

D. 7.225

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

XVII ENCUENTRO NACIONAL Y III INTERNACIONAL
DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN. NOVIEMBRE 2003

Biblioteca CPEIP. MINEDUC

TITULO DEL PROYECTO:

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL
DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES, ORIENTADOS
A LOGRAR UNA CULTURA COLABORATIVA EN CENTROS
ESCOLARES**

INFORME FINAL

Investigadores:

Biblioteca CPEIP. MINEDUC.

**Gonzalo Undurraga Mackenna
Eduardo Astudillo Castro
Osvaldo Astudillo Castro
Marta Manterola Pacheco
Manuel Pereira López**

Santiago, Chile, mayo 2003.

Diseño y evaluación de estrategias para el desarrollo profesional de los docentes, orientados a lograr una cultura colaborativa en centros escolares¹

**Gonzalo Undurraga Mackenna
Eduardo Astudillo Castro
Osvaldo Astudillo Castro
Marta Manterola Pacheco
Manuel Pereira López**

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Quizá en pocos diagnósticos se está más de acuerdo cuando se afirma que el trabajo de los docentes se caracteriza por una fuerte atomización e individualismo, que en esencia se ha tratado de referir al aislamiento que se produce en la sala de clase y reforzado por la fuerte identificación que se suele producir, en especial en la enseñanza media, del trabajo docente con su asignatura o subsector del currículo en el que el profesor es un especialista.

Entre otras consecuencias ello deriva en un comportamiento que más se parece a un semi-profesional o a un funcionario, que rara vez tiene conciencia y se comporta como miembro de un grupo que tiene una misión y un conjunto de objetivos comunes, y pero aún, no suele hacerse responsable por los resultados que produce el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Dicho en términos más generales, internacionalmente se describe: La cuestión es cómo superar los efectos negativos de esa práctica dependiente que deja como secuela en los docentes la pérdida de interés, el desánimo, la mecanización del trabajo cotidiano, la apatía, el inmovilismo, la fatiga, la resistencia al cambio, el no hacerse responsable de los resultados. Las prioridades de equidad y de calidad como respuestas a las nuevas demandas, imponen analizar cuidadosamente la importancia que tienen las actitudes y las expectativas de los docentes en el rendimiento escolar de sus alumnos, y la urgencia de modificar el mayor de esos defectos perversos que es una concepción fatalista, donde no es posible hacer nada para superar la situación. (Gimeno. 1992).

Superar estas situaciones es uno de los desafíos principales que enfrenta el sistema educacional, sobre todo si se piensa en las exigencias de una escuela cada vez más efectiva en sus objetivos de que todos los niños y jóvenes aprendan. En palabras de Vollmer: Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos es indispensable promover la profesionalización de los docentes. El proceso de conversión del rol docente en profesional es una exigencia no sólo de las transformaciones acaecidas en la organización del trabajo, sino que es una consecuencia de los procesos de descentralización, de la autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contraponen el rol tradicional de mero transmisor de conocimientos al de facilitador del aprendizaje de los alumnos (Abrile de Vollmer, 1994).

Es interesante destacar que el desarrollo profesional de los docentes no se ve como una cuestión que interesa sólo al educador, ni que tampoco se realiza al margen del contexto laboral del docente. Más bien ello se ve, entre otras de las posibles formas de perfeccionamiento, como parte del proceso de aprendizaje que realiza el docente en el mismo sitio de su trabajo. Por ello, la

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Proyecto Fondecyt Regular N° 1.000.331.

creciente autonomía en que se desarrolla la actividad de los centros educativos pasa a ser una condición y un producto de esta profesionalización.

Los procesos de descentralización se hacen verdaderamente efectivos en las escuelas cuando se acompañan con autonomía y con poder de decisión sobre aspectos sustantivos de su quehacer. Estudios recientes lo confirman a partir del análisis de características comunes que poseen algunas escuelas eficaces (OCDE, 1991; Tedesco, 1991; Mello, 1991 y 1993). Haddad afirma que "las escuelas eficaces y bien organizadas presentan varias características en común: disponen de un ambiente bien ordenado, enfatizan el desempeño académico, establecen altas expectativas para el desempeño de sus alumnos y son dirigidas por profesores y directores que realizan un enorme esfuerzo por ofrecer una enseñanza efectiva y estimular a sus alumnos a que aprendan, independientemente de sus condiciones familiares..." (Haddad, 1990).

Es en la dinámica de las instituciones escolares donde se configuran los procesos educativos y las condiciones particulares para la enseñanza y el aprendizaje, en un clima de relaciones humanas y de poder propios de cada comunidad escolar. La gestión autónoma y participativa aparece, entonces, como la estrategia más adecuada para cambiar esos contextos que condicionan el trabajo docente.

a) La práctica escolar:

El análisis de la práctica educativa y del trabajo en el aula lleva a focalizar la mirada en la calidad de los procesos internos de las instituciones, de los cuales depende la calidad de los resultados educativos. Hay evidencias clara que la transformación de los sistemas educativos o tiene lugar en las escuelas y en las aulas, o no produce el impacto y la relevancia esperados.

b) Los equipos profesionales:

La viabilidad de la gestión pedagógica de la escuela autónoma para que produzca ciudadanos modernos y competitivos, no será el resultado de la suma de aprendizajes de todas las materias del currículum. La capacidad de expresión, el fomento de la independencia crítica, el saber encontrar autónomamente información, el estímulo a la tolerancia, el relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, son aspectos transcurriculares que no son competencia exclusiva de ningún profesor. Deben formar parte de aspectos colectivamente pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica en las diferentes aulas y a través de toda la escolaridad, lo que lleva a reclamar la importancia del funcionamiento integrado de la institución escolar, la existencia de un ethos pedagógico asumido, facilitado y defendido por todos (Gimeno, 1992).

En la actualidad, como consecuencia de un estilo de gestión autoritario y verticalista, los docentes trabajan aislados y solitarios en el aula, les falta cultura técnica común, pocas veces trabajan en equipo, no formalizan ni suelen comunicar sus experiencias a otros colegas y tienen el aula como espacio dominante de su actuación. Estas manifestaciones de individualismo son fruto de la regulación de las formas de trabajo. Son problemas pedagógicos de primera magnitud las desconexiones y conflictos que suponen para los alumnos todo tipo de transiciones entre materias docentes, cursos, especialidades.

