

Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una instancia colaborativa entre docentes: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos

Developing middle leadership practices to promote collaborative instance: An experience based on the Chinese school leaders model

Muñoz-Barrera, Valentina¹

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

[Recibido: 02 octubre, 2024 / Aceptado: 02 diciembre, 2024]

RESUMEN

El presente texto describe un proyecto de investigación-acción que tiene como objetivo: desarrollar prácticas de liderazgo intermedio en coordinadoras de ciclo, con el fin de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales propicias para la implementación de un espacio de colaboración entre docentes. Para esto, se generó un plan de acción basado en las experiencias desarrolladas por líderes de escuelas en China (Qian y Walker, 2021) como por los procedimientos para facilitar el trabajo colaborativo declarados por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016). En relación al modelo utilizado, se siguieron los ciclos propuestos por Kemmis y McTaggart (1989) y se utilizaron técnicas de recolección de datos basados en dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas aplicadas a las coordinadoras de ciclo, y encuestas a los docentes que fueron parte de la práctica colaborativa. En los resultados obtenidos, se observa un progreso en la eficacia de la colaboración al desarrollar prácticas de liderazgo intermedio. Luego de la intervención, las coordinadoras de ciclo asumen un rol de liderazgo que contempla más actividades ligadas a la gestión, perciben su importancia para generar condiciones que promuevan la colaboración como también espacios sistemáticos y frecuentes de colaboración entre los docentes participantes. En el caso de los profesores, consideran un crecimiento positivo en el rol que llevan a cabo los líderes intermedios para generar la colaboración, situando las dimensiones de promoción y diseño de la práctica como aquellas que mayor cambio tuvieron en las líderes luego de aplicado el plan de acción.

Palabras clave: prácticas, liderazgo intermedio, colaboración, modelo líderes chinos.

¹Académica. Mg. en Educación. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0004-6312-2619> | vmunozb@ucm.cl

ABSTRACT

This text describes an action-research project that aims to develop intermediate leadership practices in cycle coordinators, in order to generate structural, cultural and relational conditions conducive to the implementation of a space for collaboration between teachers. To this end, an action plan was generated based on the experiences developed by school leaders in China (Qian & Walker, 2021) as well as the procedures to facilitate collaborative work declared by the Education Quality Agency (2016). In relation to the model used, the cycles proposed by Kemmis & McTaggart (1989) were followed and data collection techniques based on two instruments were used: semi-structured interviews applied to cycle coordinators, and surveys to teachers who were part of the collaborative practice. Regarding the results obtained, progress is observed in the effectiveness of collaboration when developing intermediate leadership practices. After the intervention, the cycle coordinators assumed a leadership role that included more activities related to management, and perceived its importance in generating conditions that promote collaboration as well as systematic and frequent spaces for collaboration between participating teachers. In the case of teachers, they considered a positive growth in the role played by intermediate leaders to generate collaboration, placing the dimensions of promotion and design of the practice as those that had the greatest change in the leaders after the action plan was applied.

Key words: practices, intermediate leadership, collaboration, Chinese leaders' model.

INTRODUCCIÓN

La colaboración entre profesores⁴ es una práctica pedagógica que a nivel nacional ha adquirido mayor relevancia en el marco de la Ley 20.903 (Ministerio de Educación de Chile), que instauro el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (2016). Esta disposición legal se basa en los múltiples beneficios que proporciona en las prácticas docentes como en el aprendizaje de los estudiantes (Castillo et al., 2022; Elige Educar, 2020; Leana y Pil, 2006; Ministerio de Educación, 2019; Reeves, 2021; Vaillant, 2016).

Sin embargo, en el panorama actual se evidencia su “bajo nivel de frecuencia” y docentes agrupados mayormente en un perfil de colaboración “incipiente y esporádico”⁵ (Castillo et al., 2022, p.4) en que los docentes comparten material pedagógico, aúnan criterios evaluativos y discuten sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero distan de generar instancias sostenidas para la mejora de la enseñanza. Ahora bien, para que esta pueda ser una práctica sistemática y frecuente, el rol de los liderazgos escolares es claro, pues estos generan las condiciones claves que permiten la plausibilidad de la colaboración en el contexto escolar (Moral et al., 2016) En otras palabras, Hattie (2015) indica: “Ellos deben tener la experiencia necesaria para permitir que los

⁴ Entendido desde la literatura inglesa como Middle Leadership o Subject Leadership y en otros textos como liderazgos medios, apunta principalmente a docentes que lideran a sus pares docentes.

⁵ La colaboración esporádica implica compartir ideas y recursos con pares, pero de forma no sistemática. Además, el trabajo en conjunto para enseñanza de clases, resulta poco frecuente. En tanto, la colaboración incipiente indica mínimos espacios de intercambio, discusión y enseñanza entre pares.

docentes trabajen en conjunto y para cuestionar su eficacia” (p.24).

