como un antecedente de otra necesidad o problema y no como una dificultad o necesidad en sí mismo.

Tabla 5

Antecedentes de las necesidades que motivan la experiencia de trabajo colaborativo

Antecedentes	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁶
Relacionados a valores o sello del establecimiento	También puede referir a algún deber, característica o compromiso del establecimiento o comunidad.	<i>“Nuestra comunidad trabaja comprometida en mejorar los aprendizajes centrados en habilidades cognitivas básicas.”</i>	15% (N=9)
Relacionados a aspectos socioemocionales de estudiantes	Ej.: autoestima, apoyo emocional o dificultades de convivencia, etc.	<i>“...estos estudiantes no contaban con el apoyo emocional que requerían, existía carencia de espacios de recreación y esparcimiento en sus hogares”</i>	5% (N=3)
Relacionados a características de docentes	Pueden referir a conocimientos, creencias, expectativas, focos, entre otros.	<i>“La situación mencionada me pareció de suma importancia, el atender las necesidades de todos mis estudiantes es mi prioridad”</i>	23% (N=14)
Relacionados a contexto social y cultural de estudiantes	Ej.: riesgo social, vulnerabilidad socioeconómica, dificultades del contexto social, características del grupo familiar, entre otras.	<i>“...la mayoría de las familias son disfuncionales, con padre, madre o tutor sin escolaridad completa y en donde los niños se desarrollan en un ambiente de drogadicción, delincuencia y violencia”</i>	17% (N=10)
Relacionados a estrategias pedagógicas	Implementadas por el docente, utilizadas a nivel del establecimiento o implementadas anteriormente por otro/a docente, entre otros.	<i>“producto de tener una cobertura curricular alta nos conlleva a pasar rápidamente los contenidos, muchas veces, no dándole la profundidad que requieren”</i>	25% (N=15)
Relacionados a fortalezas de estudiantes	Ya sea por sus aptitudes académicas, participación o motivación frente a las actividades, entre otros.	<i>“Entendiendo las fortalezas que posee este curso, concordamos que teníamos que sacar provecho de estas características positivas del grupo”</i>	3% (N=2)
Relacionados a habilidad o competencia	Por su relevancia para otros contenidos de la asignatura, de otras asignaturas, o por sus implicancias para otros ámbitos	<i>“Sin duda considerábamos que las operaciones básicas son transversales a otras asignaturas y además están presentes de</i>	27% (N=16)

¹⁶ El porcentaje y N de respuestas se indica respecto del total de respuestas analizadas (N=60).

Antecedentes	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁶
	de la vida de los y las estudiantes o para la sociedad.	<i>forma constante en nuestra vida diaria".</i>	
Relacionados a resultados de aprendizaje o evaluaciones	Entendidos como calificación o puntaje, o bien, como resultado general o específico de aprendizaje de alguna habilidad o competencia. En este último caso, puede referir a un resultado de aprendizaje observado en el desempeño durante la clase o actividad, o bien, a partir de una evaluación aplicada.	<i>"Me fijé en las calificaciones de matemática y eran totalmente diametrales respecto mi módulo, pese a que tenía la certeza de que estas unidades estaban totalmente relacionadas")</i>	45% (N=27)
Relacionados al contexto local de estudiantes/establecimiento	Aspectos del contexto local o entorno de los estudiantes, o bien, del establecimiento.	<i>"...si bien el colegio G*** tiene matricula desde pre-kinder a cuarto medio, la mayoría de los alumnos van migrando por razones de cambio de domicilio ya sea en la provincia o fuera de ella"</i>	7% (N=4)
Ausencia recursos pedagógicos o equipamiento	Falta de recursos o equipamiento necesario para implementar actividades de aprendizaje con los estudiantes.	<i>"No contábamos para el desarrollo del Módulo con el equipamiento necesario".</i>	2% (N=1)
Compromiso o apoyo de padres/apoderados	Ya sea en relación con la estimulación, actividades escolares, asistencia, entre otras.	<i>"...los apoderados son comprometidos sobre todo a esa edad".</i>	3% (N=2)
Estudiantes con NEE	Presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en el curso o en el establecimiento.	<i>"...teniendo el precedente de la diversidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales"</i>	13% (N=8)

Asimismo, las respuestas analizadas dejan entrever consecuencias que permiten profundizar en la relevancia de la necesidad que motiva la experiencia de TC. Cabe destacar que, mientras un 90% de las experiencias analizadas explicita algún antecedente, solo el 45% menciona alguna consecuencia asociada a la necesidad o problema detectado. Las consecuencias que los y las docentes explicitan en las experiencias analizadas se agrupan en 3 grandes categorías: para estudiantes, para docentes o para el clima de aula o de aprendizaje. A continuación, se describe la caracterización de cada una.

Consecuencias para estudiantes: la necesidad o problema que motiva la experiencia de TC tiene consecuencias para los estudiantes en diversos aspectos, como muestra la Tabla 6. Esta consecuencia emerge en el 40% de las experiencias analizadas (N=24)¹⁷:

Tabla 6

Consecuencias para estudiantes de las necesidades que motivan la experiencia de TC

Consecuencias para estudiantes	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁸
Aprendizaje	Aprendizaje actual o futuro de estudiantes, ya sea en un sentido amplio (Ej.: “el aprendizaje”), o bien, para un aspecto específico del aprendizaje de una habilidad, competencia, contenido o procedimiento.	<i>“...si nuestros estudiantes tienen falencias en la comprensión lectora, esta deficiencia se reflejará en todas las asignaturas, ya que no será capaz de entender instrucciones escritas, las cuales están presentes en las evaluaciones e incluso en la vida diaria, porque en diferentes situaciones se necesita leer textos”</i>	30% (N=18)
Conductuales	Por ejemplo, por llevar a conductas disruptivas o de desorden durante la clase.	<i>“Nos pareció relevante abordarlo, porque esto comenzó a afectar el ambiente de la clase, sumado a la falta de interés y problemas conductuales.”</i>	3% (N=2)
Desarrollo	Desarrollo social, emocional o integral de los y las estudiantes, niños y niñas.	<i>“si ellos no se relacionan en diferentes contextos para aumentar sus experiencias previas tendrán dificultades en su aprendizaje y en el desarrollo de su autoconcepto”</i>	7% (N=4)
Motivación o interés	Consecuencias en la motivación, interés o participación de los estudiantes en el aprendizaje.	<i>“cuando se expresan de forma escrita y no son comprendidos por sus pares, docentes o bien entorno, se evidencia su desmotivación en la escasa participación en las actividades que se les presentan”</i>	8% (N=5)
Rendimiento	Ej.: en rendimiento, calificación de las y los	<i>“incide en el bajo rendimiento, incluyendo los bajos puntajes obtenidos en el Simce, pruebas progresivas de 2° y 7°, pruebas</i>	10% (N=6)

¹⁷ Algunas de estas 24 respuestas, identifican más de una consecuencia para los y las estudiantes.

¹⁸ El porcentaje y N de respuestas se indica respecto del total de respuestas analizadas (N=60).

Consecuencias para estudiantes	Característica	Ejemplo de cita	% respuestas ¹⁸
	estudiantes, resultados o niveles de logro.	<i>institucionales y evaluaciones internas de la escuela"</i>	
Frustración	La dificultad detectada en los estudiantes les genera sentimientos de frustración.	<i>"lo que lo llevaba a la frustración tanto social, ya que se le dificultaba relacionarse con sus pares, pedagógica ya que no podía concentrarse, ni adquirir los conocimientos, ni llevar a cabo tareas y quehaceres pedagógicos, presentando un retraso en cuanto a sus pares".</i>	5% (N=3)

Consecuencias para los y las docentes: la necesidad que motiva la experiencia de TC tiene consecuencias para el o la docente, ya sea físicas, emocionales o sobre su labor pedagógica. Esta categoría emergió en el 17% de las experiencias analizadas (N=10). Por ejemplo: "(...) *existiendo frustración por parte nuestra ya que a pesar de trabajar clases motivadoras y diversas estrategias no lográbamos en muchas ocasiones encantarlos con la clase para obtener buenos resultados*" (ID 73_2018_2:5).

Consecuencias para el clima de aula o de aprendizaje: la necesidad que motiva la experiencia de TC impacta en el clima de aula, o bien, en el ambiente de aprendizaje. Por ejemplo: "*...surgió de las inquietudes que en el último tiempo se han ido agudizando y que tiene relación con las conductas inadecuadas de los educandos que manifiestan en clases y que inciden en el clima del aula*" (ID 101_2018_54:1). Esta necesidad se identificó en el 12% de las experiencias analizadas (N=7).

Por otra parte, del análisis de las necesidades, antecedentes y consecuencias que motivan las experiencias de TC, fue posible interpretar desde qué punto de vista los y las docentes relevan el aprendizaje de sus estudiantes en estas experiencias, lo cual constituye un aspecto fundamental para el desarrollo profesional en estas instancias colaborativas. Así, en el 87% de las respuestas analizadas, los docentes relacionan la necesidad que motiva el TC con el logro de un resultado de aprendizaje de sus estudiantes (logro de una habilidad, competencia, calificación o puntaje). Mientras que, en un 28% de las experiencias analizadas, emergió la preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se visualiza en las respuestas cuando los docentes refieren,

por ejemplo, a la preocupación por las consecuencias de la dificultad que motiva el TC en la disposición hacia el aprendizaje, la construcción de este, entre otros. En tanto, en el 13% de las experiencias, se releva un enfoque en la diversidad de las formas de aprender de los estudiantes, lo que se infiere a partir de referencias a la consideración (o falta de ella) de los ritmos o estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, entre otras.

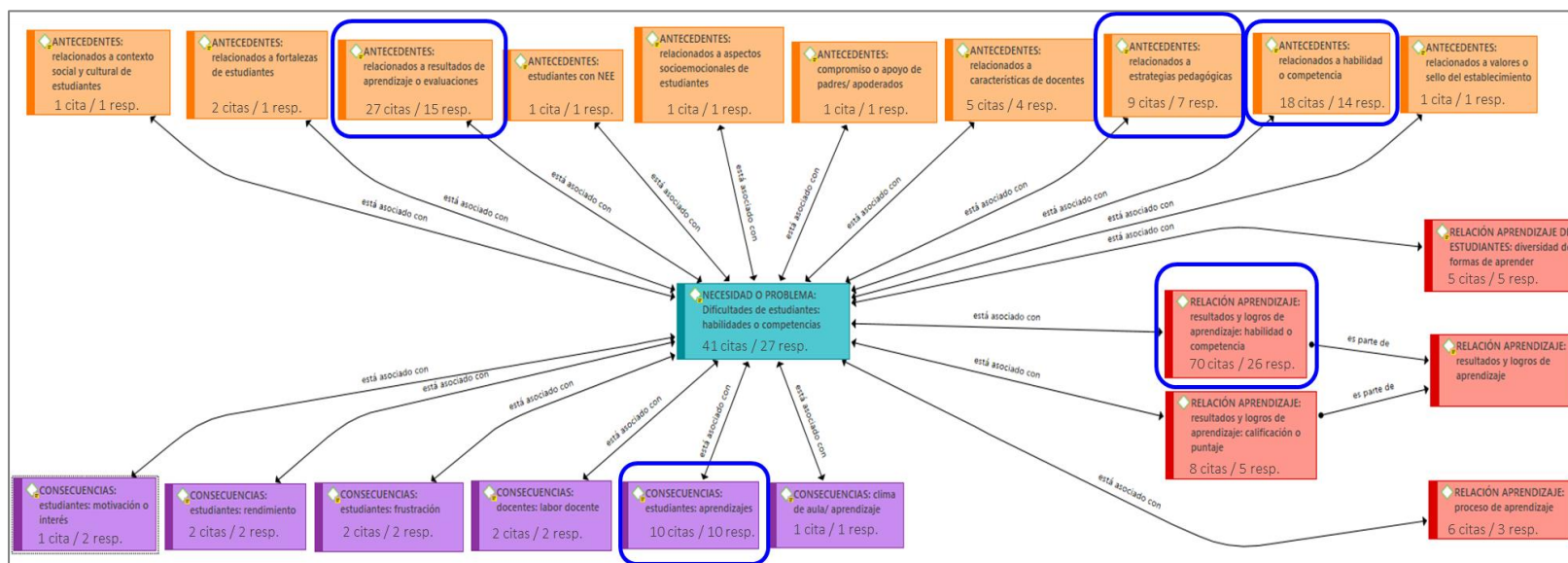
En vista de las necesidades, antecedentes y consecuencias identificadas en el total de experiencias de TC analizadas, en el siguiente apartado se ejemplifica la secuencia completa de la caracterización de la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades o competencias”, que resultó ser la más predominante en las respuestas de los docentes.

6.1.3. Caracterización de la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades o competencias”.

Como se señaló anteriormente, la necesidad que motivó la mayor parte de las experiencias de TC analizadas fue la relativa a “Dificultades de estudiantes en habilidades o competencias”, identificándose en el 45% (N=27) de las respuestas. Si bien el ejercicio analítico de identificar necesidades, sus antecedentes y consecuencias se realizó para todas las necesidades que emergieron, se decidió caracterizar en detalle en este trabajo solo la más predominante. La figura siguiente, muestra el árbol de códigos desarrollado para esta necesidad.

Figura 2

Árbol de códigos de la necesidad que motiva la experiencia de Trabajo colaborativo: “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”



Las experiencias de TC motivadas por dificultades atribuidas a los estudiantes para lograr alguna habilidad o competencia se presentaron de manera muy diversa en las respuestas, con distintos niveles de detalle en relación a la necesidad. Así, algunas respuestas mencionan dificultades de manera sumamente general, por ejemplo, al referir a “dificultades en comprensión lectora”, en tanto otras aluden a problemas en contenidos, habilidades o procedimientos específicos, como “conversión de unidades de medida” de acuerdo a un sistema métrico particular. Esta distinción resulta llamativa, considerando que en instancias de TC justamente se busca mirar en detalle las dificultades y la propia práctica pedagógica, con el objeto de ampliar su comprensión.

Por otra parte, si bien docentes de diversas asignaturas reportan dificultades de sus estudiantes en habilidades o competencias como motivación del TC, gran parte de esas respuestas (55%) refieren específicamente a dificultades asociadas a la lectura (comprensión lectora, proceso lecto-escritor o aspectos específicos de esta competencia), siendo algo transversal a las distintas asignaturas. Asimismo, los docentes no solo situaron esta dificultad a nivel de grupos de estudiantes o a nivel de un curso -que podría esperarse que motive la experiencia de TC de un/a docente al ser algo que le afecta directamente- sino que, también, identifican las dificultades en la lectura en más de un grupo curso, nivel de enseñanza o incluso a nivel del establecimiento, lo que podría relacionarse con la participación de docentes de otras asignaturas e incluso de otros profesionales en la experiencia de TC.

¿De dónde surge esta necesidad? ¿Por qué es relevante?