Por eso es que la coordinación debe afectar a los fines, a los procedimientos que se emplean, el clima psicosocial que se establece, a las pautas de evaluación, a las actividades cooperativas entre profesores, a sus relaciones con la comunidad. Para ello se necesita un liderazgo educativo que dinamice la vida en la escuela y un equipo de profesionales que ejercite los márgenes de autonomía tanto colectiva como individualmente, por parte del director, es altamente deseable que desarrolle las capacidades necesarias para liderar el equipo, para coordinar, para resolver problemas, para producir comunicaciones claras, para el manejo de las relaciones interpersonales, para efectuar un seguimiento y una evaluación de la tarea. Por parte de los integrantes del equipo de profesionales, habrá que desarrollar la habilidad para el desempeño autónomo, para la escucha y el comportamiento solidario, para el compromiso con la función, para alcanzar los

conocimientos técnicos destinados a la realización de las tareas solicitadas, para lograr la capacidad de resolver problemas y para la autoevaluación (Frigerio, 1992).

c) La autonomía profesional.

El docente investigador en su aula, que toma decisiones, que resuelve problemas, que opta ante dilemas, el intelectual crítico y creativo con independencia de criterios, sobra existencia real cuando existen espacios autónomos para ejercer esas competencias, y es fantasía cuando persisten prácticas escolares básicamente controladas desde afuera. Es más, no todos los docentes sienten la autonomía como una necesidad; a veces ocurre que la dependencia a la burocracia que da todo decidido puede proporcionar situaciones muy cómodas, en especial con profesores y maestros de bajo nivel de formación y débil status profesional y económico (Gimeno, 1992).

La autonomía de los docentes no es absoluta, su ejercicio profesional está determinado en gran medida por el marco institucional. No siempre seleccionan las condiciones en las que realizan su trabajo y esto los limita. Es por ello que la autonomía pedagógica y la gestión democrática pueden constituir el nuevo marco en el que los profesores experimenten mayor libertad y flexibilidad, donde tengan la vivencia de los espacios y las posibilidades que les brinda la autonomía y donde descubran que el desarrollo profesional, la responsabilidad y la reflexión intelectual crecen en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder (Abrile de Vollmer, 1994).

Para el logro de estos objetivos, es indispensable el desarrollo de una cultura colaborativa en el centro escolar.

La colaboración es un concepto que está presente en muchos de los movimientos de renovación relacionados con las escuelas y tiene un claro antecedente en el Desarrollo organizacional, del que constituye su tercera fase (De la Torre, 1994). Su desarrollo adquiere importancia en las escuelas cuando paralelamente a la autonomía institucional se habla de un proceso colaborativo. La importancia dada a éste lleva incluso a justificar para Escudero (1990) el que se hable de un enfoque paradigmático.

El desafío más radical de la propuesta de cultura colaborativa, estriba en adoptar una ideología y unas prácticas congruentes con dicha ideología, de tal modo que el proceso de autorrenovación y control resida en la escuela. Significa todo ello que la escuela no sólo es un lugar de cambio y de formación del profesorado, sino generadora de su propia cultura. La colaboración en este contexto resulta ser una forma de pensar que invade sus raíces en la teoría crítica y que enlaza con algunos de los planteamientos de la "organización que aprende" (Gairín, 1996).

Muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones escolares y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos currícula. Con las tendencias hacia la gestión escolar autónoma de cada escuela o a la gestión local de las escuelas, presentes en muchos sistemas, la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un currículum definido e implementado por los órganos centrales hace aún más importante el desarrollo de la colaboración en el nivel escolar. (Hargreaves, 1996).

En consecuencia, aunque no sea un remedio para todo, parece que los proclamados beneficios de la colaboración, para la salud y la eficacia de la organización, son a la vez, numerosos y generalizados.

EL CONTEXTO NACIONAL

Si los antecedentes expuestos muestran cómo se está abordando el tema en la literatura científica internacional, no debe olvidarse que el país está comprometido en un profundo proceso de reforma educacional, en el que se destaca el desarrollo de la profesión docente como uno de sus cuatro componentes principales, junto con los programas de apoyo y mejoramiento, la reforma curricular y la extensión de la jornada escolar.

Sin considerar que esta reforma recoge en sus objetivos buena parte de los propósitos señalados en las referencias anteriores, y que el componente desarrollo profesional de los docentes incluye varias cuestiones, como el sistema y nivel de remuneraciones, los programas de mejoramiento en la formación inicial de los profesores en los pedagógicos universitarios, se ha puesto especial énfasis en el surgimiento de actividades de perfeccionamiento para los docentes actualmente en ejercicio en casi todos sus programas e iniciativas. Nos referimos no sólo a los masivos procesos de perfeccionamiento orientados a la implementación gradual de la reforma curricular, que ha cubierto a los profesores que trabajan en el primer y en el segundo subciclo de básica, y desde este año a los profesores que atienden el 5º básico y el 1º medio, sino también al hecho de que se han desarrollado una serie de modalidades de perfeccionamiento no tradicionales, entre los que se quiere destacar acá a los talleres del P-900, a los Proyectos de Mejoramiento educativo (PME); y a los Grupos de Trabajo Profesional (GPT), entre otros, que han puesto especial énfasis en un perfeccionamiento desarrollado en cada centro escolar y sobre todo, con acento en la tarea de un aprendizaje entre pares, con el objeto de quebrar el aislamiento del docente y porque la literatura y experiencia internacional remarcan su mayor eficacia.

Tal es la importancia que se le ha asignado a estos espacios de aprendizaje entre colegas que el reglamento de la ley Nº 19.532, que crea el régimen de jornada escolar completa diurna, en su artículo Nº 16, que fija los requisitos que deben cumplir los centros escolares que quieran acogerse a esta nueva modalidad de horario escolar, en su Nº 5, señala como obligatorio el tener: el número suficiente de horas cronológicas que permita a los profesionales de la educación la realización de trabajo en equipo para el desarrollo de actividades de tipo técnico pedagógico... Y más adelante, en su artículo Nº 26, especifica que se deberá asegurar a todos los profesionales que tengan un contrato de 20 horas semanales o más: destinen un tiempo no inferior a dos horas cronológicas semanales, o su equivalente quincenal o mensual, para la realización de actividades de trabajo técnico pedagógico en equipo, tales como perfeccionamiento, talleres, generación y evaluación de proyectos curriculares y de mejoramiento educativo.