Considerando la experiencia internacional respecto a las condiciones que establecen los líderes para el desarrollo del trabajo colaborativo, China resalta como un territorio pionero en este ámbito, pues cuenta con una larga historia de espacios colaborativos sistemáticos y centralizados: “durante décadas han estructurado discusiones colaborativas de los docentes sobre enseñanza aprendizaje” (Chen, 2020, p. 374) que resultan: “la fuerza impulsora de la calidad y mejora de la instrucción en Shanghai y muchas partes de China” (Cravens et al., 2017, p. 529). Partiendo desde la generación de estrategias de liderazgo que funcionan como soporte clave para que estos espacios sean factibles y apunten a la mejora instruccional, como al desarrollo profesional docente (OECD, 2010; Qian y Walker, 2021; Qian et al., 2017; Palacios et al., 2022) Especialmente, el estudio realizado por Qian y Walker, (2021) destaca tres niveles de influencia desde el liderazgo directivo para establecer, estructurar y dar valor al trabajo colaborativo: “condiciones estructurales, culturales y relacionales” (p. 590).

Ante las evidencias expuestas, el presente proyecto de investigación-acción tiene como objetivo desarrollar prácticas de liderazgo intermedio, basadas en la experiencia de condiciones que establecen líderes chinos, para promover la colaboración entre docentes. Se trabaja con este nivel de liderazgo, porque en el territorio asiático aludido, el papel de los líderes medios dentro del ámbito estudiado resulta esencial para el funcionamiento de los Teaching Research Groups⁶ (Qian et al., 2017, p.9) considerando que: “el proceso TPEG está diseñado para ser propiedad y dirigido por maestros con apoyo importante brindado por el director” (Cravens et al., 2017; p. 532). Además, este nivel de liderazgo es el que gestiona directamente las labores pedagógicas de los profesores, apuntando a la mejora educativa desde los ámbitos de gestión organizacional, curricular y relacional (Ministerio de Educación, 2021; Pinto et al, 2010; Sepúlveda y Volante, 2019).

La investigación se lleva cabo en un colegio de Santiago Centro, el que es elegido por dos razones en específico: cuenta con un diagnóstico externo en el que se declara como un aspecto de mejora el trabajo colaborativo entre docentes⁷ y representa un establecimiento en vías de mejora ante su Categoría de Desempeño establecida por la Agencia de Calidad de Educación, ubicándose en Enseñanza Básica: categoría medio y Enseñanza Media: categoría alto; lo que refiere a que cuenta con un Plan de Mejora Educativo sostenido y con gran énfasis en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este último punto resulta importante, pues desde el país que se toma como referencia, la colaboración representa la fuerza impulsora de la calidad y la mejora de la instrucción (Cravens et al., 2017) considerando que “la evidencia de investigación acumulada sugiere un impacto positivo de las PLC en la mejora de las prácticas de los docentes y el rendimiento de los estudiantes” (Wang, 2016, p. 203).

La propuesta considera el levantamiento de datos iniciales respecto a las percepciones del liderazgo

⁶ Grupos de investigación docente, asimilados a nivel occidental como Comunidades de Aprendizaje Profesional. En China funciona como una modalidad de colaboración entre docentes, centralizada, estructurada y de larga trayectoria.

⁷ La encuesta es aplicada a la totalidad de profesores del establecimiento. Las preguntas de la encuesta permiten puntuación de 0 a 100 puntos. Puntuando en promedio 65 puntos respecto a la discusión entre colegas y 69 pts. en relación a frecuencia de trabajo colaborativo. Ante la confidencialidad del establecimiento, no es posible referenciar el informe técnico del instrumento.

intermedio para promover la colaboración dentro del establecimiento, la aplicación de prácticas basadas en el modelo de líderes chinos y la situación post aplicación desde la óptica de los participantes.

Colaboración en el ámbito educativo

La colaboración en el ámbito educativo, se ha definido como una metodología que permite el trabajo conjunto entre docentes con el fin de compartir, analizar e investigar las prácticas pedagógicas con foco en la mejora escolar, centrada esencialmente en: “sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales” (Vaillant, 2016, p. 12). Por tanto, se considera que el trabajo entre pares es una acción de reflexión y discusión colegiada, que promueve la solución de problemas o necesidades emergentes en la realidad escolar local.