Los antecedentes y consecuencias explicitados por los docentes sobre las dificultades de sus estudiantes en habilidades o competencias dan cuenta de la forma en que ellos/as estructuran y analizan esta necesidad que motiva el TC. Como muestra la Figura 3, son dos los antecedentes más predominantes: aquellos relacionados a resultados de aprendizaje o evaluaciones y los relacionados a la relevancia de la habilidad o competencia.

En cuanto a los resultados de aprendizaje o evaluaciones, los docentes reportan analizarlos de manera individual o conjunta. Estos análisis son de diversa índole, pero en general refieren a notas o porcentajes de logro en evaluaciones diagnósticas e incluso evaluaciones formales a nivel del establecimiento (evaluaciones de nivel) o del sistema educativo (SIMCE), cuyos resultados

son analizados en detalle a nivel de departamentos de asignatura, ciclo e incluso, cuando los resultados son más desfavorables, a nivel de establecimiento. También, se encuentran referencias a resultados detallados respecto de la ejecución de algún procedimiento o desempeño. La siguiente cita ilustra este tipo de antecedentes:

“(...) los profesionales PIE, educadoras diferenciales y fonoaudiólogos, quienes trabajan articuladamente en codocencia con los docentes de aula, indican que la mayor dificultad se encuentra en la habilidad de comprensión lectora en todos los cursos de la escuela en forma significativa, cuyos resultados son, por ejemplo, en un 2do básico, en la prueba progresiva del año 2016, obtiene un 38, 5 % de logros, el año 2017 un 26,7 % de logros, Simce de lenguaje 2017 57, 1 % de nuestros estudiantes se encuentran en un nivel insuficiente de logros en la comprensión de lectura.” Docente de Segundo Ciclo, Inglés (ID 42_2018_1:43).

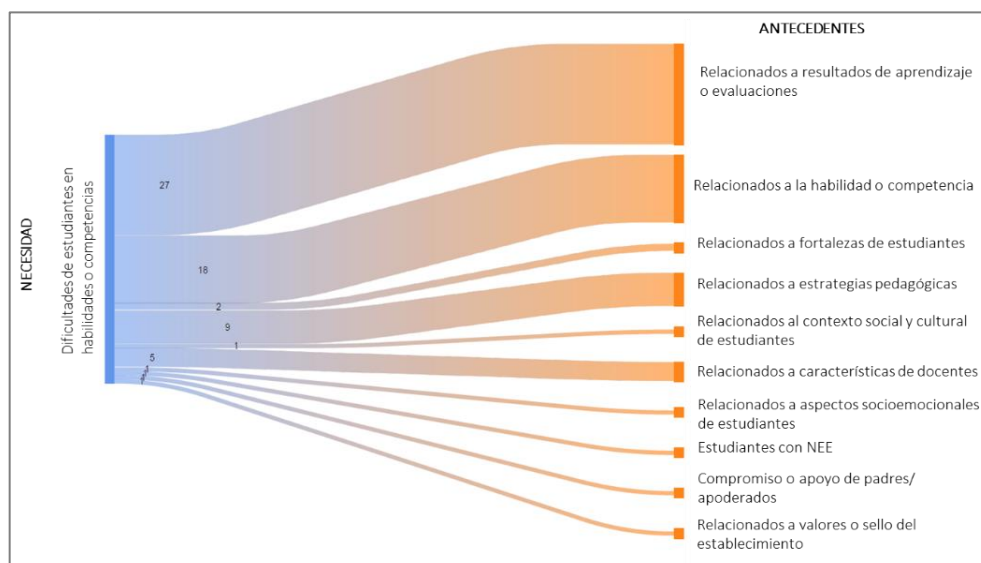
Frecuentemente presente en una misma respuesta, el segundo antecedente más predominante de esta necesidad es la relevancia de la habilidad o competencia en que los estudiantes presentan la dificultad. Así, por ejemplo, para la competencia lectora, es frecuente el planteamiento de la necesidad de abordar esta dificultad por su relevancia para otras asignaturas y ámbitos de la vida o desarrollo personal de los estudiantes, como muestra la siguiente cita:

“La comprensión lectora es importante siempre, ya que no sólo se aplica en las asignaturas de estudio, sino que también es necesaria en nuestra rutina diaria, como para leer instrucciones, leer correos electrónicos, entre otros. La comprensión lectora es una capacidad transversal, ya que en todas las asignaturas se necesita y es fundamental en las evaluaciones, porque al entender lo solicitado, podemos entender lo que se nos solicita.” Docente de Segundo Ciclo, Educación Física (ID 74_2018_40:7).

Este antecedente es congruente con lo mencionado anteriormente, ya que esta dificultad no se encontró solo en respuestas de docentes de la asignatura de lenguaje, sino que se identificó con frecuencia en docentes de otras asignaturas. En ese sentido, es comprensible que motive un trabajo colaborativo de carácter transversal.

Figura 3

Antecedentes relacionados a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”¹⁹



Por otra parte, la principal consecuencia asociadas a la dificultad de los estudiantes en habilidades o competencias, como es de esperar, refiere al efecto negativo que tiene este problema para el aprendizaje de los estudiantes, aunque también los docentes aluden a consecuencias para la motivación de sus estudiantes o la frustración que pueden experimentar a raíz de sus dificultades. La figura 4, muestra las consecuencias relacionadas a esta necesidad, mientras que, la siguiente cita ejemplifica las consecuencias mencionadas en relación al aprendizaje de los estudiantes:

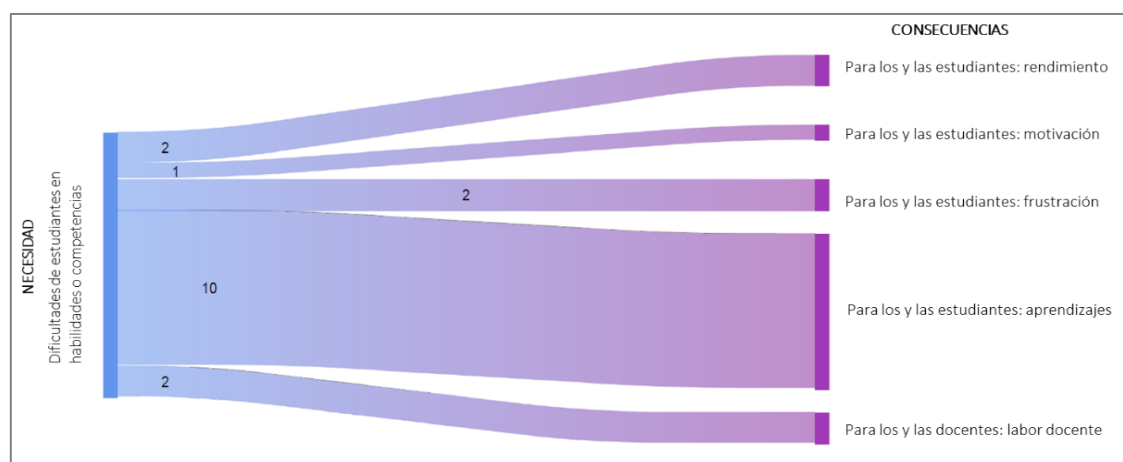
“(...) conversamos sobre la importancia del tipo de lectura que necesitan alcanzar nuestros alumnos y como esta dificulta el avance de los aprendizajes en todas las áreas, como profesoras de matemáticas, notamos el impacto en la pobre comprensión de las situaciones problema, ya sea en problemas

¹⁹ La figura expresa el número de citas asociadas a cada antecedente, en las respuestas que refieren a dificultades de estudiantes en habilidades o competencias.

escritos en guías o en texto del estudiante, el escaso vocabulario y el pobre uso de términos técnicos, relacionados con nuestra asignatura.” Docente de Segundo Ciclo, Matemática (ID 90_2018_46:5).

Figura 4

Consecuencias relacionadas a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias”²⁰



¿Se diferencian estas características por nivel de desempeño en el Portafolio de los docentes?

Al comparar respuestas de docentes con distinto nivel de desempeño final en el Portafolio y que reportan experiencias de TC motivadas por dificultades de los estudiantes en habilidades y competencias, estas fueron similares en cuanto a los antecedentes planteados. Así, tanto para docentes con desempeño Competente y Destacado (C+D), como para aquellos con desempeño Básico o Insatisfactorio (I+B) los antecedentes más referidos fueron los mismos. Ambos grupos, reportaron analizar diversos resultados de evaluaciones, así como también, fundamentan la

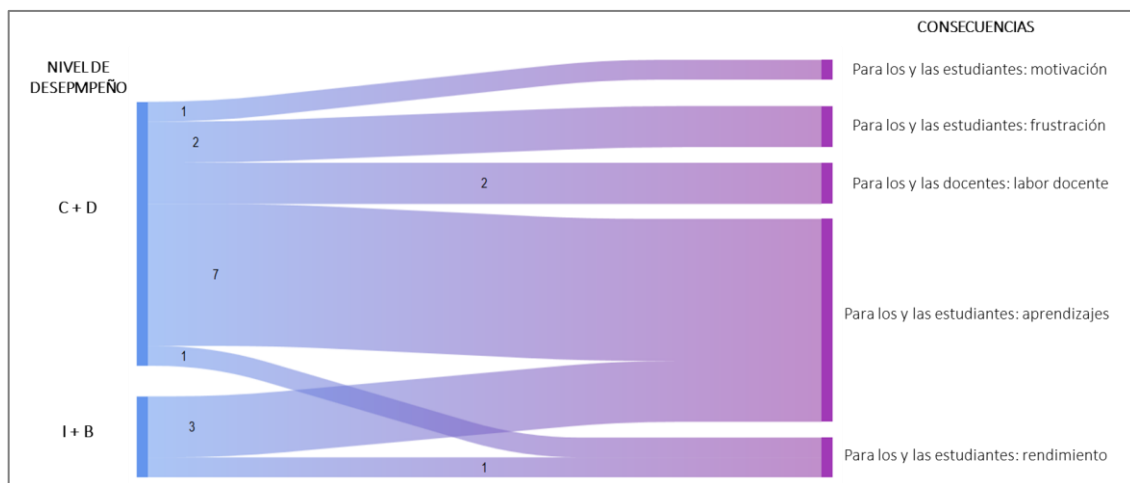
²⁰ La figura expresa el número de citas asociadas a cada consecuencia, en las respuestas que refieren a dificultades de estudiantes en habilidades o competencias.

importancia de abordar la dificultad a partir de la relevancia de la habilidad o competencia para el aprendizaje de sus estudiantes.

No obstante, no ocurre lo mismo cuando se trata de identificar consecuencias a partir de la dificultad de los estudiantes en habilidades o competencias. Mientras que, en todas las respuestas que reportan esta dificultad emergen distintos antecedentes, solo en el 48% (N=13) emergen consecuencias. Además, al comparar por nivel de desempeño final en el Portafolio, se observó que estas respuestas corresponden mayormente a docentes con buen desempeño (C+D). La siguiente figura grafica esta distribución.

Figura 5

Consecuencias relacionadas a la necesidad “Dificultades de estudiantes en habilidades y competencias” – por nivel de desempeño final en Portafolio²¹



6.2. Caracterización de la dinámica de diálogo pedagógico en experiencias de TC

Para caracterizar la dinámica de diálogo pedagógico descrita por los docentes en las experiencias de TC presentadas en su Ev. Docente, en una primera instancia, se buscó identificar

²¹ La figura expresa el número de citas asociadas a cada consecuencia, en las respuestas de docentes con distintos niveles de desempeño final en el Portafolio..

a través del análisis de contenido, qué respuestas describen, efectivamente, un diálogo. Así, emergieron cuatro estrategias que los docentes utilizan y combinan para dar cuenta del diálogo pedagógico: descripción del diálogo pedagógico, descripción del proceso de decisión, descripción de argumentos o ideas y descripción de acciones.

La primera estrategia consistió en la “descripción del diálogo” propiamente tal entre los participantes de la experiencia de TC, citando o parafraseando lo que dice cada uno. Esta estrategia se presentó solo en un 30% (N= 18) de las respuestas analizadas, pese a que es uno de los focos solicitados en la tarea N° 5-A de Trabajo Colaborativo del Portafolio.²² Para los fines de este estudio, son estas las respuestas sobre las que es posible analizar la *dinámica* del diálogo pedagógico, a través del análisis de los movimientos argumentativos presentes en el diálogo descrito. La siguiente cita ilustra esta estrategia:

*“S*** dijo: ¿Pero, cómo vamos a motivar R*** dijo: ¡A los estudiantes les encanta la clase de Artes! C*** dijo: igual debemos confeccionar recursos para motivación y partiré haciendo las PPT, buscaré imágenes pertinentes, destacaré lo más importante que consideremos con color, les pondré música y le daré movimiento a esas imágenes y ustedes harán láminas, buscarán recursos en 2d y 3d entre otros” Docente de Segundo Ciclo, Artes Visuales (ID 21_2018_17:13).*

En tanto, la estrategia de “descripción del proceso de decisión”, consiste en la descripción del razonamiento que siguieron los participantes de la experiencia en relación a la necesidad o dificultad planteada. Por ejemplo, se describen los antecedentes que les llevan a plantear ideas o argumentos, se explicitan los pros y contras de las mismas o las conclusiones y el razonamiento a partir de las distintas propuestas o acciones. Esta estrategia es la más predominante en las experiencias analizadas, emergiendo en un 88% (N=53), la cual se ejemplifica en la cita siguiente:

²² Parte de la indicación en la Tarea 5-A es “describir “el diálogo pedagógico que se fue desarrollando en el espacio de trabajo colaborativo”

“El argumento que nos pareció más pertinente para abordar la problemática fue buscar la solución desde los estudiantes, ya que son ellos y ellas los que motivados por el profesor o profesora pueden establecer normas claras que los orienten a una buena convivencia y así facilitar sus aprendizajes. De esta manera se guía a los y las estudiantes a generar estrategias que les permitan enfrentar situaciones conflictivas con un sentido formativo” Docente de Primer Ciclo, Generalista (ID 50_2018_27:13).

La tercera estrategia, en tanto, se identificó en un 37% (N=22) de las experiencias de TC analizadas y consistió en la “descripción de argumentos o ideas” para abordar la necesidad, sin explicitar la conclusión a partir de los argumentos, por qué se toma una decisión o nueva idea a partir de los argumentos mencionados, como ilustra la siguiente cita:

"En la reunión de ciclo que hemos mencionado, como respuesta a la problemática descrita, se generaron variadas ideas, tales como: hacer una lluvia de ideas para encontrar alguna solución en común; se premiar semanalmente la buena conducta de los niños y niñas con estímulos como stickers, entradas al cine, peluche viajero, salidas extraprogramáticas, extensión de recreos y anotaciones positivas" Docente de Primer Ciclo, Generalista (ID 50_2018_27:15).