Incluso hace pocos días, el ministerio ha emitido el decreto supremo Nº 59 del 9 de Marzo de 1999, en el que hace extensivo estas horas semanales de trabajo común a todas las escuelas y liceos que aún no se han incorporado al régimen de jornada escolar completa diurna, si éstas fueran necesarias para aquellos centros integrados al P-900, o que realizan un PME, y para cualquier otra actividad debidamente justificada ante el SEREMI correspondiente, hasta con suspensión de clases. Así entonces, se observa la clara voluntad de establecer en el régimen laboral normal de actividades de los docentes este tipo de instancias que permite un proceso de perfeccionamiento y aprendizaje en común como una estrategia fundamental, tanto para el desarrollo profesional de los docentes como para el desarrollo de la capacidad autónoma de renovación e innovación del centro escolar.

II. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes bibliográficos y los propósitos y estrategias desarrollados por la reforma educacional del país, referidos previamente, demuestran la importancia y pertinencia del estudio de este tipo de estrategias de desarrollo profesional y organizacional.

En lo principal, se trata de describir y evaluar las instancias existentes y generar estrategias alternativas de colaboración, para optimizar los aprendizajes entre los docentes, con el fin de producir un mayor desarrollo profesional e incrementar la capacidad de autorrenovación del centro.

El desarrollo profesional pretende específicamente, en este caso incrementar las habilidades y destrezas de los educadores para: interactuar y relacionarse con sus pares, consultar y relacionarse con asesores y expertos en los problemas que ellos abordan, y trabajar eficazmente con los alumnos, directivos, apoderados y otros miembros de la comunidad escolar y su entorno.

Con esto se pretende desarrollar una cultura colaborativa entre los miembros del centro, transformándolo desde una organización que enseña en una organización que aprende.

Objetivo general: El propósito principal de este estudio es evaluar las instancias de colaboración que hoy existen en los centros escolares, y a partir de esa situación, optimizar las estrategias existentes y crear estrategias alternativas con el fin de generar un mayor desarrollo profesional y una organización escolar más autorrenovante..

Objetivos específicos: Para lograr el objetivo general descrito se pretende alcanzar los siguientes objetivos graduales:

Detectar y evaluar las formas de colaboración tradicionales entre los docentes de cada centro.

Definir entre el equipo de investigación y los docentes del centro escolar, las formas de optimizar las instancias de colaboración existentes y de introducir nuevas instancias o estrategias de aprendizajes entre pares que se adapten a su cultura y necesidades personales u organizacionales.

Desarrollar la optimización e implementar las estrategias seleccionadas.

Evaluar los efectos e impactos de la aplicación de dichas mejoras o novedades en las prácticas de los docentes y en la organización en general.

III. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las hipótesis de trabajo principales del proyecto se pueden definir bajo los siguientes postulados:

- En cada centro escolar, dependiendo de las personas que la constituyen y de su historia como organización, se han desarrollado diversas formas o instancias naturales de colaboración entre los docentes.
- En el sistema escolar nacional se han establecido espacios para trabajo colaborativo entre los docentes y dichos espacios se ocupan con diversos grados de éxito y eficacia.

A partir de estos supuestos, se pueden plantear las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Es posible detectar y evaluar el éxito y eficacia relativa de las instancias y formas de colaboración naturales establecidas para el aprendizaje entre los docentes.
2. Se puede modificar la eficacia de las instancias de aprendizaje entre pares, mediante el mejoramiento de las instancias naturales existentes y la institucionalización de ciertas formas nuevas de colaboración, de modo de incrementar significativamente su impacto en el desarrollo profesional de los docentes y en la capacidad de autorrenovación de la organización.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

La naturaleza del problema en general y de cada etapa del trabajo en particular, requieren de métodos de investigación que se adapten a los énfasis y a las metas a lograr en cada fase de su desarrollo.

En general se podría caracterizar la metodología a utilizar como una investigación acción colaborativa, ya que es una forma de indagación colectiva emprendida por educadores (académicos y docentes de aula) que comparten una preocupación por una problemática específica y que pretenden mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas (Kemmis y Mc Taggard) así como lograr la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar. La investigación acción proporciona un medio para vincular la teoría y la práctica en un todo único de ideas en acción y permite además ayudar con estrategias de mejora a la solución de problemas reales.

En este contexto, cada etapa de la investigación propuesta requiere de diferentes formas de acercamiento al problema. Es así como se podrían diferenciar tres etapas en su desarrollo, utilizando acercamientos metodológicos diferentes:

- Durante el primer año se realiza un estudio descriptivo de la cultura organizacional en un conjunto de establecimientos que estén incorporando experiencias de desarrollo profesional de sus miembros y que correspondan a algunas de las estrategias de perfeccionamiento propuestas en la actual reforma educacional, como los talleres del P-900, los microcentros rurales, los PME, los GPT u otros. Esta etapa tiene por objeto definir claramente el área en que se centrará la estrategia o estrategias de mejora.
Al mismo tiempo y en forma paralela, el grupo de investigadores desarrollará estrategias y modelos alternativos de profesionalización docente que consideren el desarrollo de una cultura colaborativa.
- Durante el segundo año se realiza una investigación acción colaborativa en 4 de los establecimientos que componen la población estudiada, para probar estrategias y modelos de profesionalización docente a partir de las diferentes necesidades y características particulares de la cultura de los establecimientos elegidos. Las características particulares de la cultura de las unidades educativas elegidas van a determinar los cuatro aspectos fundamentales de la investigación acción: el plan de acción, la observación rigurosa y la reflexión sistemática.
- Durante el tercer año la investigación estará centrada en evaluar el impacto de la acción realizada en la cultura de la escuela y en los niveles de autonomía de los centros para seguir desarrollando y optimizando el modelo, y al mismo tiempo para seguir generando conocimientos a través de la investigación de su propia acción.

En esta investigación se espera recoger y analizar información en relación con los siguientes aspectos:

- El impacto en la cultura de la escuela se evaluará a través de la utilización de las estrategias aprendidas, el intercambio de experiencias con otros colegas, la transmisión de información entre pares, el apoyo profesional en la solución de problemas, los cambios en la forma y contenido de los consejos de profesores, la cantidad de reuniones no formales, etc., a través de observación y registro, reportes de los actores, diarios de aprendizaje, entrevistas grupales.

V. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN EL PROYECTO.