Según el Ministerio de Educación (2019) las formas de colaboración son múltiples, suceden en instancias formales e informales y pueden ser llevadas a cabo de manera intra o interesuola. Considerando modalidades que abordan desde el estudio de clases a las comunidades de aprendizaje profesional. Esta forma de concebir el trabajo pedagógico ha sido respaldada por la literatura internacional y por múltiples organizaciones del ámbito educativo, enfatizando en que su importancia radica en tres focos: a) ser un factor clave para enfrentar los desafíos de la educación post crisis sanitaria (Castillo et al., 2022; Elige Educar, 2020; Reeves, 2021) b) proporcionar múltiples beneficios en los aprendizajes (Leana y Pil, 2006) c) estimular la satisfacción docente (Hattie, 2015; Vaillant, 2016).

En Chile, un reciente estudio realizado por Castillo et al., (2022), basándose en el Teaching and Learning International Survey-TALIS evidencia que el avance en términos de colaboración supone: “una condición insoslayable para el desarrollo profesional docente (...) [como] en el aprendizaje, la toma de decisiones y la satisfacción laboral, la cultura escolar, la reflexión pedagógica y el cambio en las prácticas docentes” (p. 2.) Los datos analizados les permiten concluir que en nuestro país la colaboración docente se encuentra en promedios similares a los de los países de la OCDE, pero posee un bajo nivel de frecuencia y se privilegian prácticas de escaso nivel de compromiso e intercambio. Los autores, agregan a esto, un vínculo interesante, que relaciona el nivel de colaboración entre pares con el estrés que perciben los docentes. Concluyendo que entre mayor colaboración incipiente se realiza, los niveles de estrés suelen ser más altos; en cambio cuando el trabajo entre pares se encuentra consolidado, su percepción de estrés disminuye.

Prácticas de liderazgo para fomentar la colaboración entre docentes a nivel nacional

Para que esta praxis sea sostenida y tenga propósito dentro de la escuela, la acción de los líderes escolares es clave. Esto se refiere a que el liderazgo tiene la misión de crear las condiciones necesarias para que estos espacios de trabajo tengan un carácter sistemático; en que el tiempo y los recursos se encuentren a disposición de la transformación (Hattie, 2015).

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) precisa dentro de las dimensiones a llevar a cabo por el equipo directivo el desarrollar las capacidades profesionales dentro de la institución. Uno de los componentes claves de esta área es la creación de una cultura de colaboración entre los

profesionales del establecimiento. Para lograrlo, los líderes escolares “generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos (...) [como también] promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento” (p. 23). Ante esto, el liderazgo de las escuelas no puede depender exclusivamente de la figura de un líder, sino de un sistema de responsabilidad en conjunto, poniendo el acento en el liderazgo en su conjunto y no en la figura del líder como individuo (Moral et al., 2016; Wang, 2016). Es por ello que la figura del líder intermedio toma relevancia, ya que aporta de forma directa en la gestión pedagógica con sus pares:

En particular, es clave entender cómo estos líderes [intermedios] brindan apoyo y consejo significativo a sus pares docentes, modelan prácticas pedagógicas competentes, negocian y manejan recursos de manera eficiente, así también cómo monitorean los procesos de mejora. Por otra parte, esta multiplicidad de funciones también exige considerar la dimensión emocional, especialmente desde la generación de confianza y tolerancia entre pares. (Sepúlveda y Volante, 2019, p. 356),

Así, estos agentes tendrían una influencia directa con sus colegas docentes y con ello impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, desde la política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar se busca potenciar los diferentes tipos de liderazgos para transformar las instituciones escolares. Entre otros aspectos relevantes, la normativa busca el reconocimiento de los líderes medios como promotores esenciales de la acción pedagógica considerando que es clave: “fortalecer las capacidades de líderes escolares e intermedios para que lideren procesos de mejora escolar sostenibles, inclusivos y de calidad [...]” (Ministerio de Educación, 2021, p. 30). Respecto a cómo estos líderes accionan para promover espacios colaborativos, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) indica que se debe partir del diálogo entre docentes y equipos directivos para diseñar estas instancias. En dichos documentos se orienta el trabajo de los elementos fundamentales de las comunidades de aprendizaje: visión y valores compartidos, establecer metas, roles y responsabilidades e instancias definidas de trabajo. Siendo estas ídoles claves que guían a los líderes escolares para que la colaboración pueda llevarse a cabo.

Una perspectiva internacional, China: un modelo de colaboración establecido

Ampliando la mirada al panorama mundial, es verificable que en muchos de los países líderes de evaluaciones estandarizadas como PISA, la colaboración docente es un factor clave de atención y gestión de los líderes educativos. Ejemplo de ello es el caso de China, quien cuenta con una larga tradición en cuanto a la promoción del trabajo entre docentes, siendo esto parte de la cultura y vida cotidiana de las comunidades educativas de dicha región, bajo el nombre de “Teaching Research Groups”.