Por último, en el 53% (N=32) de las respuestas emergió una estrategia centrada netamente en la “descripción de acciones”. Si bien en ellas se puede dejar entrever el fin o trasfondo de la acción, el foco de la respuesta está fuerte y evidentemente centrado en la descripción de las acciones realizadas por los participantes de la experiencia de TC, como muestra la siguiente cita:

“A continuación, la fonoaudióloga con los resultados del test corrobora el diagnostico, se cita a una entrevista con los padres y profesora jefe, donde nos comunica las principales áreas descendidas y como sería la mejor forma de trabajar con las estudiantes. A partir de esta entrevista la apoderada solicita apoyo del establecimiento donde todos los profesores estemos en sintonía

frente a la forma de trabajar con las estudiantes” Docente de Segundo Ciclo, Historia, Geografía y Ciencias Sociales (ID 113_2018_62:10).

6.2.1. Caracterización general de los diálogos pedagógicos descritos por docentes con distintos niveles de desempeño

Dado que la descripción del diálogo pedagógico propiamente tal emergió solo en 18 respuestas, equivalentes a 29 citas en total, se optó por analizar la dinámica del diálogo pedagógico de todas ellas. La Tabla 7, resume las características generales del corpus de citas para las cuales se analizó la dinámica del diálogo pedagógico.

Tabla 7

Composición del corpus de citas analizadas que describen diálogo²³ en las experiencias de TC.

Necesidad que motiva la experiencia de Trabajo Colaborativo	Nivel de desempeño en Portafolio	
	<i>Competente + Destacado</i>	<i>Insatisfactorio + Básico</i>
Clima de aula	1 respuesta (3 citas)	0 respuestas
Desafío docentes o establecimiento: desarrollar habilidad o competencia en estudiantes	0 respuestas	1 respuesta (1 cita)
Dificultad de docente(s): estrategias pedagógicas	1 respuesta (1 cita)	0 respuestas
Dificultades de estudiantes: conductuales y socioemocionales	2 respuestas (5 citas)	1 respuesta (1 cita)
Dificultades de estudiantes: habilidades o competencias	3 respuestas (3 citas)	2 respuestas (5 citas)
Dificultades de estudiantes: motivación	5 respuestas (8 citas)	0 respuestas
Dificultades de estudiantes: rendimiento o resultados	1 respuesta (3 citas)	1 respuesta (1 cita)
Necesidades educativas de estudiantes de integración	1 respuesta (1 cita)	0 respuestas

²³ Si bien, en su gran mayoría cada una de las respuestas analizadas corresponde a una experiencia de TC motivada por solo una necesidad, una de las respuestas (que contenía 3 citas que describen diálogo) se relaciona con 2 necesidades, por lo que el total de citas que se reflejan en la tabla es 32 en vez de 29.

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de respuestas y citas que describen diálogo corresponden a docentes con un nivel de desempeño Competente o Destacado (C+D) en el Portafolio. Asimismo, al considerar la extensión y contenido de los diálogos, se aprecia una diferencia en función nivel de desempeño. Los diálogos pedagógicos descritos por docentes con desempeño deficiente en Portafolio (I+B) fueron más breves en su extensión, con un promedio de 9 movimientos o intervenciones en cada diálogo, siendo el diálogo más breve de 4 movimientos y el más extenso de 14. En tanto, los diálogos descritos por docentes con buen desempeño en el Portafolio (C+D) tuvieron un promedio de 13,8 movimientos (6 el más breve y 27 el más extenso). En cuanto al contenido, los diálogos pedagógicos descritos por docentes con nivel de desempeño Insatisfactorio y Básico (I+B), además de ser más breves en su extensión, tendieron a centrarse en la coordinación de tareas o aspectos operativos o de organización de acciones, a diferencia de los diálogos descritos por docentes con nivel de desempeño Competente o Destacado (C+D), en los que, además, se aprecian intervenciones orientadas a fundamentar creencias u opiniones en relación a la necesidad que motiva la experiencia de TC o al aprendizaje de los estudiantes. Las siguientes citas ilustran los contenidos descritos en experiencias de TC por docentes con distintos niveles de desempeño en el Portafolio.

*“C*** dijo: ¿En qué tiempo vamos a desarrollar estos aprendizajes? S*** dijo: ¡Va a ser muy difícil que yo tenga tiempo! mientras R*** dijo: ¡yo me daré el tiempo, aunque tenga que suspender otras actividades! y yo les dije: ¿Y si lo hacemos en la hora que me corresponde Artes Visuales? Estuvieron todas de acuerdo, pero no entendían cómo lo íbamos a lograr. C*** dijo: ¿Harás entonces una hora de Artes y otra de Geometría? Le dije: ¡No, articularé las dos simultáneamente, mi asignatura se presta para articularla con geometría y con otras asignaturas también, pero será con la colaboración de cada una de ustedes!”* Docente de Segundo Ciclo, Artes Visuales, desempeño Insatisfactorio o Básico en Portafolio (ID 21_2018_17:9).

“El colega de matemática comenta; - Lo que pasa es que ellos tienen disposición a trabajar, pero eso no basta. Para desarrollar mi área ellos deben aprenderse las tablas y mientras ello no ocurra, no podemos avanzar y

eso los frustra y desmotiva. Por otro lado la profesora de Lenguaje comenta,
- Las preposiciones son su pesadilla, tampoco las han internalizado, todo
sería mas fácil si las aprendieran ya que ellos no tienen dificultad de
razonamiento, necesitan lo más básico, el resto ya lo tienen adquirido”
Docente de Segundo Ciclo, Artes Musicales, desempeño Competente o
Destacado en Portafolio (ID 99_2018_52:8).

Es importante precisar que, si bien se observaron diferencias cualitativas en la forma y contenido de los diálogos pedagógicos descritos por docentes con distinto nivel de desempeño, en ambas agrupaciones los diálogos tendieron a ser extractos aislados o breves en el marco de una descripción más extensa y no refleja necesariamente todos los aspectos considerados en la interacción que se pudo haber sostenido en el marco de la experiencia de TC. Asimismo, estos resultados no implican que en la experiencia de TC reportada no se hayan dado diálogos sobre otro tipo contenidos o con dinámicas de otras características.

Cómo son las dinámicas de diálogo pedagógico que describen docentes con distintos niveles de desempeño en el Portafolio

6.2.2. ¿Cómo son las dinámicas de diálogo pedagógico descritas por docentes con distinto nivel de desempeño?

Como se ha señalado, las conversaciones generadas en experiencias colaborativas son relevantes para el desarrollo profesional, ya que la dinámica que se genera en ella (argumentos, preguntas, contraargumentos, etc.) puede derivar en un alejamiento del foco sobre el cual se discute, o bien, en la profundización del análisis de la práctica a través de un diálogo en que se contraponen puntos de vista, creencias y argumentos con otros (Horn & Little, 2010; Nelson et al. 2010 y Selkrig & Keamy, 2015). Dado lo anterior, esta investigación buscó caracterizar no solo el contenido de los diálogos descritos sino también su dinámica, para lo cual se analizaron los movimientos argumentativos y no argumentativos en diálogos descritos (Gille, 2001).

Así, los resultados de este análisis dan cuenta que las dinámicas de diálogo pedagógico descritas por los docentes en las experiencias de TC reportadas en su Ev. Docente se caracterizaron

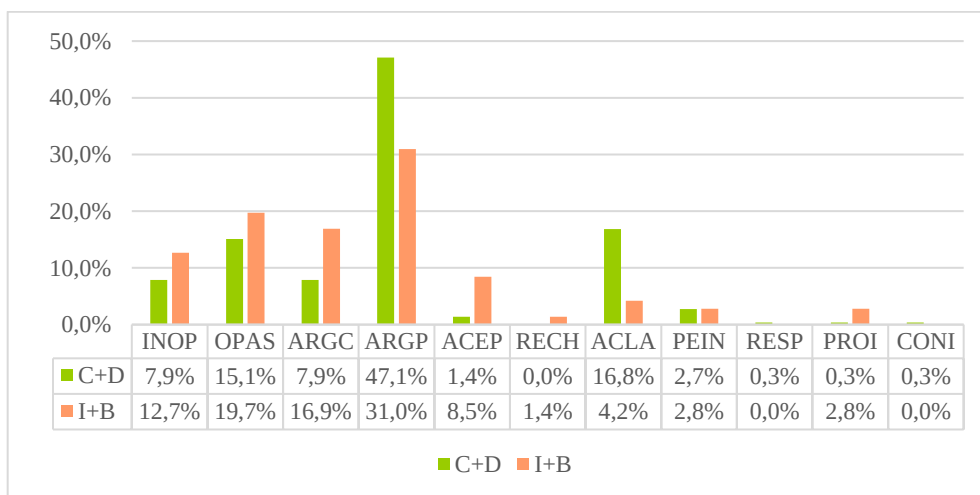
por una alta predominancia en el uso de pro-argumentos, opiniones asociadas y aclaraciones. Del total de movimientos argumentativos y no argumentativos que emergieron en el corpus analizado, el 43,9% corresponde a pro-argumentos (ARGP), es decir, tiene la intención de apoyar o aceptar una opinión o argumento previo, aportando nueva información o fundamentos a la dinámica de diálogo. En tanto, el segundo movimiento más utilizado en los diálogos descritos corresponde a opiniones asociadas (OAPS), equivalentes al 16% del total de intervenciones. Este movimiento, corresponde a ideas u opiniones que se añaden a la dinámica de diálogo pedagógico y que, si bien no se trata de la opinión inicial sobre la que se dialoga, se relaciona con ella. En la práctica, estas opiniones se caracterizaron por ser propuestas de creencias o soluciones en relación a la necesidad que motivó la experiencia de TC. Asimismo, también el movimiento no argumentativo de aclaración (ACLA) fue frecuentemente utilizado en las dinámicas de diálogo pedagógico, abarcando un 14,4% del total de movimientos identificados. Este correspondió, en general, a aclaraciones respecto de opiniones asociadas (Ej.: al entregar más antecedentes sobre una propuesta), pero también se utilizó para introducir argumentos o aclararlos después de haberlos enunciado. En tanto, el movimiento argumentativo de contraargumento (ARGC), cuyo propósito es refutar una opinión u argumento previo, aportando nueva información a la dinámica de diálogo, correspondió solo al 9,7% del total de intervenciones identificadas.

La proporción y combinación en que se dieron estos movimientos en los diálogos pedagógicos descritos en las experiencias de TC, dan cuenta de que estas dinámicas se caracterizaron por la aceptación de las temáticas o contenidos sobre los que se dialoga, mediante el uso predominante de pro-argumentos y, en gran medida, sin mediar una segunda mirada respecto del objeto de discusión, a través, por ejemplo del uso de contraargumentos o del movimiento no argumentativo de “rechazo” (que solo se identificó en una intervención). Más aún, en las dinámicas de diálogo pedagógico descritas por docentes con buen desempeño en el Portafolio, las opiniones asociadas fueron, en general, acompañadas del movimiento no argumentativo de aclaración, por lo que la dinámica para esta agrupación en particular se caracterizó por entregar una opinión asociada, aclararla y argumentar a favor de esta, antes de pasar a la siguiente opinión asociada, lo cual indica que estas nuevas ideas tienden a aceptarse rápidamente a través de argumentos a favor. Para ver un ejemplo de esta dinámica de diálogo

pedagógico y su análisis, ver apéndice G. El siguiente gráfico, detalla la ocurrencia de cada movimiento (argumentativo y no argumentativo) en el total de citas analizadas, según el nivel de desempeño en el instrumento Portafolio.

Figura 6

Proporción de movimientos en el diálogo pedagógico, por nivel de desempeño en Portafolio



Nota: INOP: opinión inicial, OPAS: opinión asociada, ARGC: contraargumento, ARGP: pro-argumento; ACEP: aceptación; RECH: rechazo, ACLA: aclaración, PEIN: pedir información, RESP: respuesta, PROI: pro-argumento insuficiente y CONI: contraargumento insuficiente.

Tanto para docentes y educadoras/es con nivel de desempeño Insatisfactorio o Básico (I+B) en el Portafolio, como para quienes obtuvieron un desempeño Competente o Destacado (C+D), la mayor proporción de intervenciones en las dinámicas de diálogo pedagógico descritas corresponde a “pro-argumentos”. No obstante, para docentes con nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio, el segundo movimiento más predominante fue el de opinión asociada, seguido del contraargumento, lo que podría ser indicio de mayor discusión en torno a la necesidad que motiva la experiencia de TC o de las propuestas de solución a esta. En tanto, para quienes obtuvieron un nivel de desempeño Competente o Destacado en el Portafolio, a los pro-argumentos le siguen los movimientos de aclaración y opiniones asociadas.

Por último, al considerar que las CA y del trabajo colaborativo apuntan a una construcción común y análisis conjunto de las dificultades a través de distintas perspectivas, llama la atención en un sentido favorable que, para ambas agrupaciones de docentes, la proporción de movimientos de aceptación (ACEP) o rechazo (RECH) sea baja. Estos movimientos se caracterizan por aceptar o rechazar una idea o argumento sin aportar nueva información o fundamentaciones a la dinámica de diálogo. En ese sentido, en las dinámicas analizadas priman, por sobre la aceptación y el rechazo, los pro-argumentos y contraargumentos que, además de los movimientos aclaratorios descritos previamente, contribuyen, en principio, a aportar nueva información sobre la cual los participantes de la experiencia de TC pueden reflexionar o seguir profundizando. No obstante, mientras que en los diálogos descritos por docentes con buen nivel de desempeño en Portafolio (C+D) estos movimientos son prácticamente inexistentes, en los diálogos de docentes con desempeño Insatisfactorio y Básico (I+B) sí se evidencian estos movimientos, aunque en una baja proporción en relación al total de otros movimientos o intervenciones que se describen.

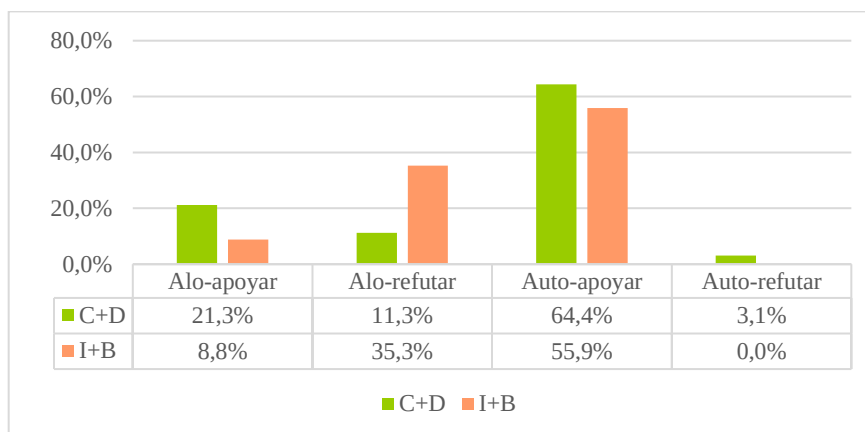
Dirección de los movimientos argumentativos en las dinámicas de diálogo pedagógico descritas.