Objetivos	¿Cumplido?			Fundamentación para el cumplimiento parcial o incumplimiento
	Si	Parcial	No	
1. Detectar las formas tradicionales de colaboración entre docentes de cada centro escolar	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Diseñar estrategias alternativas de aprendizaje entre pares	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Definir entre el equipo de investigación y el equipo de docentes de la escuela las estrategias de institucionalización de la colaboración entre pares que mejor se adapten a sus necesidades personales y organizacionales	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Desarrollar la implementación de las estrategias de colaboración entre pares	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Evaluar los efectos e impactos de la aplicación de dichas estrategias de colaboración en el centro escolar	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Otro(s) aspecto(s) que Ud. considere importante en la evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados

VI. RESULTADOS OBTENIDOS

Describa brevemente los resultados obtenidos en el proyecto en un **máximo de cinco páginas, tamaño carta, espacio seguido**. Para cada uno de los objetivos específicos, describa o resuma los resultados. Relacione las publicaciones y/o manuscritos enviados a publicación con los objetivos específicos. Incluya en anexos la información de apoyo que estime pertinente y necesaria para la evaluación.

Al concluir la tercera y última etapa del Proyecto FONDECYT N° 1000331, es conveniente recordar lo que se postulara como Objetivo General del mismo: **"El propósito principal de este estudio es evaluar las instancias de colaboración que hoy existen en los centros escolares y, a partir de esa situación, optimizar las estrategias existentes y crear estrategias alternativas con el fin de generar un mayor desarrollo profesional y una organización escolar más autorrenovante"**.

Las estrategias y acciones desarrolladas a lo largo de estos tres años, como se diera cuenta en los respectivos Informes de Avance de los años 2000 y 2001, han apuntado a dar respuesta a este objetivo, al ir generando, en los centros escolares con que trabajó el Proyecto, la conciencia de la necesidad de trabajar colaborativamente para así responder de una mejor manera a los requerimientos de una educación de calidad.

LOGRO DEL OBJETIVO 1: **"Detectar las formas tradicionales de colaboración entre docentes de cada centro escolar" (Año 2000).**

Se construyeron diversos instrumentos (pauta de entrevista a equipos directivos, pautas de observación de formas de trabajo de los docentes, cuestionario para diagnosticar las formas de colaboración existente en los centros escolares del estudio). Para esta construcción fue necesario desarrollar una exhaustiva exploración de la literatura nacional e internacional, seguida de una acabada discusión sobre cultura colaborativa, que permitió asentar las bases teóricas del proyecto. A lo anterior se agregó el trabajo desarrollado por el Prof. Dr. Joaquín Gairín Sallán, con quien el Equipo de Investigación del Proyecto trabajó por vía e-mail y presencialmente durante su visita realizada en octubre del 2000.

LOGRO DEL OBJETIVO 2: **"Diseñar estrategias alternativas de aprendizaje entre pares" (Año 2000).**

El cumplimiento de este objetivo implicó el desarrollo de dos tipos de actividades. En primer lugar, fue necesario realizar una extensa revisión bibliográfica que permitiera al Equipo conocer experiencias exitosas en otros países (*Para el detalle de revisión bibliográfica, ver Informe de Avance Año 2000*). En segundo término, concluida esta revisión, el Equipo procedió al diseño de estrategias, teniendo presente que las que se propusiesen tenían que responder al diagnóstico de cada escuela y enmarcarse en un plan orientado a desarrollar la cultura colaborativa, considerando los siguientes aspectos: (1º) Las condiciones para la colaboración, (2º) Los supuestos o principios básicos acerca del aprendizaje de los profesores y de la colaboración; (3º) El proceso de aprendizaje colaborativo, y (4º) Las estrategias de acción coherentes con cada una de las fases del proceso.

Teniendo en cuenta las condiciones para el aprendizaje colaborativo y sobre la base de los supuestos explicitados, se propuso, a continuación, un plan de desarrollo profesional en cada uno de los centros escolares de la experiencia, a través de la formación de equipos de aprendizaje colaborativo. Conviene destacar que antes de empezar a promover una cultura colaborativa, fue importante descubrir la identidad de la comunidad educativa con la que se iba a trabajar, por lo que se antepuso una etapa "0" a las cinco etapas que corresponden al proceso de aprendizaje colaborativo propiamente tal: **Etapa 0:** Descubrir la identidad de la comunidad educativa. **Etapa 1:** Definir los equipos de aprendizaje y los tópicos de interés comunes. **Etapa 2:** Explorar las prácticas actuales, los supuestos en que se apoyan y explorar nuevas prácticas. **Etapa 3:** Diseñar y experimentar posibles soluciones que permitan mejorar el aspecto en estudio. **Etapa 4:** Reflexionar acerca de las acciones planificadas y realizadas para optimizar el desarrollo de las experiencias en marcha. **Etapa 5:** Compartir los resultados de las experiencias de cada equipo de aprendizaje con toda la comunidad educativa.

La ejecución de las etapas implica las siguientes indicaciones: (a) Las etapas 0, 1 y 5 supone la participación de la comunidad docente completa; (b) Las etapas 2, 3 y 4 se desarrollan en los equipos de aprendizaje que se forman después de concluida la etapa 1, y (c) Las etapas 1 y 2, al igual que las etapas 3 y 4, se retroalimentan la una a la otra y están en constante interacción, siendo difícil delimitar sus fronteras.

LOGRO DEL OBJETIVO 3: **Definir entre el equipo de Investigación y los docentes del centro escolar, las estrategias institucionales que mejor se adaptan a sus necesidades personales y organizacionales". (Año 2001).**

Previo al inicio de las actividades del año 2001, se entregó a cada centro escolar un detallado Informe Diagnóstico con los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (Objetivo 1).

Teniendo como marco de referencia general el proceso de aprendizaje descrito anteriormente, el Equipo de Investigación del Proyecto adaptó las técnicas y materiales de acuerdo a la cantidad de personas participantes y a las situaciones problemáticas que se presentaron. Aunque la intención del Proyecto era desarrollar la experiencia de aprendizaje con sólo cuatro (4) establecimientos, se optó por ofrecer el trabajo en todos centros escolares, dada la diversidad de condiciones,

experiencias, necesidades, problemas, antecedentes que presentaba cada una de ellas y la motivación de los participantes para hacerlo, lo que podría contribuir a enriquecer la investigación, en términos de diseño de estrategias, análisis del proceso y construcción del conocimiento. Solamente una escuela decidió abandonar este trabajo en el mes de septiembre 2001.

Dado que la participación de los profesores era voluntaria (como lo establecieron las condiciones del Equipo de Investigación), en algunos centros escolares participó la totalidad de profesores y directivos y en otros hasta el 60%. Ahora bien, las condiciones de tiempo disponible de los profesores de cada escuela resultó ser bastante diversa, con una variabilidad de frecuencia que fue desde una (1) vez al mes, a una (1) vez por semana y con sesiones que podían durar desde una (1) a tres (3) horas.