En esta línea, Qian y Walker (2021), estudiaron la incidencia del papel de los directores de 101 escuelas chinas, en el desarrollo profesional docente, a través de prácticas de colaboración. La investigación demostró que los líderes, pueden influir en la efectividad de estas comunidades de aprendizaje docente, por medio del establecimiento de condiciones estructurales, culturales y relacionales. A nivel estructural, los líderes

implementan tres estrategias, en común: “rutinarizar el aprendizaje colaborativo de los docentes, crear amplias oportunidades para el aprendizaje entre pares y utilizar diversos mecanismos para identificar a profesores destacados como modelos a seguir” (p. 590).

En relación a las condiciones culturales, se rescatan tres prácticas: “involucrar a los docentes en la formulación de la visión escolar; invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de los docentes y garantizar un enfoque en el aprendizaje” (p. 591). Por último, respecto a las relaciones interpersonales, las estrategias utilizadas apuntan a: “mejorar la disposición de los docentes a colaborar y comprender y cuidar a los docentes para ganarse la confianza” (p. 593).

Objetivos

En relación a los antecedentes expuestos, la investigación propone desarrollar prácticas de liderazgo intermedio en coordinadoras de ciclo, con el fin de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales propicias para la implementación de un espacio de colaboración entre docentes. Ante ello, surgen los siguientes objetivos: 1. Definir una visión común sobre el rol del coordinador de ciclo, como líder intermedio, en el desarrollo de la colaboración entre profesores. 2. Diseñar un plan de la práctica colaborativa, que contemple condiciones estructurales, culturales y relaciones propicias para la su implementación. 3. Analizar la percepción de las coordinadoras de ciclo y de los docentes, acerca del impacto que tuvo el rol de liderazgo intermedio en el desarrollo de la práctica colaborativa; mediante la comparación de las percepciones iniciales y finales del proyecto.

Metodología

Esta investigación se fundamenta en un diseño cualitativo de tipo investigación acción, que permite comprender profundamente los fenómenos sociales, como generar vías de acción para la mejora, teniendo por tanto un vínculo estrecho con el compromiso social (Colmenares y Piñero, 2008). En relación al modelo utilizado, se siguieron los ciclos propuestos por Kemmis y McTaggart (1989), en el que por medio de cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión, se contribuye hacia la mejora en la escuela.

La primera fase apuntó a diagnosticar la problemática, conociendo la percepción que tienen las coordinadoras de ciclo y los docentes, del rol que poseen los liderazgos intermedios en la generación de condiciones para la colaboración. En segunda instancia, se toma acción en base a los datos obtenidos, generando un espacio de diálogo entre las coordinadoras para construir una visión en común sobre su rol, basándose en sus conocimientos previos y el modelo chino respecto a condiciones que ejercen los líderes para la colaboración. Además, se diseña un plan de colaboración trimestral (modalidades: club de video y estudios de clase) por parte de las coordinadoras de ciclo, desarrollando las condiciones estructurales, relacionales y culturales. En la tercera fase, se analiza el funcionamiento del plan mediante un análisis FODA para tomar acciones de proceso. Finalmente, se concluye con reflexiones, percepciones de cierre que permiten realizar una comparativa de cambio y oportunidades de repetición de ciclo.

Las técnicas aplicadas para la recogida de datos fueron: entrevistas semiestructuras aplicadas a las coordinadoras de ciclo y encuestas a los docentes participantes; ambos instrumentos antes y después de la aplicación, con el propósito de realizar un análisis temático comparativo acerca de sus percepciones respecto a la aplicación.

La institución educativa que es parte del presente proyecto corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionada, ubicado en el Barrio Cívico de Santiago. En la actualidad, posee una matrícula de 536 estudiantes distribuidos en un curso por nivel, impartiendo clases en los niveles de pre escolar, enseñanza básica y media científico humanista. Su misión apunta la educación integral y de calidad, basada en los valores del Evangelio.

La muestra del estudio es de tipo no probabilística, dentro de la categoría selección por cuotas, en la que principalmente se conforman subgrupos caracterizados por ciertos criterios que resultan representativos de la población (Hernandez, 2021). Así, los participantes son coordinadoras de ciclo del centro educativo (2) y docentes de cada ciclo de enseñanza (7) considerando su disponibilidad horaria y representatividad en diferentes niveles, especialidades, edad y años de ejercicio profesional en el colegio.

Resultados: Percepción de las coordinadoras de ciclo acerca de su rol para la colaboración

Por medio de la aplicación de una entrevista semiestructurada inicial y final, realizada a ambas coordinadoras de ciclo, que por sus características de flexibilidad, profundidad y claridad, permite conseguir significados que los informantes atribuyen al área (Díaz et al., 2013), se obtienen datos para visualizar comparativamente sus percepciones acerca de tres categorías establecidas a priori: roles del liderazgo ejercido, estado actual de la colaboración en el establecimiento y el rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre profesores.