Considerando la predominancia del movimiento de pro-argumento (ARGP) que se vislumbraba una vez iniciado el análisis, surgió la inquietud respecto de la dirección de los movimientos identificados en las dinámicas de diálogo. En particular, si la idea que se apoya, rechaza, pro-argumenta o contraargumenta es propia, o bien, de otro participante de la experiencia de TC. Esta inquietud es relevante al considerar el carácter colaborativo de estas experiencias, en que se busca la construcción común respecto de la necesidad o dificultad que se experimenta, las explicaciones y análisis en torno a ella y las alternativas para enfrentarla.

Siguiendo la propuesta de Gille (2001), se analizaron los pro-argumentos y contraargumentos utilizados en las dinámicas de diálogo descritas, en particular, si estaban dirigidos a apoyar o refutar ideas propias (auto-apoyar o auto-refutar) o las de otro/a participante de la experiencia de TC (alo-apoyar o alo-refutar, respectivamente). La figura siguiente muestra el resultado de dicho análisis, según el nivel de desempeño en el Portafolio:

Figura 7

Proporción de pro-argumentos y contraargumentos dirigidos a ideas propias o de otros, por nivel de desempeño en el Portafolio²⁴.



El uso de pro-argumentos dirigidos a apoyar las propias ideas o fundamentaciones (auto-apoyar) fue predominante tanto en los diálogos descritos por quienes obtuvieron un buen nivel de desempeño en el Portafolio, como para aquellos que no. Esto daría cuenta, según Gille (2001), de un perfil argumentativo autoafirmativo o “competitivo” en las dinámicas de diálogo, en que se busca hacer prevalecer la propia opinión por sobre las demás. En tanto, el uso de argumentos dirigidos a apoyar o refutar la idea de otro participante fue mayor en los diálogos descritos por docentes con nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio en el Portafolio, en que un 44, 1% de los argumentos estuvieron dirigidos a las opiniones de un interlocutor en vez de las propias. Ahora bien, al considerar la naturaleza del argumento dirigido a la idea de otro participante (a favor o en contra), se aprecia que los diálogos pedagógicos descritos por docentes con un bajo nivel de desempeño en el Portafolio (I+B) utilizan mayormente argumentos para refutar las ideas u

²⁴ Las proporciones para cada agrupación de docentes se expresan en relación al total de argumentaciones a favor o en contra, dentro de esa misma agrupación.

opiniones de otro/a (alo-refutar), mientras que, los diálogos descritos por docentes con buen desempeño (C+D), tienden a apoyar lo propuesto por otro/a participante (alo-apoyar).

6.2.3. ¿Cómo se relacionan las necesidades que motivan la experiencia de trabajo colaborativo, con las dinámicas de diálogo pedagógico?

Se analizó la frecuencia y dirección²⁵ de los movimientos argumentativos y no argumentativos de los diálogos pedagógicos descritos en las experiencias de TC, las que, como se indicó en la Tabla 7, fueron motivadas por 8 necesidades. Así, a partir de la prevalencia en el uso de algunos movimientos por sobre otros, se caracterizó el estilo o perfil argumentativo del diálogo pedagógico, siguiendo la distinción desarrollada por Gille (2001), respecto de un perfil colaborativo versus uno autoafirmativo.

Como se adelantó en el punto anterior, Gille (2001) señala que los diálogos en que es frecuente el uso de la aceptación de las ideas o argumentos, así como los pro-argumentos dirigidos a apoyar las ideas de otros participantes, se caracterizarían por tener un estilo o perfil más colaborativo. De igual modo, cuando se dan contraargumentos que refutan las ideas de otros participantes, pero lo hacen de manera atenuada, buscando evitar el conflicto o minimizar el objeto que es refutado (por ejemplo, apoyando parte del argumento, contraargumentando a través de preguntas en vez de hacerlo explícitamente, entre otros), también se consideraría como una intervención de carácter más colaborativo que autoafirmativo. En tanto, los diálogos caracterizados por un uso extendido del rechazo o contraargumentos sin atenuar (que refutan directamente la idea), así como el uso de pro-argumentos destinados a apoyar las propias intervenciones o ideas, dan cuenta de un perfil argumentativo autoafirmativo o competitivo, que busca hacer prevalecer la propia visión por sobre las demás.

²⁵ De qué participante es la intervención que se argumenta a favor o se refuta, en definitiva, si se apoya o refuta la propia intervención o la de otro participante de la experiencia de TC.

La siguiente tabla, resume para cada necesidad que motivó la experiencia de TC analizada, la caracterización del perfil argumentativo de las dinámicas de diálogo pedagógico descritas en esas experiencias.

Tabla 8

Necesidad que motiva la experiencia de TC y dinámica del diálogo pedagógico que se sostiene en ellas.

Necesidad que aborda el diálogo pedagógico	Uso de Movimientos argumentativos en el diálogo pedagógico					Perfil argumentativo
	ACEP	RECH	Alo-apoyar	Alo - refutar	Auto-apoyar	
Clima de aula	Muy bajo		Medio	Muy bajo y atenuado	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Desafío docentes o establecimiento: desarrollar habilidad o competencia en estudiantes				Medio, sin atenuar	Medio	Autoafirmativo
Dificultad de docente(s): estrategias pedagógicas					Muy alto	Autoafirmativo
Dificultades de estudiantes: conductuales y socioemocionales	Muy bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo, sin atenuar	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Dificultades de estudiantes: habilidades o competencias	Muy bajo		Bajo		Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Dificultades de estudiantes: motivación			Bajo	Muy bajo, con y sin atenuar	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Dificultades de estudiantes: rendimiento o resultados			Bajo	Muy bajo y atenuado	Alto	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Necesidades educativas de estudiantes de integración			Bajo		Alto	Autoafirmativo

Nota: las celdas sin datos corresponden a dinámicas de diálogo en que no emergió el movimiento argumentativo.

Los diálogos sostenidos en las experiencias de TC motivadas por las distintas necesidades siguen la dinámica general descrita en el apartado anterior en cuanto a los movimientos más predominantes, destacando el uso de pro-argumentos dirigidos a intervenciones propias por sobre las de otros. Así, por ejemplo, la dinámica de diálogo pedagógico de la experiencia de TC motivada por dificultades de los docentes en relación a las estrategias pedagógicas implementadas se caracterizó por un estilo argumentativo autoafirmativo, en que la totalidad de los argumentos buscaron apoyar las propias afirmaciones, sumado a un uso elevado de intervenciones para aclarar dichos argumentos y opiniones asociadas. De igual modo, las experiencias de TC motivadas por el desafío de desarrollar una habilidad o competencia en los estudiantes, así como también aquella motivada por las necesidades educativas de los y las estudiantes de integración, se caracterizaron por dinámicas de diálogo pedagógicos de este tipo, con una alta proporción de argumentos dirigidos a apoyar las propias ideas, una muy baja proporción de ellos destinados a apoyar las de otros y el uso de contraargumentos sin atenuar (en que se refuta explícitamente la idea).

No obstante, aunque en las dinámicas de diálogo descritas en las experiencias de TC motivadas por distintas necesidades predomina un perfil autoafirmativo, se aprecian algunas diferencias entre ellas, principalmente en cuanto al uso de movimientos argumentativos que introducen matices colaborativos a la dinámica. Ejemplo de ello, son las experiencias de TC motivadas por las dificultades conductuales o socioemocionales de los estudiantes, que tendieron a combinar el uso de otros movimientos que, aunque en una baja proporción, introducen un matiz colaborativo al diálogo pedagógico, por ejemplo, al aceptar o apoyar las intervenciones de otros (alo-apoyos). De igual modo, los diálogos pedagógicos de la experiencia de TC motivada por la dificultad con el clima de aula, tendieron a combinar el uso de argumentos dirigidos a apoyar las propias ideas, con los que apoyan las de otros. Así, si bien el estilo predominante de dicho diálogo es autoafirmativo, contiene igualmente algunas intervenciones que podrían caracterizarse como colaborativas y que le brindan un matiz distinto a la dinámica de diálogo. Esto también se apreció, por ejemplo, en el uso de algunos movimientos de aceptación de la intervención de otro participante y de contraargumentos atenuados, como muestra la frase subrayada en la siguiente cita, en que se acepta parte de lo expuesto por los demás participantes, pero se refuta al señalar que falta trabajo por hacer:

*“T*** comenta que su relación con los estudiantes es mas fluida y que el clima en el aula ha mejorado, en cuanto a mi dice O***; he sentido una mejor disposición al trabajo en equipo y me comunico mejor con ellos ya que relacionamos contenidos con experiencias vividas en la visita a la Universidad de Concepción, en cuanto a mi agregó; he notado un cambio en su disposición y motivación de hacer cosas como curso, están mas integrados, pero sin embargo falta aun trabajo por hacer”.* Docente de Educación Media, Filosofía y Psicología (ID 97_2018_51:11).

Comparación en función del nivel de desempeño de las y los docentes.

Por último, se comparó el perfil argumentativo de las dinámicas de diálogos descritas por docentes con distintos niveles de desempeño y que fueron sostenidas en experiencias de TC motivadas por las mismas necesidades. Cabe recordar que, como se indicó en la Tabla 7, la mayor cantidad de respuestas y citas que describían diálogos correspondieron a docentes con buen desempeño en el Portafolio (C+D).

Debido a lo anterior, para realizar la comparación que se presenta a continuación, solo se consideraron aquellos diálogos sostenidos en experiencias de TC motivadas por la misma necesidad, y que fueron descritos por docentes con distinto nivel de desempeño.

Como se aprecia en la Tabla 9, el resultado mostró que, para todas las dinámicas de diálogos comparadas, que el perfil argumentativo fue predominantemente autoafirmativo con algunas intervenciones que aportaron a la dinámica un matiz colaborativo, tales como el uso de algunas aceptaciones de las ideas de otros, argumentos a favor de lo expuesto por otro participante, refutaciones atenuadas, entre otros.

Tabla 9

Necesidad que motiva la experiencia de TC, dinámica del diálogo pedagógico que se sostiene en ella y nivel de desempeño en el Portafolio

Necesidad que aborda el diálogo pedagógico	Nivel PF ^a	Uso de Movimientos argumentativos					Perfil argumentativo
		ACEP	RECH	Alo-apoyo	Alo - refutar	Auto-apoyo	
Dificultades de estudiantes: conductuales y socioemocionales	C+D	Muy bajo		Bajo	Muy bajo, sin atenuar	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
	I+B	Bajo	Muy bajo		Muy alto, sin atenuar		Autoafirmativo con intervenciones colaborativas intragrupo
Dificultades de estudiantes: habilidades o competencias	C+D			Bajo	Bajo, con y sin atenuar	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
	I+B	Muy bajo		Bajo	Bajo, sin atenuar	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
Dificultades de estudiantes: rendimiento o resultados	C+D			Muy bajo	Muy bajo y atenuado	Medio	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas
	I+B			Bajo		Alto	Autoafirmativo con intervenciones colaborativas

Nota: Las celdas sin datos corresponden a dinámicas de diálogo en que no emergió el movimiento argumentativo.

^aNivel de desempeño en el instrumento Portafolio.

Como se aprecia en la tabla anterior, el único de los diálogos pedagógicos en que se apreció una dinámica y perfil argumentativo un tanto diferente corresponde al diálogo pedagógico descrito por un/a docente con nivel de desempeño Insatisfactorio o Básico, en el marco de una experiencia de TC que aborda las dificultades conductuales y socioemocionales de los y las estudiantes. En este, si bien emergió igualmente un perfil argumentativo de carácter autoafirmativo, es el único diálogo pedagógico en que no se utiliza el auto-apoyo, por lo que el

perfil argumentativo se da por el uso elevado de alo-refutaciones sin atenuar (de carácter directo). Asimismo, es el único diálogo en que se observa que las intervenciones colaborativas se dan “intra-grupo”, lo cual es posible al haber más de una postura en la discusión. En este caso particular, se trató de la postura de una docente versus la del resto de los participantes. Así, el diálogo tuvo un perfil autoafirmativo o competitivo “inter grupo”, en que las intervenciones colaborativas se dan “intragrupo”, mediante el uso de aceptaciones de las ideas de los participantes que adhieren a una misma postura. Para ver un ejemplo de esta dinámica de diálogo pedagógico y su análisis, ver apéndice H.

7. Conclusiones y Discusión

La presente investigación buscó caracterizar las necesidades que motivan las experiencias de Trabajo Colaborativo (TC) que presentaron los docentes en su Evaluación Docente 2018 y las dinámicas de diálogo pedagógico que describen en dicha experiencia. Los principales resultados dan cuenta que las experiencias reportadas fueron motivadas principalmente por dificultades que los docentes atribuyen a sus estudiantes en torno a diversos ámbitos, siendo lo más predominante, la dificultad de en el logro de alguna habilidad o competencia, la cual emergió en el 45% de las experiencias de TC analizadas. En menor medida, emergieron experiencias motivadas por otros tópicos, como desafíos (y no problemas) del docente o del establecimiento, dificultades de docentes, necesidades educativas de estudiantes de integración y dificultades del establecimiento.

De estos resultados, llamó la atención que el 73% de las respuestas identifiquen necesidades que, en su planteamiento por parte de los y las docentes, se atribuyen a sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la dificultad reside en el/la estudiante, su comportamiento, motivación o resultados, omitiéndose del planteamiento y análisis del problema a los propios docentes, sus prácticas y cómo estas influyen o contribuyen a configurar la necesidad que identifican. A su vez, reflejo de esto es que la necesidad relativa a dificultades de docentes en relación a sus estrategias pedagógicas fuese una de las necesidades que menos emergieron en las respuestas analizadas.

En relación a lo que motiva las experiencias de TC, diversos autores (Borko et al., 2010; Little, 2012 y Montecinos, 2003) señalan que las experiencias de desarrollo profesional deben

situarse en aspectos específicos y atinentes o relevantes de la práctica pedagógica en el aula o en el contexto escolar, además de enfocarse fuertemente en el aprendizaje de los y las estudiantes. En ese sentido, las experiencias de TC analizadas en este estudio abordan dificultades o desafíos que docentes y educadoras experimentan en su práctica pedagógica y, por tanto, son atinentes a su labor. Asimismo, en todas ellas, es posible interpretar que los y las docentes y educadoras/es plantean alguna relación con el aprendizaje de sus estudiantes, aunque la forma en que lo hacen sea la mayoría de las veces, solo desde la perspectiva de un logro o resultado de aprendizaje.

Asimismo, para caracterizar las necesidades que motivan las experiencias de TC, se identificaron antecedentes y consecuencias que docentes y educadoras/es mencionan en sus respuestas. Al respecto, llamó especialmente la atención que mientras el 90% de las respuestas analizadas explicitan antecedentes en los que fundan la necesidad que motiva el TC, solo un 45% menciona consecuencias. Es más, al comparar las respuestas de docentes con distintos niveles de desempeño en torno a la necesidad más predominante, se pudo apreciar que las respuestas que identifican consecuencias en el análisis de la necesidad que motivó el TC, correspondieron mayormente a docentes con buen desempeño (C+D), lo que daría cuenta de la consideración de otras perspectivas en el análisis de la necesidad en esta agrupación particular. Así, la baja proporción general de respuestas que mencionan consecuencias, daría cuenta de un análisis parcial por parte de los docentes respecto de las necesidades detectadas, en tanto se priva la posibilidad de dimensionar otras aristas del problema, que podrían contribuir a la comprensión de este y sus posibles soluciones.