Ahora bien, antes de que los docentes de los centros escolares del Proyecto pudieran aprender como comunidad, se hizo necesario que primero exploraran su identidad y crearan su propia visión, decidiendo qué querían que fuese su centro escolar en un momento determinado del futuro, para luego desarrollar resultados específicos, mensurables, asociados a esa visión. Esto llevó a los diferentes equipos a planificar para la acción, lo que se trasuntó en un plan de mejoramiento educativo ideado, diseñado e implementado por ellos mismos y en directo beneficio de sus comunidades escolares. Los centros escolares del proyecto, constituyeron equipos de aprendizaje colaborativo, organizándose alrededor de tópicos de interés que fueran significativos tanto personal como grupalmente y estableciendo como requisito para la conformación de estos equipos, que si bien la oportunidad de participar era abierta a todos los profesores del centro escolar, la experiencia fuera voluntaria, de tal modo que si un miembro no quiso participar, no estuvo obligado a hacerlo.

Las etapas que se cumplieron en este período fueron las Etapa 0: Descubrir la identidad de la comunidad de aprendizaje, Etapa 1: Definir la formación de equipos de Aprendizaje y la Etapa 2: Explorar las prácticas actuales, los supuestos en que se apoyan y explorar nuevas prácticas.

LOGRO DEL OBJETIVO 4:

“Desarrollar la implementación de las estrategias de colaboración entre pares en la resolución de problemas organizacionales y grupales”, (Año 2002).

Tal como se informara en el Informe de Avance del año 2001, el cumplimiento del **objetivo 4** del Proyecto, que inicialmente estaba presupuestado para el año 2001, había quedado parcialmente logrado y, por tanto, hubo necesidad de readecuar el tiempo final del Proyecto, para darle cabal cumplimiento a dicho objetivo, situación que se logró a entera satisfacción, pues durante todo el 1er. Semestre y parte del 2º Semestre del 2002 se continuó con el trabajo de la implementación de las estrategias de colaboración en los centros escolares, destinando la segunda mitad del 2º Semestre al cumplimiento del objetivo 5 y final.

Por las razones dadas en el Informe de Avance del año 2001, los nueve centros escolares del Proyecto se redujeron para el año 2002 a cinco (5), con los cuales se continuó la experiencia hasta su término.

Es interesante destacar que los tópicos de interés de los centros que finalizaron el Proyecto, estuvieron centrados en los siguientes temas: (a) Disciplina, (b) Convivencia escolar, (c) Comunicación interpersonal entre docentes, (d) Proyecto educativo y (e) Déficit atencional

Durante el año 2002, los centros escolares se abocaron al desarrollo de las etapas EXPERIMENTAR, REFLEXIONAR Y COMPARTIR, durante el 1er. y parte del 2º Semestre del año 2002.

Etapa EXPERIMENTAR:

En esta etapa los cinco (5) centros escolares que decidieron continuar la experiencia del Proyecto durante el 2002, se abocaron a revisar sus prácticas y supuestos teóricos con miras a intentar algo nuevo. Fue entonces cuando los diferentes grupos iniciaron el diseño del plan que concretizaría su tópico de interés seleccionado. Para ello el Equipo de Investigación les planteó como preguntas iniciales para el diseño de la experiencia, las siguientes:

- ¿Qué queremos hacer?
- ¿Cómo lo vamos a lograr?
- ¿Qué necesitamos?

Además, como una forma de documentar la acción, las responsabilidades personales y los resultados, se les sugirió el uso de la siguiente MATRIZ DEL PLAN DE ACCION:

MATRIZ DEL PLAN DE ACCION				
Colegio:				
Equipo :				
¿Qué queremos hacer?	¿Qué acciones necesitamos realizar?	¿Quién es responsable de cada acción?	¿Cuándo?	Observaciones

Etapa REFLEXIONAR:

El aprendizaje ocurre realmente cuando se analizan las acciones o experiencias. No todos los grupos del Proyecto marcharon en idéntica forma y obtuvieron los mismos resultados. Fue en esta etapa cuando, fruto del análisis hecho, pudieron profundizar la comprensión del trabajo realizado e informar la discusión y las decisiones acerca de las acciones a seguir. La apertura hacia el pensamiento de los otros y la libertad para expresar el propio pensamiento fueron importantes para el proceso de reflexión del equipo. En aquellos casos en que el grupo sintió que el proceso no había resultado todo lo positivo a desear, el Equipo de Investigación les planteó que las experiencias que fracasan o que tienen logros relativos, no debían suscitar sentimiento de culpa o de fracaso, sino más bien ser una oportunidad para indagar más profundamente, como equipo, en los problemas que les preocupaban.

La reflexión que se suscitó fue realizada tanto individual como grupalmente en los distintos equipos, en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendí o aprendimos?
- ¿Qué me o nos resultó útil?
- ¿Qué desafíos tuve o tuvimos que enfrentar?
- ¿Qué me o nos ayudó a superarlos?
- ¿Qué aprendí o aprendimos en este proceso?

Etapa COMPARTIR:

Fruto de la reflexión realizada en la etapa anterior, los equipos de trabajo de los cinco (5) centros escolares del Proyecto, tuvieron la oportunidad de comunicar sus hallazgos, compartir el conocimiento adquirido y discutir el proceso de aprender en conjunto con todos los miembros docentes de la comunidad escolar. Esta experiencia hizo que muchas veces se convirtieran los equipos en consultores internos y en recursos para el resto de su comunidad educativa, desarrollando un creciente sentido de orgullo acerca de lo que son como comunidad.

Previo al hecho de compartir con el resto de la comunidad escolar y al igual que en las etapas anteriores, se les sugirió, para efectos de facilitar la tarea, la respuesta a tres preguntas: (a) ¿Qué ha logrado, creado o aprendido este equipo? (b) ¿Cómo podemos documentar lo que realizamos? y (c) ¿Cómo podemos compartir nuestra experiencia con el resto de la comunidad educativa?

Esta etapa fue muy interesante, porque la mayoría de los equipos tomó conciencia de que ya no estaban replicando las ideas de otros, sino que ellos mismos habían construido una estrategia que fue única para su situación y que satisfizo no sólo sus necesidades, sino también la de sus alumnos. La sensación de ser capaces de inventar nuevas prácticas más que replicar las ideas de otros, fue enorme y poderosa. Además, la oportunidad de compartir las lecciones aprendidas acerca del aprendizaje colaborativo, lo sintieron como formando parte de su desarrollo profesional y que requería un constante examen y refinamiento de su habilidad para aprender en forma colaborativa.