A. Roles del liderazgo ejercido

Las coordinadoras de ciclo tanto antes como después de la ejecución del plan de acción comparten que sus roles son variados, haciendo énfasis en dos áreas de trabajo primordial: área curricular (revisión de planificaciones, acompañamiento docente y atención de problemas de aprendizaje) y área de gestión (coordinación de actividades de sus ciclos). Sin embargo, en la entrevista final añaden más tareas en la segunda área mencionada, haciendo énfasis en que generan encuentros con sus ciclos, dirigiendo a los docentes y guiando la reflexión. También, comentan que analizan datos educativos para tomar decisiones. La mayor percepción de esta área de trabajo, ligada a la gestión, resulta ser esencial dentro de su rol (Sepúlveda y Volante, 2019), pues no solo se visualizan como técnicos pedagógicos sino también como líderes con pensamiento estratégico y autodirección.

Respecto al rol que consideran más relevante es el acompañamiento docente, centrado en la retroalimentación de prácticas pedagógicas para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Tal aspecto se repite en ambas entrevistas. Por el contrario, al consultar sobre si ejercen un rol claro de liderazgo dentro del establecimiento, existen cambios en el tiempo, pues en la primera entrevista no se lograba un consenso entre

las coordinadoras, pero en la última aplicación del instrumento ambas destacan que sí cumplen un rol de liderazgo, sobre todo cuando dirigen a sus ciclos, buscan formas para motivar a los docentes e indagan en dar respuestas innovadoras ante los desafíos. Evidenciando un claro progreso en la visión que tienen de su rol dentro del establecimiento.

Tabla 1

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "Roles de liderazgo ejercido"⁸

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
“Nuestro rol se enfoca en el acompañamiento docente, orientado como desarrollo profesional, revisión de calificaciones, calendario de evaluaciones, liderar cierto proceso de gestión” (coordinadora segundo ciclo).	“El rol que tenemos es de acompañamiento en aula, seguimiento de acuerdos, reunirnos para analizar datos, para elaborar estrategias con los estudiantes más descendidos, proponer ideas” (coordinadora primer ciclo).
“Yo llegué este año entonces siento que estoy trabajando en eso. Ya del todo no lo veo así como, ojo, soy una líder, y no, pero estoy trabajando para eso” (coordinadora primer ciclo).	“Es fundamental el liderazgo que tenemos en nuestros ciclos en el acompañamiento y en las reuniones de resultados, porque también ahí damos lineamientos de trabajo, si bien nosotros escuchamos las propuestas y todo, pero nosotras también llevamos nuestras ideas” (coordinadora de primer ciclo).

B. La colaboración en el establecimiento

Antes de aplicar el plan de acción, las líderes intermedias comparten que la definición de colaboración apunta a trabajar con el otro, buscando objetivos en común, compartiendo ideas y tomando decisiones en conjunto. En contraste con ello, al finalizar el proceso agregan otras características relevantes, indicando que debe estar cimentando en los valores de la empatía y la confianza, como también que es útil para la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Este factor es clave dentro de las condiciones que generan los líderes en los procesos colaborativos, siendo el factor relacional uno de los aspectos primordiales a considerar para que las prácticas puedan desarrollarse de manera fluida (Qian y Walker, 2021).

Respecto a los espacios de colaboración definidos, hay un cambio sustancial, pues antes de la intervención solo existían instancias informales y asistemáticas. Luego del proceso de aplicación, perciben mayores momentos formales de colaboración que se caracterizan por ser útiles para los docentes, tienen impacto en sus prácticas pedagógicas y generan motivación en su quehacer.

En relación con las condiciones esenciales para aplicar prácticas de colaboración, indican que fueron claves para llevar a cabo el proceso. Antes del plan de acción no existía la gestión del tiempo de los docentes, espacios definidos y resguardados con una planificación previa. Para llevar a cabo la colaboración, comentan que se realizaron varias estrategias de las condiciones: estructurales, culturales y relacionales; tanto las que implicaba al establecimiento como a ellas. Consideran que la tercera tuvo un foco central para poder llevar a cabo tanto el club de video como el estudio de clases.

⁸ Fuente: Creación propia.