En tanto, las dinámicas de diálogo pedagógico se caracterizaron por el uso de pro-argumentos (43,9%), opiniones asociadas (16%) y aclaraciones de ideas o argumentos dados (14,4%). En el caso de los pro-argumentos, estos se dirigieron principalmente a auto apoyar las propias ideas o argumentos (62,8%), esto quiere decir que las dinámicas de diálogo pedagógico descritas por docentes y educadoras se caracterizaron por apoyarse a sí mismos, evitando pronunciarse sobre las propuestas, opiniones o argumentos de los demás participantes, lo que configura un perfil argumentativo autoafirmativo (Gille, 2001).

Por otra parte, esta investigación buscó explorar, además, la relación entre las necesidades que motivan las experiencias de TC y la dinámica de diálogo pedagógico que se sostiene, así como también con el nivel de desempeño obtenido en el instrumento Portafolio. Se identificó un perfil autoafirmativo predominante en los diálogos pedagógicos sostenidos en experiencias de TC motivadas por las distintas necesidades. No obstante, hubo algunas variaciones en la dinámica de diálogo pedagógico sostenido en experiencias motivadas por dificultades conductuales o socioemocionales de los estudiantes y dificultades en el clima de aula. En ellas, si bien predominó de igual modo el estilo autoafirmativo del diálogo, emergieron algunas intervenciones que añaden un matiz colaborativo a la dinámica de diálogo pedagógico, como argumentos dirigidos a apoyar los planteamientos de otros participantes e incluso contraargumentos de un carácter atenuado, dirigidos a las ideas o argumentos de otros/as y que permiten revisar los planteamientos, agregando nueva información a la dinámica (Gille, 2001).

Por último, al explorar la relación del perfil argumentativo de los diálogos pedagógicos descritos por docentes con distinto nivel de desempeño en el Portafolio en experiencias de TC motivadas por la misma necesidad, no emergieron diferencias sustantivas, caracterizándose todos ellos por un estilo autoafirmativo de argumentación, con algunas intervenciones de carácter colaborativo. Estos resultados sugieren que, en la medida que la práctica pedagógica o el razonamiento frente a las necesidades no se somete a una revisión crítica *entre* los participantes, que posibilite ampliar la mirada, involucrándolos en nuevas formas de pensar o razonar colectivamente (Grossman et al., 2001), no se estaría promoviendo el desarrollo de una nueva comprensión acerca de la profesión y la propia práctica, como se espera que apunten estas experiencias (Montecinos, 2003).

En ese sentido, si bien en las experiencias y diálogos pedagógicos descritos la práctica o el razonamiento de los y las docentes que participan en ellas pasa a ser de dominio público y, ciertamente comparten bastantes ideas y argumentos para apoyar sus propias propuestas, estas no son públicamente cuestionadas o complementadas. Esto, en definitiva, merma la posibilidad de someterlas a un juicio crítico que contribuya al análisis de la dificultad y sus posibles soluciones desde otras perspectivas. Es más, el carácter predominantemente autoafirmativo de los diálogos y el patrón de proponer ideas, auto argumentarlas a favor y luego proponer una nueva idea sobre la

cual también se auto argumenta a favor, etc., sin mediar una mayor revisión de las mismas, daría cuenta que en los diálogos pedagógicos descritos no se estaría propiciando un diálogo *de ida y vuelta* entre los participantes, en que se establezcan oportunidades para indagar, confrontar supuestos, creencias, discutir las prácticas, entre otros, que son justamente las oportunidades en que se promovería el desarrollo profesional en instancias de carácter colaborativo o comunidades de aprendizaje (Ball & Cohen, 1999; Montecinos, 2003 y Fullan & Hageaves, 2014).

Lo anterior, coincide con lo señalado por Vangrieken et al. (2017) como las principales dificultades que se experimentan en las CA, en que las interacciones o dinámicas de diálogo pedagógico no van más allá de compartir ideas y prácticas, ya que se evita la revisión crítica, pese a ser compartidas con los demás participantes de la experiencia de TC. Los diálogos pedagógicos descritos por los docentes, coinciden también con el patrón advertido por diversos autores (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; Nelson et al., 2010 y Selkrig & Keamy, 2015) respecto de la tendencia a evitar el conflicto, manteniendo *conversaciones agradables*, evitando emitir contraargumentos y cuestionamientos, así como también, la indagación en base a evidencia (de situaciones, prácticas o del aprendizaje de los y las estudiantes, entre otras), dificultando con ello la posibilidad de ampliar la perspectiva, conocimiento y reflexión sobre la propia práctica, la didáctica y el aprendizaje de los y las estudiantes. Cabe recordar que Ávalos (1998), Bolam et al. (2005), Vescio et al. (2004), enfatizan la relevancia de que los docentes puedan cuestionar su práctica y argumentos en base a evidencia, como un factor que propicia el desarrollo profesional en estas instancias. Este resultado es coincidente con los de la investigación de Vásquez (2015) en Chile, quien, en su estudio sobre conversaciones entre profesionales de la educación en el contexto de comunidades de aprendizaje para la mejora de las prácticas de inclusión, concluyó que pese a primar un ambiente de confianza, no se generaron procesos de investigación sobre las prácticas pedagógicas, experimentando dificultades para reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las conversaciones sostenidas. En tanto, en ninguno de los diálogos pedagógicos descritos en las respuestas analizadas en el presente estudio se indagaba en evidencias de ningún tipo, quedando la discusión en un análisis solo en base a los argumentos del quien propone cada idea. En esa misma línea, tampoco emergen cuestionamientos, análisis ni argumentos que den cuenta

en qué medida la idea o propuesta responde a la necesidad que motivó la experiencia de TC o cómo contribuiría al aprendizaje de los y las estudiantes.

Por último, pese a lo señalado anteriormente y la coincidencia de lo observado con lo que plantean los diversos autores sobre las dinámicas y dificultades de los diálogos en instancias colaborativas, no hay que perder de vista el contexto de producción de la información. Es decir, que las respuestas y los diálogos descritos por los docentes fueron elaborados en un contexto de evaluación de altas consecuencias para su carrera profesional (por la Ley 20.903 de “Carrera Docente”). En ese sentido, los diálogos pedagógicos descritos son aquellos que los docentes eligieron presentar para su evaluación de desempeño, por lo que es razonable suponer que el carácter autoafirmativo de las dinámicas de diálogo pedagógico esté sobre representado, en el afán de visibilizar el propio razonamiento o argumentación para efectos del resultado de la evaluación.

7.1. Implicancias y posibles mejoras al instrumento para evaluar el diálogo pedagógico en experiencias de Trabajo Colaborativo

Como se mencionó en el apartado de resultados, previo al análisis de la dinámica de diálogo pedagógico y con la finalidad de identificar las respuestas posibles de analizar, se indagó en las estrategias que docentes y educadoras utilizan para dar cuenta del diálogo pedagógico, mediante la estrategia de análisis de contenido. De ese ejercicio emergieron 4 estrategias utilizadas por los y las docentes en las respuestas analizadas: describir el diálogo pedagógico (30%), describir el proceso de decisión (88%), describir argumentos o ideas (37%) y describir acciones (53%).

Pese a que la instrucción del instrumento Portafolio solicita explícitamente dar cuenta del diálogo pedagógico, solo 18 de 60 respuestas analizadas describieron algún diálogo, los cuales se caracterizaron, además, por ser más bien extractos aislados de un diálogo probablemente más extenso y enriquecido. Por lo que la dinámica de diálogo pedagógico solo pudo observarse a partir de ese mínimo extracto. En relación a lo anterior, a juicio de esta investigadora, las respuestas que no describen un diálogo, sino el proceso de decisión, resultaron mucho más auténticas en cuanto al proceso reflexivo seguido por los participantes de la experiencia de TC, en tanto dan cuenta

justamente de los aspectos que consideran en su análisis, del propósito o fundamento de sus acciones y de los aspectos que ponderan, por ejemplo, al optar por una estrategia de acción por sobre otra para abordar la necesidad o dificultad que experimentan. En ese sentido, dieron cuenta de reflexiones conjuntas mucho más enriquecidas que las que se pudieron observar en los diálogos pedagógicos descritos que, como se mencionó anteriormente, no dan cuenta ni reflejan necesariamente el proceso reflexivo o de razonamiento que se dio en la instancia de TC, por lo que se advierte una brecha de mejora en las instrucciones en la línea de evaluar la necesidad de solicitar una “descripción del diálogo”. En relación a ello, cabe al menos preguntarse respecto de la posibilidad que cualquier persona recuerde con suficiente detalle un diálogo reflexivo “de ida y vuelta” que sostuvo con otros en una instancia que puede haber acontecido hasta hace 3 años y que, además, le permita mostrar su mejor desempeño.

Por otra parte, considerando que el 37% de las respuestas analizadas “describía argumentos o ideas”, sin explicitar el razonamiento o conclusiones tras ellas, también se identifica una oportunidad de mejora en las instrucciones del instrumento. Lo anterior, ya que esta forma de dar cuenta del diálogo pedagógico puede estar influida por las indicaciones entregadas para elaborar esta tarea del Portafolio que, entre las preguntas que orientan la respuesta incorpora las siguientes: “¿Qué ideas se plantearon para dar respuesta al problema, necesidad o interés? ¿Qué argumentos y contraargumentos se dieron en función de esas ideas?”. Si bien otra de las preguntas orientadoras, presentes en la instrucción, induce a dar cuenta de cuáles de los argumentos les parecieron más pertinentes y por qué, podría ser un indicio de un aspecto a mejorar si lo que se busca es evidenciar cómo llegan los y las docentes a esas ideas o argumentos y qué aspectos ponderan al analizar y dialogar sobre ellos.

Este estudio aporta evidencia al conocimiento que se tiene sobre las experiencias de TC en que se involucran los docentes “espontáneamente”, sin la mediación de tutores, investigadores o expertos, en un aspecto de la labor pedagógica y del desarrollo profesional que se está promoviendo solo recientemente a nivel de la política educativa del país, a través de la Ley 20.903. Asimismo, aporta antecedentes que podrían ser considerados al momento de generar acciones formativas u orientaciones prácticas para enriquecer este tipo de experiencias entre los profesores. Estas acciones pueden ser generadas desde el mismo sistema de evaluación, desde las

comunidades escolares, o desde la investigación, a través del diseño de material o recursos formativos que contribuyan a orientar la reflexión en este tipo de experiencias de desarrollo profesional.

7.2. Limitaciones del estudio y direcciones de investigación futura

Este estudio tuvo un alcance exploratorio, a partir de evidencias elaboradas en el contexto de Ev. Docente solo recientemente disponibles y que contribuyó como una aproximación inicial al fenómeno estudiado. No obstante, como se ha advertido anteriormente, por las condiciones de producción de la información analizada, no fue posible profundizar en respuestas o experiencias que por sus características pudieran aportar nuevos aspectos y antecedentes respecto de las experiencias de TC y los diálogos pedagógicos que se sostienen en ellas.

Asimismo, no se puede perder de vista que el contexto de producción de la información analizada en este estudio, está enmarcado en una evaluación que tiene altas consecuencias para docentes y educadoras, lo que sin duda influye en las respuestas elaboradas y los diálogos descritos.

En consideración de los resultados de la investigación desarrollada, se propone para futuros estudios, investigar en mayor detalle las dinámicas de los diálogos pedagógicas que sostienen los docentes en experiencias de TC que son “autogestionadas”, es decir, sin la mediación de expertos o investigadores y avanzar en el desarrollo y estudio de recursos formativos que puedan ser utilizados directamente por los docentes para mediar sus reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Arévalo, A., & Núñez, M. (2016). Los profesores hablan. *Docencia*, 60, 55-65. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Buscando-comprender-la-dimensión-de-lo-colaborativo.pdf>
- Ávalos, B. (1998). School-based teacher development the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 257-271. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00040-1)
- Ávalos, B. (2003). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar: los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Inter-American Development Bank. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/2394>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ávalos, B. (2010). Educational change in Chile: Reform or improvements? (1990–2007). In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 1, 3-22.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2017/06/Creating-and-Sustaining-Effective-Professional-Learning-Communities-Extracto.pdf>

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International encyclopedia of education*, 7(2), 548-556. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jennifer_Jacobs8/publication/242071048_Contemporary_approaches_to_teacher_professional_development/links/59fc9517458515d0706501b3/Contemporary-approaches-to-teacher-professional-development.pdf
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. Recuperado de <https://www.psykhe.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>
- Cardemil, C. (2002). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL* 2000,9, 1-26. Recuperado de http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/cardemil_p_900.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Investigación y Experimentaciones Pedagógicas. (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Ministerio de Educación de Chile. Primera Edición. Recuperado de http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652011000200005&script=sci_arttext

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Colegio de Profesores de Chile. (2016). *Propuesta colegio de profesores: Nuevos elementos a considerar en el diseño de la Evaluación Docente*.
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. In *Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1527>
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK). Recuperado de https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=wuxDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=International+handbook+on+the+continuing+professional+development+of+teachers&ots=CFOWGz4nSS&sig=xPZoz4QDpOJgB7qFnrg_RN8HBy8&redir_esc=y#v=onepage&q=International%20handbook%20on%20the%20continuing%20professional%20development%20of%20teachers&f=false
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.
- Docentemás (2018). *Manual Portafolio de Segundo Ciclo de Educación Básica*. Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.
- Dooner, A. M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11. Recuperado de <http://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- Flick, U. (2014). Mapping the field. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 170.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2014) Teacher Development and Educational Change. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. (pp. 1-9) Routledge.
- García-Huidobro, J., & Jara, C. (1994). *El programa de las 900 escuelas*. Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI, AGCI, CIDE. Santiago. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8876/7256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis doctoral. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Stockholm University. Recuperado de <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:185384/FULLTEXT01.pdf>
- Gómez, V., Guerra, P., Josefina Santa Cruz, V., Thomsen, P., Rodríguez, C., & Beas, J. (2012). Díadas reflexivas colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(1), 271-310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551015.pdf>
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. & Ortiz, D. (2015). Teachers' professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1102867>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers college record*, 103(6), 942-1012. Recuperado de http://ldt.stanford.edu/~educ39107/hiroshis/project_documents_backup/partA/ReferencesCited/Grossman_Wineburg_2001.pdf
- Guerra, Paula. (2016). Explorando nuevas alternativas para la formación continua de profesores: el juego como herramienta de reflexión pedagógica. En Freire, P., Moretti, R., & Burrows,

- F. (Eds.), *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. (pp. 135-156) Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2016). Talk about student learning: Promoting professional growth among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 59, 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.021>
- Harvey, L. (1995). The new collegialism: improvement with accountability. *Tertiary Education & Management*, 1(2), 153-160. <https://doi.org/10.1080/13583883.1995.9966873>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México DF.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102%2F0002831209345158>
- Knapp, M. S. (2003). Chapter 4: Professional development as a policy pathway. *Review of research in education*, 27(1), 109-157. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001109>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2017/06/Las-Comunidades-Profesionales-de-Aprendizaje.pdf>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>