LOGRO DEL OBJETIVO 5:

"Evaluar los efectos e impactos de la aplicación de dichas estrategias de colaboración en el centro escolar" (Año 2002).

Esta acción se desarrolló en la mayoría de los casos entre los meses de septiembre y noviembre del 2002, y consistió fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario de evaluación y una posterior conversación sobre los resultados de la evaluación con cada uno de los equipos participantes, analizando detalladamente los efectos e impactos de la experiencia llevada a cabo.

El instrumento de evaluación utilizado fue un Cuestionario elaborado por el Equipo de Investigación del Proyecto, que intentaba obtener información sobre cuatro aspectos de la intervención: (1) Metas y propósitos del grupo. (2) Sentimiento al interior del grupo. (3) Interacción grupal. (4) Resultados de la experiencia.

(1) Metas y propósitos del grupo: En esta dimensión se evaluó si el grupo tenía claridad sobre el propósito que perseguía y si las metas habían sido impuestas. Los porcentajes de evaluación positiva fluctúan entre un 60 y un 94%, con una marcada tendencia hacia este último, demostrando con ello coherencia con el proceso de experiencia exitosa alcanzada.

(2) Sentimiento al interior del grupo: La evaluación de esta dimensión estaba centrada en conocer lo que pasó al interior de los distintos grupos: cuál era el grado de pertenencia al grupo, de receptividad a los aportes de cada integrante del grupo, el nivel de apoyo recibido y el grado de participación en las decisiones. Los resultados obtenidos permiten señalar que los grupos muestran también una opinión positiva sobre el particular, registrando porcentajes que también fluctúan entre el 60% y el 95 %, lo que es una clara señal de una alta conciencia de pertenencia al grupo, con todo lo que ello implica.

(3) Interacción grupal: La disposición a escuchar, la búsqueda de solución a las posiciones encontradas, el grado de interacción grupal y el tipo de liderazgo ejercido, eran preguntas sobre las que se requería opinión para determinar cómo era la interacción al interior de los distintos grupos. A excepción de un centro escolar que sobre el particular marca un registro de opinión del 55 %, el resto de los encuestados opina extremadamente positivo, con porcentajes entre el 80% y el 98%, situación que habla muy bien del clima de relaciones existente.

(4) Resultados de la experiencia: En esta dimensión se tocaron dos aspectos: la actitud ante la innovación o más bien, cómo se asumen los cambios, por una parte, y el grado de aprendizaje en grupo, por otra. Las opiniones vertidas fluctúan entre un 55% y un 90%, distribuyéndose armónicamente entre este rango, lo que estaría significando, en la práctica, que si bien sienten que experimentaron avances significativos en el proceso de aprender colaborativamente, les falta aún más trabajo sobre el particular y deberán, por tanto, redoblar los esfuerzos para alcanzar niveles de satisfacción al respecto.

Al hacer el análisis final de la experiencia con los equipos de los centros escolares del Proyecto, los profesores son unánimes en responder que el resultado final es positivo y dan tres razones para fundamentar:

1ª Es muy positivo terminar con un producto, pues poco a poco los miembros del equipo se van comprometiendo al ver que es factible llevarlo a la práctica. Sin embargo, este nivel de entusiasmo es distinto en cada persona, no así cuando actúan como equipo. O sea los aprendizajes individuales son distintos y diferentes de los aprendizajes organizacionales.

2ª Cuando existe claridad en la tarea a realizar, el compromiso del grupo se va fortaleciendo.

3ª Cuando existe un liderazgo facilitador por parte de la Dirección del centro escolar, es más factible alcanzar con pleno éxito el propósito del grupo.

Ahora bien, conviene dejar muy presente que uno de los centros escolares que no pudo seguir en la experiencia durante el año 2002 por razones diversas, todo el grupo de profesores compartía un trabajo de colaboración constante, a pesar del escaso tiempo de que disponían para ello. La razón de esta situación estaba en que habían sido formados así por la anterior Directora (con quien se había iniciado la experiencia en el año 2000), quien estaba completamente imbuida de esta cultura de colaboración. Este fue un centro escolar que el Equipo de Investigación del Proyecto lamentó mucho su pérdida, pues la nueva Directora tanto por razones de enfermedad como por las nuevas orientaciones del sostenedor recibidas, se vio imposibilitada de seguir estableciendo contactos para continuar con el trabajo.

Conclusiones generales

Analizada la experiencia desarrollada durante los tres años de trabajo con los centros escolares y tomando en consideración los aspectos positivos y negativos que ella tuvo durante todo el proceso de intervención, se pueden sacar las siguientes conclusiones en relación al éxito de instaurar un proceso de aprendizaje colaborativo:

- Proyecto
 - La existencia de un proyecto curricular integrador facilita la colaboración y marca la forma de integración de los profesores.
 - Metas comunes.
- Estructura:
 - La estructura de funcionamiento del centro escolar debe ser facilitadora de la colaboración, adecuando espacios, tiempos, roles y funciones para el logro de las metas acordadas.
- Contenidos de aprendizaje grupal:
 - Debe haber un tema o tópico de interés que se mantiene en los grupos y responde a sus necesidades.
- Tiempo:
 - Para que la colaboración sea efectiva, se hace necesario que los profesores de la escuela dispongan de tiempo destinado al trabajo conjunto, con horarios y espacios definidos.
 - La duración y frecuencia de las reuniones deben responder a la tarea a realizar y a la etapa de desarrollo en que cada grupo se encuentre. Se sugiere que al inicio de la formación de un nuevo equipo las reuniones sean más frecuentes y más breves.
- Estabilidad:
 - La estabilidad de los líderes a cargo de la formación de equipos colaborativos del centro escolar, permite una adecuada continuidad en el trabajo y da un sentido de seguridad a las personas involucrada.
- Participación y Compromiso:
 - La posibilidad de asumir voluntariamente un compromiso por el logro de una meta, que ellos mismos definen, facilita el aprendizaje colaborativo
 - La presencia, compromiso y participación del Director(a) del establecimiento y de su equipo directivo es de vital importancia para el éxito de cualquier proyecto común. La participación de las personas en posiciones de liderazgo le comunica a los demás la importancia y el valor que ellos le otorgan a la tarea y su deseo de aprender y colaborar.
- Reflexión de Prácticas docentes:
 - La reflexión conjunta genera posibilidades de planificación compartidas y posibilita la innovación y el cambio.
 - La reflexión sobre las prácticas docentes permite a los profesores tomar conciencia de las creencias, representaciones y fundamentos teóricos que subyacen a su acción pedagógica.
 - Si el profesor reflexiona sobre sus prácticas docentes, puede posteriormente sistematizar en mejor forma sus conocimientos y compartirlos con el grupo.