Tabla 2

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "La colaboración en el establecimiento"⁹

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
"Como espacios de colaboración como definidos, un trabajo en conjunto como docentes, no hay muchos espacios, o no hemos definido mucho espacio, porque finalmente este año estuvo particularmente cargado de otras actividades" (coordinadora segundo ciclo).	"Sí, tuvimos las condiciones, tener un espacio, un lugar, tener todos los lunes para el trabajo colaborativo que era intocable" (coordinadora primer ciclo).
"Faltan condiciones (para la colaboración) para hacerlo más sistemático...lo tendríamos que hacer con el programa del semestre, dar el espacio para los profesores, pero tendría que agendarse" (coordinadora segundo ciclo).	"La base importante del trabajo colaborativo fue basada en el respeto [...] siempre fue desde lo positivo y la mejora. Como estábamos trabajando colaborativamente surge la autocrítica" (coordinadora segundo ciclo).

C. Rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre docentes

Las coordinadoras de ciclo consideran antes del proceso que su función clave en la colaboración es generar el espacio, mediar la toma de decisiones y promover el trabajo en conjunto. Se hace un claro énfasis en la primera de ellas. Por tanto, basándonos en la categorización establecida por Qian y Walker, (2021) su primera percepción del rol apunta esencialmente a la condición estructural. Respecto a las habilidades que destacan que deben tener para generarla es la empatía, para comprender al profesor, persuasión, para generar la motivación y la mediación ante los desacuerdos. Concuerdan en que estas habilidades las han llevado a cabo, pero no en sus ciclos completos ni en instancias formales, sino de forma individual y de manera informal. Al finalizar la práctica colaborativa indican que todas habilidades las pudieron llevar a cabo en sus reuniones de colaboración, pero destacan que fue clave como líderes enfocar el propósito de cada encuentro y promover relaciones de confianza. De esta forma, complementan su rol con el establecimiento de condiciones relacionales y culturales. Respecto a las áreas de su liderazgo a potenciar, apuntan esencialmente al conocimiento, indicando que necesitan prepararse más teóricamente para poder guiar este tipo de procesos.

Tabla 3

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "Rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre docentes"¹⁰

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
"Yo creo que debería ser nuestro rol como mediar la colaboración, generar el espacio y el trabajo en conjunto. Entonces creo que un poco más de la gestión entraríamos de nuestro rol a empezar a trabajar" (coordinadora primer ciclo).	"Durante el proceso de trabajo colaborativo abrimos los espacios, generamos las instancias, mediamos la conversación, guiamos [...] dirigimos el trabajo en general" (coordinadora segundo ciclo).
"Yo creo que nosotros como líderes tenemos que ser súper empáticos primero que todo, como para poder	"Como líderes tenemos que tener tiempo de estudio de lo que estás proponiendo, para tener fundamentos de las prácticas que uno está solicitado" (coordinadora de primer ciclo).

⁹ Fuente: Creación propia.

¹⁰ Fuente: Creación propia.

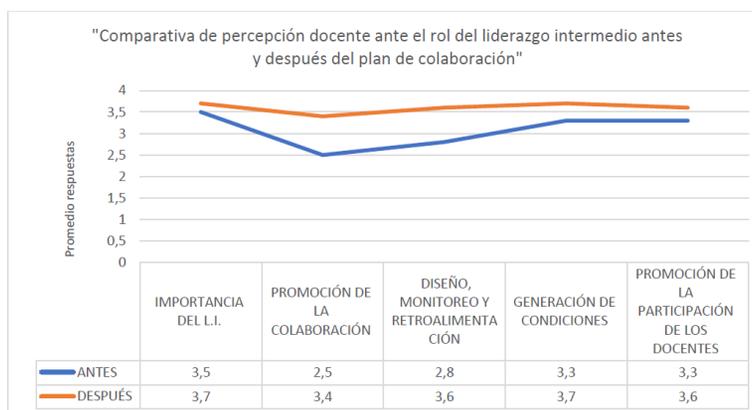
comprender al profesor. Ya que tiene que tener disposición” (coordinadora de segundo ciclo).

Percepción de los docentes acerca del rol de las coordinadoras para la colaboración.

La encuesta es respondida por docentes de diferentes niveles, especialidad, edad y años de ejercicio profesional. La muestra consiste de siete docentes; en la encuesta inicial el 85% de las participantes respondió el instrumento y en la aplicación final el 100% de los profesores lo realizó. Respecto a lo consultado, los educadores pudieron responder según la siguiente escala: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4). En adelante, se visualiza el análisis comparativo entre ambos momentos, según las temáticas abordadas.