- Larraín, A., & Moretti, R. (2011). Análisis dialógico de habla privada argumentativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 60-86. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-160>
- Ley, N. 20.903. (2016) *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2016-04-01&p=>
- Lieberman, A., & Pointer, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research (5 th ed. pp. 108–150)*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Little, J. W. (2012). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: international perspectives* (pp. 22–43). New York, NY: Routledge.
- Maira, P., Cortez, M.; Portigliati, C. & Ramos, J. (en prensa). Cuando el trabajo con otros se transforma en una experiencia colaborativa. Midevidencias.
- Malterud, K., Siersma, V.D. & Guassora, A.D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177%2F1049732315617444>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Ministerio de Educación. (2004). *Reglamento sobre Evaluación Docente*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados nacionales Evaluación Docente 2018*. Recuperado de https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2019/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660688>
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The clearing house*, 83(5), 175-179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>
- Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ... & Oliveira, D. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 79-88). OEI. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In Ficl, U. (Ed.) *Qualitative Data Analyses* (pp.170-183). SAGE.
- Selkrig, M., & Keamy, K. (2015). Promoting a willingness to wonder: moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. *Teachers and Teaching*, 21(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.969104>
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard educational review*, 69(3), 237-270. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>

- Strauss, A. L. & Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education policy analysis archives*, 22, 71. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vasilachis de Gialdino I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Apéndices

Apéndice A – Ejemplo retroalimentación de aspectos evaluados en el Módulo 3

Aspecto evaluado	Nivel de Desempeño	Ejemplo de retroalimentación entregada
Relevancia de la necesidad que motivó el trabajo colaborativo	Competente	La experiencia de trabajo colaborativo que usted presentó aborda una problemática o necesidad importante para su contexto local, la que además es valiosa por su vinculación con el aprendizaje de los estudiantes.
Calidad del diálogo profesional	Competente	En la experiencia de trabajo colaborativo se aprecia un auténtico diálogo profesional, en que los participantes mantuvieron una interacción y reflexión permanente; no sólo plantearon ideas y opiniones, sino que revisaron su propia práctica, analizaron distintos puntos de vista y llegaron en conjunto a conclusiones y decisiones relevantes para su ejercicio profesional.
Valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional	Básico	A partir de la experiencia de trabajo colaborativo, usted logró un aprendizaje que permitió mejoras concretas en su práctica; sin embargo, esto se basó solo en utilizar o reproducir estrategias de otros colegas, sin acompañarse de una reflexión más profunda que le permitiera, por ejemplo, revisar sus ideas acerca del aprendizaje o pensar en torno a sus fortalezas y debilidades. Para conocer en más detalle qué se evalúa en el Módulo 3 y ejemplos de distintos desempeños en él, visite el sitio web www.docentemas.cl/portafolio
Reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo	Básico	Reconoce un efecto o impacto de la experiencia de trabajo colaborativo en la comunidad educativa (otros profesores, estudiantes, apoderados, etc.), pero no reflexiona sobre éste. Para esa reflexión es importante analizar, por ejemplo, los aciertos, dificultades, elementos nuevos o inesperados encontrados durante la experiencia de trabajo colaborativo.

Nota: elaboración propia en base a ejemplo disponible en www.docentemas.cl

Apéndice B - Formulario de Autorización de uso y almacenamiento de datos 2018

RECUERDE COMPLETAR ESTE FORMULARIO EN LA PLATAFORMA DOCENTEMÁS

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN USO Y ALMACENAMIENTO DE DATOS

La Evaluación Docente es una fuente valiosa de información acerca de las prácticas docentes de nuestro país. La investigación en este ámbito constituye una base fundamental para el desarrollo de la profesión docente y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por esta razón, queremos invitarle a contribuir a este propósito, autorizando el uso de la información que usted entregue para esta evaluación en estudios e iniciativas de investigación educacional y apoyo pedagógico. Su autorización permitirá contar con información científica originada a partir de la Evaluación Docente.

Con fecha..... de..... de 2018, Don(a)....., cédula nacional de identidad N°....., autoriza al Ministerio de Educación, para utilizar, procesar y publicar la información proporcionada al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, en el contexto de la definición de políticas educacionales o realización de investigaciones, ya sea que estas últimas sean ejecutadas directamente por el Ministerio de Educación o por medio de investigadores contratados por entidades académicas (universidades, institutos, etc.) reconocidas por el Ministerio de Educación y acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación. El Ministerio de Educación se compromete a garantizar la confidencialidad y protección de la privacidad de la información entregada, de acuerdo a lo dispuesto en la ley N° 19.628 y demás normativa vigente aplicable.

De igual modo, en su carácter de autor de la información entregada a través de las evidencias presentadas en este proceso, el suscriptor otorga a favor del Ministerio de Educación, licencia de uso parcial, no exclusiva, nacional y gratuita de las referidas obras, sin importar el soporte en el cual estén contenidas. El uso que por este acto se autoriza tendrá por finalidad la investigación, difusión y promoción del aprendizaje y la enseñanza, con fines no comerciales, y comprenderá la publicación, mediante cualquier medio actualmente conocido o que se conozca en el futuro; su reproducción; su adaptación o utilización en cualquier otra forma que entrañe una variación, adaptación o transformación de la obra originaria, incluida la traducción; su ejecución pública mediante cualquier soporte o medio; su distribución gratuita, y en general, la ejecución de todas aquellas acciones necesarias para el cumplimiento de las finalidades antes descritas. La referida licencia parcial se otorga con el carácter de indefinida, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes al titular.

Apéndice C – Composición de participantes

Nivel o modalidad de enseñanza	Asignatura/área de evaluación	Nivel de Desempeño final en Portafolio	
		C + D	I + B
Educación Parvularia	Educación Parvularia - Nivel de Transición en escuela	0	1
Primer Ciclo	Generalista (Lenguaje y Matemática)	4	7
Segundo Ciclo de Educación Básica	Artes Musicales	1	0
	Artes Visuales	0	2
	Ciencias Naturales	2	0
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	1	2
	Educación Física	0	2
	Inglés	0	2
	Lenguaje y comunicación	4	0
	Matemática	5	0
	Religión Católica	0	2
	Religión Evangélica	0	1
Educación Media, Formación General Científico Humanista	Educación Física	0	1
	Tecnología	1	0
	Filosofía y Psicología	1	0
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	1	0
	Inglés	1	1
	Lenguaje y comunicación	0	1
Educación Media, Formación Diferenciada Técnico Profesional	Conectividad y Redes	1	0
	Electrónica	1	0
	Mecánica automotriz	1	1
Educación Especial – Necesidades Educativas Especiales Transitorias	Dificultades Específicas del Aprendizaje	4	3
	Trastornos Específicos del Lenguaje	2	4
Total general		30	30

Nota: “C+D” equivale a nivel de desempeño en Portafolio Competente y Destacado, mientras que “I+B” equivale a los niveles de desempeño final en Portafolio Básico e Insatisfactorio.

Apéndice D – Instrucciones Manual Portafolio 2018 – Módulo 3 “Trabajo colaborativo para el aprendizaje docente”

2018

MANUAL PORTAFOLIO
SEGUNDO CICLO
ENSEÑANZA BÁSICA

Módulo 3
Tarea 5 • Trabajo colaborativo

Módulo 3

Tarea 5 • Trabajo colaborativo para el aprendizaje docente

El trabajo colaborativo es una metodología que se utiliza para alcanzar objetivos comunes y construir conocimiento. Esta metodología supone que, al trabajar de manera activa con otros/as en la búsqueda de respuestas a necesidades o dificultades, el desempeño de todos los y las participantes se fortalece.

Desde esta perspectiva, el trabajo de un/a docente en su escuela no debiera ser desarrollado de manera aislada, ya que la interacción con otros/as ofrece la posibilidad de ir nutriendo la práctica y de aprender.

En experiencias de carácter colaborativo, los/as profesores/as tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros/as integrantes de la comunidad educativa, detectando problemas, necesidades o intereses, pensando en conjunto la mejor manera de abordarlos, compartiendo experiencias y tomando decisiones **que tienen como fin último apoyar el aprendizaje de los y las estudiantes**.

En esta tarea, usted debe dar cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo en la que haya tenido la oportunidad de dialogar y reflexionar en conjunto con otros/as colegas o integrantes de la comunidad educativa.



Ilustraciones del Portafolio

¿Quiere saber más sobre qué es el trabajo colaborativo?

En el sitio web Docentemás encontrará información sobre las características particulares que tiene este tipo de trabajo en el contexto docente. Además, podrá encontrar relatos reales surgidos de experiencias de trabajo colaborativo entre docentes. Para conocerlos, haga [clic aquí](#).

31

IMPORTANTE

Puesto que no todos/as los/as docentes tienen experiencias de trabajo colaborativo o cuentan con condiciones para realizar este tipo de trabajo, **en el Portafolio 2018, la entrega del Módulo 3 será voluntaria:**

- Si usted no cuenta con experiencias de trabajo colaborativo en los últimos 3 años, puede omitir este módulo y eso no perjudicará su resultado en el Portafolio, que se basará solo en los Módulos 1 y 2.
- Si usted presenta el Módulo 3, este será corregido y recibirá retroalimentación sobre su desempeño en su informe de resultados. No obstante, el puntaje de su Módulo 3 se considerará solo si beneficia su resultado final en el Portafolio. En caso contrario, su puntaje en el Portafolio se basará solo en los Módulos 1 y 2. Por tanto, la evaluación de su Módulo 3 en ningún caso perjudicará su resultado en el Portafolio.



Usted tendrá que consignar en la Plataforma Docentemás si va a presentar o no su Módulo 3. Podrá modificar su decisión durante el proceso de elaboración del Portafolio, sin embargo, la opción que se encuentre marcada el día 19 de octubre a las 23:59 hrs. será la que se considere para el proceso de corrección.

¿Qué me evaluarán en esta tarea?

Un/a docente que muestra un desempeño Competente...

- Participa con otros miembros de la comunidad educativa en instancias de diálogo sobre aspectos pedagógicos que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.
- Comparte sus puntos de vista sobre aspectos pedagógicos, sus inquietudes y experiencia, para ir construyendo consensos y tomando decisiones en conjunto.
- Analiza el impacto del trabajo colaborativo que realiza con otros y otras en su propia práctica y en la comunidad educativa.
- Comprende la importancia de trabajar con otros y otras en el contexto del trabajo colaborativo.

Estos aspectos se relacionan con los criterios **D.1** y **D.2** del MBE.



Los aspectos señalados en el recuadro anterior serán evaluados en la corrección de los Portafolios. Esa corrección es realizada por **docentes de aula en ejercicio** con características similares a los/as docentes que les corresponde evaluar. En su caso, su Portafolio será corregido por un/a docente de Segundo Ciclo de la misma asignatura por la cual usted está inscrito/a.

Instrucciones

1. **Seleccione una experiencia de trabajo colaborativo que involucre espacios de diálogo y reflexión sobre aspectos pedagógicos y que haya tenido como fin último apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.** NO se considera como trabajo colaborativo el solo distribuirse responsabilidades o compartir información.

Para seleccionar esta experiencia, tenga en cuenta que:

- Los y las participantes pueden ser parte de su comunidad educativa o de otras escuelas.
- La experiencia de trabajo colaborativo podría estar llevándose a cabo o ya haber finalizado (*hasta tres años hacia atrás*).
- La experiencia puede haber surgido como parte de una iniciativa personal o haber sido promovida por otro miembro de la comunidad.
- Se puede haber iniciado a partir de instancias formales dentro de la escuela (por ejemplo, reuniones de departamento, reuniones PIE) o bien, haber surgido de conversaciones con colegas a partir de problemáticas o intereses comunes.

Si usted es profesor/a de una escuela unidocente, puede reportar una experiencia de trabajo colaborativo que haya realizado con apoderados/as, en el contexto del trabajo en microcentro, entre otros.



2. Haga clic en el botón "Módulo 3" de la Plataforma Docentemás y complete la siguiente información:
 - INFORMACIÓN GENERAL: complete indicando la escuela en la que se desarrolla o desarrolló la experiencia de trabajo colaborativo que presentará. Si esta involucró una red profesional o una comunidad de aprendizaje, nombre las otras escuelas o los nombres de pila de los otros u otras docentes participantes.
 - Responda las secciones A y B en función de la experiencia de trabajo colaborativo que seleccionó, siguiendo las instrucciones y orientaciones que se muestran a continuación.

Considere que:

- Todas sus respuestas deben remitir a una **misma** experiencia de trabajo colaborativo.
- Puede reportar una experiencia que según su percepción fue **poco exitosa** y esto **no afectará su evaluación**. No se evalúa el éxito logrado, sino la descripción y reflexión que hace de su experiencia, tal como se llevó a cabo.

A. Describiendo una experiencia de trabajo colaborativo

A.1 Describa la experiencia de trabajo colaborativo¹⁴, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue el interés, problema o necesidad inicial que la motivó?
- ¿Por qué les pareció relevante abordarlo para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes? *Considere que, si bien hay temáticas que pueden parecer relevantes en sí mismas, es necesario conocer la importancia que ustedes le atribuyeron.*

A.2 Describa el diálogo pedagógico que se fue desarrollando en el espacio de trabajo colaborativo, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas se plantearon para dar respuesta al problema, necesidad o interés? ¿Qué argumentos y contraargumentos se dieron en función de estas ideas?
- ¿Qué argumentos les parecieron más pertinentes para abordar el problema, necesidad o interés? ¿Por qué?
- ¿A qué acuerdos, decisiones o conclusiones llegaron como grupo?
- ¿Cómo fue cambiando o evolucionando el ambiente de trabajo dentro del grupo?



CONDICIONES DE VERACIDAD DE LA INFORMACIÓN:

Los y las participantes de una misma experiencia pueden elaborar sus respuestas a las preguntas A.1 y A.2 del Módulo 3 en forma **individual**, si así lo prefieren. O bien, pueden prepararlas en **conjunto**, y presentar las mismas respuestas y los mismos adjuntos. En la parte A del Módulo 3, esto NO se considerará copia.



Haciendo clic en el botón “Adjuntos” de la Plataforma Docentemás, usted puede adjuntar material que ayude a ilustrar su descripción de la experiencia de trabajo colaborativo. Por ejemplo, trabajos de sus estudiantes analizados junto a otros/as docentes, pasos de una metodología que se haya discutido, el acta de alguna reunión de apoderados/as, entre otros. Solo puede adjuntar archivos en formato Word, Excel, PowerPoint, PDF y JPG.

Opcional
Adjuntos

Asegúrese que los nombres de los archivos que suba a la Plataforma incluyan su RUT completo y una palabra que le permita distinguirlos (por ejemplo: “acta”, “entrevista”). Procure que el nombre del archivo sea breve.