- Llevar un registro y hacer un constante seguimiento y revisión de los acuerdos y compromisos contraídos al interior del equipo, ayuda a las personas a tener conciencia de la responsabilidad que asumen y darse cuenta que cada uno es una pieza importante en el logro de metas.
- Cuando se mantiene un registro de los temas, acuerdos, proyectos, etc. del grupo de aprendizaje, éste se puede convertir en material para compartir con los colegas e incluso poder publicar

VII. PRODUCTOS GENERADOS POR EL PROYECTO

En esta sección debe incluir **todo** documento o material cuyo contenido corresponda substancialmente a los objetivos del proyecto que se informa y en los que se explicita el N° del proyecto FONDECYT. Aténgase a los formatos que se incluyen para cada tipo de producto generado. Sólo adjunte copia de los **documentos no enviados previamente** a FONDECYT.

Si Ud. tiene un proyecto de Incentivo a la Cooperación Internacional, destaque con (*) las publicaciones generadas como producto del mismo a continuación de las que corresponden al Regular

1. Artículos en revistas científicas nacionales o extranjeras con Comité Editorial.

Título del Artículo	DE UNA ESCUELA QUE ENSEÑA A UNA ESCUELA QUE APRNDE: EL APRENDIZAJE DE LOS EDUCADORES			
Autor(es)	MARTA MANTEROLA PACHECO OSVALDO ASTUDILLO CASTRO			
Nombre Completo de la Revista.	BOLETIN DE INVESTIGACION EDUCACIONAL			
Ref. bibliográfica	Año: 2002 N° 17 Pág. 82 a 100			
Estado de la publicación a la fecha.(1)	X Publicada	En Prensa	Aceptada	Enviada
Otras fuentes de financiamiento, si las hay				

Título del Artículo	DESDE LA CULTURA INDIVIDUALISTA HACIA LA CULTURA COLABORATIVA DEL CENTRO EDUCATIVO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA GESTIÓN.			
Autor(es)	GONZALO UNDURRAGA MACKENNA ; EDUARDO ASTUDILLO CASTRO Y CHRISTIAN MIRANDA JAÑA.			
Nombre Completo de la Revista.	PENSAMIENTO EDUCATIVO			
Ref. bibliográfica	Año:2002 N° 31 Pág. 94 a 117			
Estado de la publicación a la fecha.(1)	X Publicada	En Prensa	Aceptada	Enviada
Otras fuentes de financiamiento, si las hay				

Título del Artículo				
Autor(es)				
Nombre Completo de la Revista.				
Ref. bibliográfica	Año: _____ Vol. _____ N° _____ Pág. _____			
Estado de la publicación a la fecha.(1)	Publicada	En Prensa	Aceptada	Enviada
Otras fuentes de financiamiento, si las hay				

(1) Marque con una "X" lo que corresponda. Para trabajos Aceptados/En Prensa/Enviados adjunte copia de carta de aceptación o de envío.

2. Otras publicaciones/productos.

Título		
Tipo de publicación o producto Marque con una "X" lo que corresponda	Monografía Libro Capítulo de Libro Mapa Exposición de Arte	Seminario/Taller/Curso Informe Técnico Software Patente
	Otro. Especificar:	
Autor(es)		
Editor(es) (Libros o Capítulos de Libros)		
Nombre de la Editorial/Organización		
Lugar y Fecha de Publicación	País: _____ Ciudad: _____ Fecha: _____	

Título		
Tipo de publicación o producto Marque con una "X" lo que corresponda	Monografía Libro Capítulo de Libro Mapa Exposición de Arte	Seminario/Taller/Curso Informe Técnico Software Patente
	Otro. Especificar:	
Autor(es)		
Editor(es) (Libros o Capítulos de Libros)		
Nombre de la Editorial/Organización		
Lugar y Fecha de Publicación	País: _____ Ciudad: _____ Fecha: _____	

3. Presentaciones a Congresos Nacionales e Internacionales. *Adjunte copia del resumen o texto de la ponencia y de la tapa del libro de Resúmenes, si no la ha enviado previamente.*

Título de la Ponencia	DE UNA ESCUELA QUE ENSEÑA A UNA ESCUELA QUE APRENDE: EL APRENDIZAJE DE LOS EDUCADORES.		
Autor(es)	MARTA MANTEROLA OSVALDO ASTUDILLO		
Nombre del Congreso	V CONGRESO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACION		
Lugar y Fecha	País: CHILE	Ciudad: SANTIAGO	Fecha: 2 y 3 MAYO 2002
Resumen	<p>La idea de la organización que aprende se ido haciendo cada vez más presente durante los últimos años. Los educadores, por definición, están centrados en el aprendizaje. El enfoque de considerar la escuela como "organización que aprende" no podrá sino encontrar resonancia en todos aquellos que tienen clara su misión: el aprendizaje de todos sus alumnos. Está haciéndose cada vez más claro que las escuelas pueden ser recreadas y renovadas no a través de decretos, órdenes y reglas, sino a través de una orientación hacia el aprendizaje.</p> <p>En la educación esto es mucho más que un imperativo de trabajar juntos y conversar unos con otros. La premisa básica del aprendizaje organizacional supone que las personas pueden comprometer sus acciones con mejores rendimientos, aprendiendo a actuar con myor autonomía, a sacar sus propias conclusiones, a liderar, así como a seguir, a cuestionar problemas difíciles de manera segura, a arriesgarse al fracaso para poder construir capacidades para futuros éxitos.</p> <p>Los resultados de los esfuerzos del aprendizaje organizacional, pueden producir mejoras notables hacia el logro de su misión, pero lo más importante es que producen impacto en la mente y en el corazón de aquellos que emprenden la tarea. Porque trabajar por una tarea común y comprometerse con otros en su logro, involucra no sólo las ideas y las teorías de las personas, sino también compromete sus afectos, actitudes y valores. Al implicarse con la vocación de otros, compromete su propia vocación, su proyecto de vida, con la tarea común y esto va a producir cambios significativos en la persona toda.</p>		