Gráfico 1

Comparativo de percepción docente inicial y final acerca del rol del liderazgo intermedio para la colaboración¹¹



Añadida a las preguntas cerradas, se responden dos interrogantes abiertas al finalizar el proceso de colaboración que apuntan a: 1. ¿Consideras que el rol ejercido por las coordinadoras de ciclo permitió que se crearan instancias eficientes de colaboración entre docentes? ¿Por qué? 2. ¿Qué impacto crees que tuvo el rol de las coordinadoras de ciclo en el desarrollo de las prácticas colaborativas entre docentes? Generalmente, los participantes responden al primer cuestionamiento con afirmación positiva, indicando que cumplen el rol de guía, líder, facilitador de recursos físicos como relacionales. Respecto a la segunda pregunta, aluden en su mayoría a un impacto positivo, pues conocen a los profesores y generan sugerencias valiosas para mejorar las prácticas pedagógicas y con ello los aprendizajes de los estudiantes.

Con los datos expuestos, se puede concluir que, según la percepción de los docentes, el desarrollo de prácticas en los liderazgos intermedios es relevante para que se produzca la colaboración entre pares. Tal como

¹¹ Fuente: Creación propia.

se puede observar en el gráfico y en las preguntas abiertas, las áreas más descendidas de la primera medición son aquellas que presentan mayor avance posterior a la implementación. De esta manera, antes de la intervención, los profesores se encuentran mayormente “en desacuerdo” (2.5 promedio respuesta) respecto a que las coordinadoras de ciclo se encuentren promoviendo la colaboración entre ellos. Sin embargo, al final del Plan de Acción existe un cambio importante en su visión, estando la mayoría de ellos “de acuerdo” (3.4 promedio de respuesta) con esta dimensión, generando un incremento positivo de 0.9 pts.

Añadido a esto, su percepción también se encuentra centrada en indicar que antes de la aplicación no existe un proceso sistemático llevado a cabo por sus líderes pedagógicas para desarrollar la colaboración, habiendo deficiencia en el diseño, monitoreo y retroalimentación (2.8 promedio respuesta), lo que se contrasta claramente con el cierre del proceso, en el que los participantes se encuentran “de acuerdo” con esta dimensión (3.6 promedio respuesta), presentando así un incremento de 0.8 pts.

Por otra parte, respecto a la generación de condiciones y promoción de la participación docente; aunque ya se encontraban con promedios iniciales vinculados a la categoría “de acuerdo”, luego de la implementación de las prácticas para potenciar el liderazgo intermedio, cada una de ellas presentan mejoras que oscilan entre los 0.2 y 0.4 pts. Por tanto, el desarrollo de prácticas en líderes intermedios, facilitó y promovió la colaboración entre los docentes; creando las condiciones necesarias que proporciona el líder escolar, para que estos espacios de trabajo tuvieran un carácter sistemático en el que el tiempo y los recursos se encuentren a disposición de la transformación (Hattie, 2015).

Discusión

Para llevar a cabo mejoras escolares, es de importancia la creación de políticas educativas que normen y regulen las áreas sustanciales de la educación. Sin embargo, para que estas realmente transformen las escuelas, el papel de los líderes escolares de suma relevancia (Bellei et al., 2015; Carrasco y Flores, 2019; Leithwood, 2010; Marfán et al., 2021)

De esta forma, el presente proyecto recoge una de las reformas recientes en el área educacional, como lo es la promoción de la colaboración entre docentes (Ministerio de Educación, Ley 20.903, 2016) y trabaja en su desarrollo en una comunidad escolar por medio de la construcción de capacidades de los actores educacionales, específicamente de los líderes medios, desarrollando prácticas en coordinadoras de ciclo que permiten la generación de condiciones para promover la colaboración entre docentes.

Respecto al impacto que este tuvo, es importante referirse a los objetivos propuestos. Respecto al primero de ellos, se logró aunar una visión alineada al modelo de líderes chinos que guiará el rol del coordinador de ciclo en el desarrollo de la colaboración. Esta se caracteriza por ser guías del proceso, facilitadoras con las condiciones necesarias y promotoras de la confianza como requisito esencial. Esta visión conjunta trazó el avance del proyecto, observando concordancia en los monitoreos intermedios a las docentes como en los resultados de impacto final.

El segundo objetivo determinado, permitió que cada líder intermedia en conjunto con los docentes de su ciclo estableciese una planificación clara a seguir, lo que aportó a la comunidad, sistematicidad y frecuencia a la práctica de colaboración. Esto es expuesto en los resultados acerca de la dimensión: diseño, monitoreo y retroalimentación de la colaboración por parte de líderes intermedias, que tiene un incremento de 2,8 a 3,6 pts. según la percepción final de los docentes. Comprobando que el liderazgo intermedio puede realizar un aporte significativo en el perfil que posee la colaboración en la comunidad.