14. Si su experiencia colaborativa corresponde a una instancia de trabajo periódica, refiérase a alguna(s) sesión(es) en la(s) que se haya abordado un determinado problema, interés o necesidad y que hayan sido enriquecedoras para usted. Desarrolle las preguntas A.1 y A.2 del Módulo 3 en función de lo sucedido en dichas sesiones.

B. Reflexionando a partir de la experiencia de trabajo colaborativo



CONDICIONES DE VERACIDAD DE LA INFORMACIÓN:

Esta parte del Módulo 3 **debe ser respondida de forma individual**, pues se busca recoger la experiencia de aprendizaje de cada docente, la singularidad y riqueza de su reflexión personal. Si dos o más docentes presentan las mismas respuestas, esto se considerará copia.

¿Qué **balance** hace de la experiencia reportada? Para desarrollar su respuesta, reflexione considerando estas tres perspectivas:

- **La contribución de la experiencia a su aprendizaje como docente.** Refiérase a lo que fue pasando con su práctica cotidiana durante esta experiencia, entregando ejemplos concretos de cómo esta se fue modificando.
- **Cómo los otros y otras participantes le ayudaron a aprender.** Dé ejemplos de conversaciones, discusiones u otras situaciones del trabajo con otros/as que le hayan permitido reflexionar sobre su práctica.
- **Los resultados, efectos o impactos de la experiencia en la comunidad educativa.** Para responder, reflexione en qué medida se dio respuesta a la necesidad, problema o interés que dio origen a la experiencia, y qué impactos no previstos surgieron producto del trabajo colaborativo. Considere que puede referir a resultados a nivel de participantes, estudiantes, apoderados/as, a nivel de la cultura escolar, etc. NO es necesario que se refiera a todos ellos.

En su balance, refiérase a los **matices** de la experiencia, considerando tanto aspectos logrados como no logrados, y otros que están por alcanzarse.

La evidencia de su Portafolio **será más rica y precisa en la medida que refleje la experiencia real que tuvo de trabajo colaborativo**, con los aciertos, dificultades, los elementos nuevos, inesperados u otros, que son parte natural de situaciones como esta. Incluirlos en su respuesta, en la medida que usted los analice y reflexione sobre ellos, irá en favor de la calidad de su Módulo 3.

Ilustraciones del Portafolio

En el sitio web Docentemás encontrará ejemplos que le ayudarán a dar cuenta de su experiencia de trabajo colaborativo y de su reflexión profesional a partir de ella. Para conocerlos, haga [clic aquí](#).

Apéndice E – Libro de códigos resultante del análisis de contenido sobre Necesidades que motivan las experiencias de Trabajo Colaborativo

Categoría “Necesidades que motivan las experiencias de Trabajo Colaborativo”

Categoría	Código	Subcódigo	Definición
NECESIDAD O PROBLEMA	Clima de aula	--	La necesidad que motiva el trabajo colaborativo refiere a dificultades en torno al clima de aula, ya sea con un énfasis más cercano al concepto de clima social escolar (Ej.: "los estudiantes no se sentían parte del curso y existían muchos grupos al interior que no interactuaban entre si, por esta razón la convivencia y el clima de aula no eran los mejores aliados"), o bien, al concepto de ambiente para el aprendizaje (Ej.: decidimos que era indispensable revertir esta situación para lograr un clima adecuado para obtención de conocimientos y dinámicas de trabajo").
NECESIDAD O PROBLEMA	Desafío docentes o establecimiento	--	La necesidad que motiva la experiencia, sino que se plantea desde una perspectiva que involucra un desafío o algo que se busca lograr con un énfasis de mejora en torno a diversos ámbitos. No se presenta como una dificultad o algo problemático en sí mismo y puede ser planteado como un desafío a nivel del docente, o bien, del establecimiento.
NECESIDAD O PROBLEMA	Desafío docentes o establecimiento	Desarrollar habilidad o competencia en estudiantes	Se aplica cuando la necesidad de desarrollar una habilidad, contenido o competencia con los estudiantes se plantea como un desafío o algo a lograr, no a partir de una dificultad, sino por necesidades del contexto local, nacional o internacional, entre otros. Por ejemplo "luego de analizar las evaluaciones de los contenidos: conciencia lexical, conciencia silábica y conciencia fonológica, nos dimos cuenta ya los habían logrado, y que debíamos entregar otras habilidades de lenguaje". No se aplica si la necesidad de desarrollar la habilidad o competencia es producto de dificultades de los estudiantes en dicha habilidad, competencia o contenido.

Categoría	Código	Subcódigo	Definición
NECESIDAD O PROBLEMA	Desafío docentes o establecimiento	Mejora prácticas pedagógicas	Refiere a la necesidad de mejora de las estrategias pedagógicas del docente o del un grupo de ellos/as o la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas. Se plantea como un desafío en sí mismo (Ej.: "cada uno, de forma aislada, mantenían prácticas que eran exitosas, sin embargo, visualizamos la necesidad de enriquecer y renovar las practicas propias y de nuestros colegas"), o bien, como respuesta a las necesidades de aprendizajes de estudiantes, niños y niñas (Ej.: determinaron la necesidad de transversalizar y contextualizar el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes, acercándolas a su realidad sociocultural").
NECESIDAD O PROBLEMA	Desafío docentes o establecimiento	Otros desafíos	Categoría residual en relación a los desafíos planteados en que se agrupan las necesidades identificadas en dos respuestas, el primero, centrado en el cumplimiento del sello educativo del establecimiento y, el segundo, en responder a una inquietud de los y las estudiantes. En ambos casos, las situaciones no se plantean como problemáticas, sino que obedecen a una búsqueda o desarrollo como mejora en sí mismo.
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultad de docente(s)	--	Se aplica si las experiencias de trabajo colaborativo están motivadas por dificultades de los propios docentes. Por ejemplo, en relación con las estrategias pedagógicas utilizadas, o a la coordinación con otros docentes.
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultad de docente(s)	Coordinación con equipo PIE	La necesidad o problema que motiva la experiencia de trabajo colaborativo refiere a dificultades entre docentes de asignatura con docentes de educación diferencial, en relación a la coordinación para el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Categoría	Código	Subcódigo	Definición
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultad de docente(s)	Estrategias pedagógicas	La necesidad o problema que motiva la experiencia de trabajo colaborativo refiere a dificultades de los propios docentes en relación a las estrategias pedagógicas o metodologías utilizadas, ya sea por no lograr el impacto esperado en el aprendizaje de estudiantes, niños y niñas, ser descontextualizadas a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, entre otros. Por ejemplo: "nos percatamos que el problema radicaba en las metodologías que utilizábamos en el desarrollo de nuestras clases, las que eran descontextualizadas y poco desafiantes, alejando a los y las estudiantes del proceso de enseñanza aprendizaje"
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultad del establecimiento	--	La necesidad que motiva la experiencia refiere problemas o situaciones puntuales experimentados a nivel del establecimiento, por ejemplo, para abordar situaciones con un estudiante.
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultades de estudiantes	--	La necesidad o problema que motiva la experiencia de trabajo colaborativo se plantea como una dificultad atribuida explícitamente a los y las estudiantes.
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultades de estudiantes	Conductuales y socioemocionales	Alude a dificultades en relación a conductas disruptivas de uno o más estudiantes, así como también, a dificultades del ámbito socioemocional, tales como problemas de timidez, retraimiento, regulación emocional, entre otros. Por ejemplo: "...si bien todos los estudiantes son importantes me pareció de suma relevancia analizar qué se hace con los estudiantes que presentan problemáticas disruptivas dentro y fuera de la sala de clases"
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultades de estudiantes	Habilidades o competencias	Refiere a dificultades de estudiantes en el logro de habilidades, contenidos o competencias. Por ejemplo, la comprensión lectora, habilidad de inferencia, conversión de unidades de medida, aplicación de procedimientos, conocimientos, entre otros

Categoría	Código	Subcódigo	Definición
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultades de estudiantes	Motivación	Refiere a la dificultad de los y las estudiantes en cuanto a la motivación o desinterés de estos respecto de su aprendizaje, contenidos de clase, procedimientos, asignaturas, entre otros. Por ejemplo: "La necesidad inicialmente se basó en el desinterés que manifestaba la mayoría de los alumnos, éstos se veían desmotivados y cansados impidiendo el momento de enseñanza-aprendizaje dentro del aula..."
NECESIDAD O PROBLEMA	Dificultades de estudiantes	Rendimiento o resultados	Refiere a dificultades acerca del rendimiento o bajos resultados de estudiantes "a secas", como un problema o necesidad en sí mismo, no asociado a alguna competencia o habilidad. Si bien se desprende que se podría asociar a una dificultad de los estudiantes en alguna habilidad o competencia, no se explicita en la respuesta. Por ejemplo: "La razón principal de esta decisión fue el hecho de que en los resultados PSU y en los promedios de asignaturas de ciencias (biología, física y química), los puntajes y notas respectivamente iban descendiendo paulatinamente" ^{[P]_{SEP}}
NECESIDAD O PROBLEMA	Necesidades educativas de estudiantes de integración	--	Este código refiere al abordaje de la necesidad educativa de los estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE). (afinar definición y clasificación). ^{[P]_{SEP}}

Categoría “Antecedentes de las necesidades que motivan las experiencias de Trabajo Colaborativo”

Categoría	Código	Comentario
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a valores o sello del establecimiento	Antecedentes relacionados a valores o sellos del establecimiento. Se aplica cuando refiere explícitamente a que la característica o antecedente señalado es un valor o sello (Ej.: "uno de nuestros sellos educativos es"), o bien, cuando refiere a que el antecedente señalado es parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). También se aplica cuando la respuesta refiere a algún deber, característica o compromiso del establecimiento o comunidad, pese a que no se señale explícitamente que se trata un "valor" o "sello educativo" (Ej.: "como establecimiento, es nuestra obligación abordar...etc.")
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Ausencia recursos pedagógicos o equipamiento	Refiere a la falta de recursos pedagógicos o equipamiento necesario para implementar la actividad de aprendizaje con los y las estudiantes. Por ejemplo "No contábamos para el desarrollo del Módulo con el equipamiento necesario".
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Compromiso o apoyo de padres/ apoderados	Refiere a características en torno al compromiso o apoyo que brindan las familias, tutores o apoderados de los y las estudiantes, ya sea en relación a la estimulación, actividades escolares, asistencia, entre otras. Por ejemplo "los apoderados son comprometidos sobre todo a esa edad".
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes con NEE	Refiere a la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en el curso o en el establecimiento. Por ejemplo: "teniendo el precedente de la diversidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales"

Categoría	Código	Comentario
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a aspectos socioemocionales de estudiantes	Refiere a antecedentes de aspectos socioemocionales de los y las estudiantes del curso, establecimiento o grupo, como, por ejemplo, autoestima, apoyo emocional o dificultades de convivencia. Se aplica solo cuando se refiere este aspecto como un antecedente de otra necesidad o problema que motiva la experiencia de trabajo colaborativo, por ejemplo: "A través del diálogo, la reflexión y el análisis de todos los antecedentes, nos dimos cuenta que estos estudiantes no contaban con el apoyo emocional que requerían". No se aplica cuando la respuesta refiere a que la necesidad en sí misma es una dificultad de los y las estudiantes en relación a algún aspecto conductual o sociemocional, por ejemplo: "En una de estas reuniones se planteó la problemática que se presentaba en gran parte de las clases donde los alumnos se mostraban disruptivos, irrespetuosos y poco comprometidos con el aprendizaje".
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a características de docentes	Antecedentes relacionados a características del/ de la docente que describe la experiencia de trabajo colaborativo, del grupo de docentes del establecimiento, o bien, de la labor que realizan. Estas características pueden referir a conocimientos, creencias, expectativas, focos, entre otros. Por ejemplo: "La situación mencionada me pareció de suma importancia, el atender las necesidades de todos mis estudiantes es mi prioridad "En caso de referir a una creencia, no se aplica si la respuesta refiere a una creencia o valor de la comunidad educativa.
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a contexto social y cultural de estudiantes	Refiere a características del contexto familiar, social o cultural de los y las estudiantes, tales como riesgo social, vulnerabilidad socioeconómica, dificultades del contexto social, entre otras. Por ejemplo: "la mayoría de las familias son disfuncionales, con padre, madre o tutor sin escolaridad completa y en donde los niños se desarrollan en un ambiente de drogadicción, delincuencia y violencia"

Categoría	Código	Comentario
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a estrategias pedagógicas	Refiere a diversos aspectos de las estrategias pedagógicas que se implementan, o no, y que influyen en la necesidad o problema detectado. Puede referir a la efectividad de estrategias implementadas con anterioridad por otro/a docente, características de estrategias implementadas por el o la docente que describe la experiencia de trabajo colaborativo, estrategias implementadas o no a nivel de establecimiento, entre otros. Por ejemplo, "producto de tener una cobertura curricular alta nos conlleva a pasar rápidamente los contenidos, muchas veces, no dándole la profundidad que requieren"
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a fortalezas de estudiantes	Refiere a aspectos positivos o "fortalezas" del grupo de estudiantes sobre el cual se plantea la experiencia de trabajo colaborativo, ya sea por sus aptitudes académicas o participación y motivación frente a las actividades. Por ejemplo: "Entendiendo las fortalezas que posee este curso, concordamos que teníamos que sacar provecho de estas características positivas del grupo"
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a habilidad o competencia	Antecedentes relativos a la relevancia de la competencia o habilidad que se busca desarrollar con los y las estudiantes, ya sea por su relevancia para otros contenidos de la asignatura, de otras asignaturas, o por sus implicancias para otros ámbitos de la vida de los y las estudiantes o para la sociedad. Por ejemplo: "Sin duda considerábamos que las operaciones básicas son transversales a otras asignaturas y además están presentes de forma constante en nuestra vida diaria". ^[P] _[SEP] Se aplica este código cuando se releva la competencia en sí misma. Por el contrario, no se aplica este código si esta relevancia se menciona explícitamente como una consecuencia del problema o necesidad detectada, por ejemplo: "si nuestros estudiantes tienen falencias en la comprensión lectora, esta deficiencia se reflejará en todas las asignaturas, ya que no será capaz de entender instrucciones escritas, las cuales están presentes en las evaluaciones e incluso en la vida diaria, porque en diferentes situaciones se necesita leer textos": redes sociales escritas en desmedros de expresión oral.