Por último, el análisis comparativo de percepciones iniciales y finales propuesto en el tercer objetivo, establece un claro y significativo crecimiento en todas las prácticas desarrolladas en líderes intermedios para establecer una práctica colaborativa entre profesores. En el caso de las propias coordinadoras, se evidencia un cambio positivo en la autopercepción del liderazgo, mayores roles asociados a la gestión como una comprensión clara de la importancia de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales para promover la colaboración desde su liderazgo. Por parte de los docentes, consideran que el rol de este tipo de liderazgo es clave (3.7 pts.) y que generan las condiciones necesarias para que las prácticas pudieran realizarse (3.6 pts.).

Ahora bien, el proyecto cuenta con limitaciones respecto a las prácticas desarrolladas en el liderazgo intermedio como en el impacto que pueda tener dentro de las mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes. Respecto al primero, ya que, por el acotado tiempo del plan de acción, las prácticas desarrolladas se adquieren con escaso modelamiento y profundización teórica. Esto es expuesto por las coordinadoras al señalar en la entrevista semiestructurada de finalización que desearían tener mayor tiempo de formación individual antes de dirigir prácticas colaborativas. En relación al segundo, no es posible evidenciar empíricamente si las condiciones generadas por las líderes, además de tener un beneficio en la eficacia de la colaboración, pudo incidir directamente en el cambio de prácticas pedagógicas para el aprendizaje de los estudiantes, pues no estaba en el alcance del estudio la triangulación de datos con resultados de aprendizaje. Siendo este un factor clave, pues la esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables (Robinson, 2019, p. 124).

En consideración a lo expuesto, el proyecto realizado es relevante en el estudio de las prácticas a desarrollar por los líderes intermedios para generar condiciones en el contexto de la colaboración. Otorgando orientaciones de aquellas que son claves en este tipo de procesos, para crear espacios sistemáticos dirigidos por este tipo de líderes. Además, permite corroborar un modelo internacional, como lo es la experiencia de las escuelas chinas en la generación de condiciones por parte del liderazgo (Qian y Walker, 2021), evidenciando su pertinencia y relevancia en el contexto de este estudio. Para finalizar, el proyecto por medio del fortalecimiento de prácticas de liderazgos medios, permitió instancias donde los profesores se reunieron para trabajar en conjunto con foco en la estructura de la clase. Estos encuentros, permitirían el desarrollo de transformaciones en sus prácticas pedagógicas, lo que según Leana y Pil (2006) tendría un efecto positivo en el aprendizaje: “se cree que este aprendizaje situado mejora el rendimiento, en particular en organizaciones con uso intensivo de conocimientos e intercambio de información” (p. 354).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Trabajo colaborativo en la escuela. ¿Cómo facilitararlo? http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Trabajocolaborativo_escuela.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). Informe de Resultados Educativos. https://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/Docentes_y_Directivos/8b/IRE_Docentes_Basica_2019_RBD-8671.pdf

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2015). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>

Cancino Cancino, V., & Vera Monrroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>

Carrasco, C. & Flores, L. (2019). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Ediciones UC.

Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717439>

Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J., & Escribano, R. (2022) ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias*, 25, 1-6. <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N25.pdf>

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M.L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Peer teacher excellence groups (TPEG): Creating professional learning communities for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526–551. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095>

Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M., (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es.

Elige Educar (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia, versión 2. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/09/ee-presentacion-covid-2.pdf>

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

Hattie, J. (2015). Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (100), 59-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5352747>

Hernandez González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1989). *The action research planner*. Deakin University Press.

Lanfong, S. & Crawford, M. (2022). Walking with teachers: A study to explore the importance of teacher wellbeing and their careers. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206221075750>

Leana, C & Pil, F. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>

Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>

Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J., & Sembler, M. (2021). School Leadership Policy and Change in Principals' Practices. Evidence after a Decade of Reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 857–872. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>

Ministerio de Educación (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239>

Ministerio de Educación (2016). Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-1221&idParte=9690838>

Ministerio de Educación (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>

Ministerio de Educación (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19582>

Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. J., & Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30,115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>

OECD (2010). Lessons from PISA for the United States. Strong performers and successful reformers in education. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

Palacios Núñez, M. L., Deroncele Acosta, A., Isasi Kámiche, M. P., & Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>

Pinto, V., Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y Desafíos para la Formación de Líderes Intermedios de Organizaciones Educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-123>

Qian, H., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>

Qian, H., & Walker, A. (2021). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: The role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 586-598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>

Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques Internacionales para el Desarrollo Docente en las Escuelas Chilenas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>

Reeves, D. (2021). Five Professional Learning Transformations for a Post-COVID World. *Educational Leadership*, 78(5), 44-48. <https://ascd.org/el/articles/five-professional-learning-transformations-for-a-post-covid-world>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.

Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia-Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>

Datos de correspondencia

Valentina Muñoz Barrera

Magister en Educación

Universidad Católica del Maule, Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación
Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6312-2619>

Correo electrónico: vmunozb@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.