Categoría	Código	Comentario
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados a resultados de aprendizaje o evaluaciones	En la respuesta se mencionan antecedentes de la necesidad o problema, relativos a resultados de aprendizaje, ya sea en relación a una calificación, puntaje o rendimiento (Ej.: "Me fije en las calificaciones de matemática y eran totalmente diametrales respecto mi modulo, pese a que tenía la certeza de que estas unidades estaban totalmente relacionadas") o como resultado general o específico de aprendizaje de alguna habilidad, competencia, contenido o procedimiento. En este último caso, la respuesta puede referir a un resultado de aprendizaje observado en el desempeño de los estudiantes durante la clase o actividad, o bien, a partir de una evaluación aplicada (Ej.: "al analizar los resultados del diagnóstico se detectó que éste nos arrojaba resultados muy deficitarios en cuanto a las habilidades de producción de texto"). También se aplica este código cuando la respuesta refiere a que se analizaron resultados de aprendizaje, aunque no se explicita cuál fue dicho resultado (Ej.: "se analizan los resultados que arrojan las diferentes evaluaciones antes mencionadas, incluyendo los indicadores de desarrollo personal y social").
ANTECEDENTES DE NECESIDAD O PROBLEMA	Relacionados al contexto local de estudiantes/establecimiento	Refiere a antecedentes relativos a características o aspectos del contexto local o entorno de los estudiantes (Ej.: si bien el colegio G**** tiene matricula desde pre-kinder a cuarto medio, la mayoría de los alumnos van migrando por razones de cambio de domicilio ya sea en la provincia o fuera de ella"), o bien, del establecimiento (Ej.: Se visualiza basura en pasillos, aulas, patios, baños y paredes internas y externas rayadas"). ^{[P] [SEP]}

Categoría “Consecuencias de las Necesidades que motivan las experiencias de Trabajo Colaborativo”

Categoría	Códigos	Subcódigos	Comentario
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Clima de aula/ aprendizaje	--	Refiere a respuestas que explicitan que la necesidad o problema detectado impacta en el clima de aula, o bien, en el ambiente de aprendizaje. Por ejemplo: "surgió de las inquietudes que en el último tiempo se han ido agudizando y que tiene relación con las conductas inadecuadas de los educandos que manifiestan en clases y que inciden en el clima del aula." Este código se aplica si la respuesta se menciona explícitamente que la dificultad afecta el "clima" (de aula, aprendizaje o escolar), o bien, si refiere a aspectos relativos al concepto de clima de aula o ambiente de aprendizaje (Ej.: "muchas veces esto afectaba la convivencia entre estudiantes que si bien se originaba en los recreos, al momento de entrar a clases ingresaban con una actitud muy negativa hacia sus aprendizajes y que esto claramente afectaba el rendimiento escolar").
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Docentes	--	Consecuencias de la necesidad o dificultad a nivel de el o la docente. Por ejemplo, en sus emociones, su malestar o sus clases.
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Docentes	Emociones negativas	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado para el o la docente, en términos de generar emociones negativas, como frustración o desgaste emocional. Por ejemplo: "existiendo frustración por parte nuestra ya que a pesar de trabajar clases motivadoras y diversas estrategias no lográbamos en muchas ocasiones encantarlos con la clase para obtener buenos resultados".

Categoría	Códigos	Subcódigos	Comentario
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Docentes	Labor docente	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado para el o la docente, en términos de la labor pedagógica que realiza, por ejemplo al interrumpirse la clase, tener que adaptar lo planificado o no obtener el resultado esperado a partir de las estrategias implementadas. Por ejemplo: "Al carecer de vocabulario simbólico, se hacía difícil aplicar la planificación de la clase, debiendo en muchas ocasiones bajar el nivel de habilidades significativas dentro del área"
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Docentes	Malestar físico	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado para el o la docente, en términos de implicancias físicas. Por ejemplo: "También me provocaba un desgaste físico y emocional desmesurado".
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	--	Consecuencias de la necesidad o dificultad a nivel de los y las estudiantes. Por ejemplo, en la motivación escolar, en el proceso de aprendizaje, o su rendimiento o atención.
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Aprendizajes	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado para el aprendizaje de los y las estudiantes, niños y niñas. Se aplica cuando la respuesta explícitamente refiere una consecuencia para el aprendizaje actual o futuro, ya sea en un sentido genérico (Ej.: "considerando que si bien el problema se originaba por el ambiente emocional de los y las estudiantes, esto afectaba claramente a sus aprendizajes"), o bien, para un aspecto específico del aprendizaje de una habilidad, competencia, contenido o procedimiento (Ej.: "si nuestros estudiantes tienen falencias en la comprensión lectora, esta deficiencia se reflejará en todas las asignaturas, ya que no será capaz de entender instrucciones escritas, las cuales están presentes en las evaluaciones e incluso en la vida diaria, porque en diferentes situaciones se necesita leer textos").

Categoría	Códigos	Subcódigos	Comentario
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Conductuales	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado en la conducta de los y las estudiantes, niños y niñas, por ejemplo, por llevar a conductas disruptivas o de desorden durante la clase. Por ejemplo: "Nos pareció relevante abordarlo, porque esto comenzó a afectar el ambiente de la clase, sumado a la falta de interés y problemas conductuales."
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Desarrollo	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado en desarrollo de los y las estudiantes, niños y niñas, tanto en lo referido al ámbito social, integral o socioemocional. Por ejemplo: "si ellos no se relacionan en diferentes contextos para aumentar sus experiencias previas tendrán dificultades en su aprendizaje y en el desarrollo de su autoconcepto".
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Frustración	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado en los y las estudiantes, niños y niñas, en tanto genera sentimientos de frustración en ellos y ellas. Por ejemplo: "lo que lo llevaba a la frustración tanto social, ya que se le dificultaba relacionarse con sus pares, pedagógica ya que no podía concentrarse, ni adquirir los conocimientos, ni llevar a cabo tareas y quehaceres pedagógicos, presentando un retraso en cuanto a sus pares".
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Motivación o interés	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado en los y las estudiantes, niños y niñas, en tanto afecta la motivación, interés o participación de ellos y ellas en el aprendizaje. Por ejemplo: "cuando se expresan de forma escrita y no son comprendidos por sus pares, docentes o bien entorno, se evidencia su desmotivación en la escasa participación en las actividades que se les presentan".

Categoría	Códigos	Subcódigos	Comentario
CONSECUENCIAS DE NECESIDAD O PROBLEMA	Estudiantes	Rendimiento	Refiere a las consecuencias que tiene la necesidad o problema detectado, en el rendimiento o resultados de las y los estudiantes. Se aplica este código solo cuando la consecuencia refiere netamente a rendimiento o resultados "a secas", por ejemplo: "incide en el bajo rendimiento, incluyendo los bajos puntajes obtenidos en el Simce, pruebas progresivas de 2° y 7°, pruebas institucionales y evaluaciones internas de la escuela". No se aplica este código si la respuesta refiere a consecuencias para el aprendizaje.

Apéndice F – Movimientos argumentativos y no argumentativos del análisis del discurso argumentativo (Guille, 2001 y Larraín & Moretti, 2011).

- **Movimientos argumentativos**

- **Opinión Inicial (INOP):** introducir una opinión inicial o una nueva opinión que no se relaciona con ninguna opinión o movimiento argumentativo previo.
- **Opinión Asociada (OPAS):** introducir una opinión asociada, que se desprende de opiniones o movimientos argumentativos previos.
- **Aceptación (ACEP):** aceptar una opinión, sin argumentar, justificar ni agregar nueva información (acepta lo que se ha propuesto en un movimiento previo).
- **Rechazo (RECH):** rechazar una opinión, sin argumentar, justificar ni agregar nueva información (rechaza lo que se ha propuesto en un movimiento previo).
- **Pro-argumento (ARGP):** aceptar una opinión o argumento previo, argumentando a favor, justificando y, en definitiva, agregando nueva información para expresar acuerdo.
- **Contra-argumento (ARGC):** rechazar una opinión o argumento previo, argumentando en contra, justificando, cuestionando. Este movimiento agrega nueva información en la dinámica de diálogo.
- **Apoyo insuficiente (PROI):** aceptar o apoyar una opinión o argumento, pero sin cambiar la postura (manteniendo la postura opuesta).
- **Rechazo insuficiente (CONI):** rechazar o refutar una opinión o argumento, manteniendo la postura que se rechaza o refuta (refutación insuficiente).

- **Movimientos no argumentativos**

- **Pedir información (PEIN):** solicitar información adicional frente a alguna opinión o argumento previo.
- **Aclaración (ACLA):** aclarar información sobre una opinión.
- **Respuesta (RESP):** movimiento no argumentativo que resuelve el diálogo, o bien, integra o plantea una nueva postura considerando tanto los argumentos a favor como en contra.

Apéndice G - Análisis de la dinámica de diálogo pedagógico caracterizado por opiniones asociadas reiteradas y Pro-argumentos (Docente de Segundo Ciclo – Matemática, ID 23_2018_19:15).

Nº	Hablante	Unidad de sentido	Movimiento ²⁶
1	1	Profesora Diferencial: “¿Cómo vamos abordar las problemáticas presentadas?,	INOP
2	1	yo creo que trabajando la fluidez en la lectura se abarcan todas dificultades presentadas en nuestros estudiantes”	OPAS>1
3	2	La profesora de matemática, dice: “que trabajar la fluidez en la lectura, es fundamental,	ARGP>2
4	2	ya que, los alumnos leen mal, por ende no entienden lo que leen,	ARGP>3
5	2	cuando yo les leo el problema les resulta más fácil entender de qué se trata ”.	ARGP>4
6	3	Profesora de lenguaje dice: “Si mejoramos la fluidez en la lectura, estaremos mejorando la comprensión lectora y a la vez la velocidad”	ARGP>2
7	4	Profesora de Ciencias sociales: “La única forma de mejorar la fluidez, es leyendo,	OPAS>6
8	4	por lo tanto debemos incentivar la lectura en ellos”.	ARGP>7
9	5	Profesor de arte: “¿Cómo lo haremos?,	PEIN>8
10	5	¿Daremos lecturas para la casa?,	OPAS>7
11	5	¿Se tomará lectura todos los días?	OPAS>10
12	6	Profesora de educación física: “No creo que resulte dar lecturas para la casa,	ARGC>10
13	6	ya que no tenemos como monitorear el trabajo realizado,	ARGP>12
14	6	además ya están las lecturas domiciliarias”	ARGP>12
15	7	Profesora de Inglés: “Tomando la lectura acá perderemos mucho tiempo”.	ARGC>11
16	3	Profesora Lenguaje: “Pero es la única forma de monitorear el trabajo y corregir de forma inmediata los errores que cometen”.	ARGC>15

²⁶ Se detalla la sigla del movimiento argumentativo o no argumentativo que se utiliza en la unidad de sentido y el número del movimiento al que se relaciona. Así, por ejemplo, el movimiento N°1 corresponde a una opinión inicial (INOP), mientras que, el segundo movimiento corresponde a una opinión asociada (OPAS) al movimiento N°1, por lo que se codifica como “OPAS>1” y así sucesivamente.

17	3	Propongo se realice una lectura diaria al inicio de la jornada,	OPAS>11
18	3	donde todos los estudiantes lean en voz alta y de forma compartida”.	ACLA>17
19	1	Profesora Diferencial: “Que sean sólo 10 minutos,	ARGP>17
20	1	ya que, como son pocos niños, alcanzarían a leer un párrafo cada uno.”	ARGP>19
21	2	Profesora Matemática: “Para que todo el curso lea lo mismo,	ARGP>22
22	2	propongo solicitar a los apoderados enviar el libro correspondiente al plan lector mensual”	OPAS>17

Como se puede apreciar, en este diálogo entre 7 participantes, se discute respecto de cómo abordar las problemáticas presentadas (dificultad de los estudiantes en una habilidad o competencia), ante lo cual se abre la discusión (INOP). Enseguida, la misma docente que plantea la pregunta, plantea una opinión asociada (trabajar la fluidez en la lectura), ante lo cual dos docentes argumentan a favor de esta opinión o idea asociada, sin mediar ningún argumento en contra o revisión respecto de lo expuesto. Posteriormente, una cuarta docente, propone una nueva opinión asociada, sobre la base de que se debe trabajar la fluidez en la lectura y propone cómo hacerlo, ante lo cual aporta además un argumento a favor de su idea. Esta idea es aceptada rápidamente, puesto que ningún otro participante argumenta a favor o en contra y, más aún, sobre la base de la premisa de trabajar la fluidez en la lectura, surge una nueva opinión asociada (“¿Daremos lecturas para la casa?, ¿Se tomará lectura todos los días?”), sobre la cual posteriormente se argumenta a favor y en contra, antes de dar paso a una nueva idea relacionada, sobre la que, nuevamente, se argumenta a favor, antes de cerrar la descripción del diálogo con una nueva opinión o idea asociada (proponer a los apoderados enviar el libro correspondiente al plan lector mensual).

Apéndice H - Análisis de la dinámica de diálogo pedagógico caracterizado por alo-refutaciones sin atenuar e intervenciones colaborativas intragrupo (Docente de Segundo Ciclo – Religión Católica, ID 64_2018_cita 8:16).

Nro	Hablante	Unidad de sentido	Movimiento	Dirección movimiento
1	1	Profesora diferencial(P***): ¿Por qué nosotros tenemos que hacernos cargo de problemáticas que son de ustedes? (se enrojece su cara y se ofusca).	INOP	
2	2	Orientadora(M***): Porque todos somos parte del Colegio. Ciñendo su frente.	ARGC>1	alo-refutar
3	1	Profesora diferencial(P***): Pero yo no tengo las mismas horas que usted. (Gesticula rostro agresivo)	ARGC>2	alo-refutar
4	3	-Profesora de asignaturas: Yo tampoco,	PROI>3	
5	3	pero la idea es presentar un apoyo a los estudiantes dentro del horario que nosotros tenemos.	ARGC>3	alo-refutar
6	4	Profesor tutor(docente evaluado): Profesora diferencial nos hace falta mayor compromiso y coordinar de mejor forma nuestros tiempos.	ARGC>3	alo-refutar
7	2	Orientadora(M***): bueno, aquí no se obliga a nadie,	ARGC>1	alo-refutar
8	2	¿pero quien se suma a realizar un trabajo con estos niños?.	OPAS>1	
9	5	Psicóloga(A***): yo me sumo.	ACEP>8	aceptar
10	1	Profesora diferencial(P***): Yo También, no queda de otra.	PROI>8	
11	2	Orientadora(M***): Yo también me sumo,	ACEP>8	aceptar
12	2	Profesora no es necesario ese comentario.	RECH>10	rechazar
13	6	Profesor de asignatura: yo También me sumo al trabajo.	ACEP>8	aceptar
14	4	Profesor tutor(docente evaluado): yo igual.	ACEP>8	aceptar

Como se observa en la dinámica de diálogo pedagógico presentada, si bien se caracteriza por presentar un perfil argumentativo autoafirmativo, este no se da por el uso de pro-argumentos a favor de la propia opinión, como se observó en el resto del corpus analizado. Este caso, se centró en el uso de alo-refutaciones de tipo directo (sin atenuar), dirigidas a refutar

directamente las opiniones entre los participantes, que reflejan dos posturas: la de la docente que comienza el diálogo y que plantea un cuestionamiento hacia los demás participantes y la del resto del grupo, que contraargumenta lo expuesto por la docente. También, como se puede apreciar, se generaron intervenciones colaborativas, caracterizadas por aceptar (sin argumentar) las opiniones o argumentos intra grupo.