Título de la Ponencia	UNA PROPUESTA PARA LA DETECCION Y MEDICIÓN DE LAS FORMAS DE COLABORACION ENTRE DOCENTES EN UN CENTRO ESCOLAR.		
Autor(es)	GONZALO UNDURRAGA MACKENNA ; EDUARDO ASTUDILLO CASTRO Y CHRISTIAN MIRANDA JAÑA.		
Nombre del Congreso	V CONGRESO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACION		
Lugar y Fecha	País: CHILE	Ciudad: SANTIAGO	Fecha: 2 y 3 MAYO 2002
Resumen	<p>La detección y medición de la cultura de colaboración entre docentes en centros escolares constituye uno de los objetivos del Proyecto Fondecyt N° 1000331, desarrollado por un equipo de profesores e investigadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulado "<i>Diseño y evaluación de estrategias para el desarrollo profesional de los docentes, orientados a lograr una cultura colaborativa en centros escolares</i>". Este artículo, elaborado en el contexto del Proyecto Fondecyt anteriormente mencionado, presenta un breve marco teórico en el cual se presentan los fundamentos y supuestos que lo respaldan, e incluye la adaptación, ampliación y validación de una escala del "<i>Cuestionario de Cultura Colaborativa</i>" (Armengol, 1999) y el análisis estadístico de estimación (alfa de Cronbach), cuyos resultados por dimensión, rango desde 0,81 a 0,92, concluyen sobre consistencia y confiabilidad del instrumento.</p>		

Título de la Ponencia	EL APRENDIZAJE DE LOS EDUCADORES Y LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.		
Autor(es)	MARTA MANTEROLA OSVALDO ASTUDILLO		
Nombre del Congreso	V CONGRESO DE ENFOQUES COGNITIVOS ACTUALES EN EDUCACIÓN.		
Lugar y Fecha	País: CHILE	Ciudad: SANTIAGO	Fecha: ABRIL 2003
Resumen	<p>Los cambios en educación no necesariamente ocurren a nivel del macrosistema sino que para que verdaderamente produzcan un impacto en el aprendizaje de los alumnos, deben ocurrir a nivel del microsistema, y más concretamente, a nivel de la sala de clases. Ahora bien, si los profesores internalizan esta situación y establecen un marco de intercolaboración, entonces será posible que el cambio se extienda a toda la organización educativa.</p> <p>La ponencia propone un modelo para el cambio en educación teniendo como base la idea de considerar a las organizaciones educativas como potenciales comunidades colaborativas.</p> <p>El modelo se desarrolla sobre la base de los siguientes supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los profesores son los protagonistas del cambio en la escuela. ❖ Es necesario resituar el aprendizaje en la escuela, ya que siempre ha estado enfocado hacia los estudiantes cuando sabemos que el aprendizaje es igualmente importante para el profesor. ❖ El cambio va de la mano del aprendizaje, si se quiere que las escuelas cambien hay que darles oportunidades de aprender. ❖ La colaboración es la base para el aprendizaje y el cambio en la organización educativa, por lo tanto se hace necesario ofrecer a los educadores la posibilidad de experimentar situaciones de aprendizaje en colaboración con otros. <p>El modelo es el resultado de una experiencia llevada a cabo en cuatro centros educativos –en el contexto de una investigación Fondecyt – para generar una cultura de aprendizaje colaborativo, atendiendo a las necesidades de los docentes, y centrado en el aprendizaje de los alumnos.</p>		

Título de la Ponencia	EXPERIENCIAS DE DESARROLLO DE UNA CULTURA COLABORATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS		
Autor(es)	GONZALO UNDURRAGA M., EDUARDO ASTUDILLO C., OSVALDO ASTUDILLO C., MARTA MANTEROLA P., MANUEL PEREIRA L.		
Nombre del Congreso	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE INNOVACION Y DINAMIZACION EN CENTROS DE FORMACION.		
Lugar y Fecha	País: ESPAÑA	Ciudad: BARCELONA	Fecha: JUNIO 2003
Resumen	<p>La ponencia tiene como objetivo compartir una experiencia de trabajo colaborativo en cinco (5) centros escolares de la Región Metropolitana de Chile, con el fin de evaluar las instancias de colaboración que hoy existen en tales centros y, a partir de esa situación, optimizar las estrategias existentes y crear estrategias alternativas con el fin de generar un mayor desarrollo profesional y una organización escolar más autorrenovante</p> <p>La experiencia se realizó en el contexto del Proyecto FONDECYT N° 1000331 y se desarrolló durante el período 2000-2002</p> <p>La ponencia contempla la presentación de un instrumento de evaluación de la cultura colaborativa en centros escolares, desarrollado y validado por el equipo de investigación, y la propuesta de un <i>modelo de aprendizaje colaborativo</i> para establecer un plan de desarrollo profesional al interior del centro escolar, a través de la formación de equipos de aprendizaje, para la potenciación de una cultura innovadora.</p> <p>Se pretende dar cuenta del proceso de aprendizaje colaborativo desarrollado en las escuelas que comprende las siguientes etapas: 1) Definir, (2) Explorar, (3) Experimentar, (4) Reflexionar y (5) Compartir Este proceso, común para todos los miembros de los centros escolares, pero con contenido y estrategias que respondieran a las necesidades, desarrollo, expectativas y compromisos de cada centro.</p> <p>Con tal fin los centros escolares del proyecto, constituyeron equipos de aprendizaje colaborativo, organizándose alrededor de tópicos de interés que fueran significativos tanto personal como grupalmente y estableciendo como requisito para la conformación de estos equipos, que si bien la oportunidad de participar era abierta a todos los profesores del centro, la asistencia era voluntaria.</p> <p>Ahora bien, antes de que los docentes de los centros escolares del Proyecto pudieran aprender como comunidad, se hizo necesario que primero exploraran su identidad y crearan su propia visión, decidiendo qué querían que fuese su centro escolar en un momento determinado del futuro, para luego desarrollar resultados específicos, mensurables, asociados a esa visión. Esto llevó a los diferentes equipos a planificar para la acción, lo que se trasuntó en un plan de mejoramiento educativo ideado, diseñado e implementado por ellos mismos y en directo beneficio de sus comunidades escolares.</p> <p>La experiencia concluyó con una evaluación de los efectos e impactos de la aplicación de las estrategias de colaboración en el centro escolar, llevada a cabo en forma conjunta por el Equipo de Investigación y los equipos de aprendizaje colaborativo de los centros escolares involucrados en el Proyecto.</p> <p>La ponencia supone dar cuenta de los supuestos y modelos teóricos de la investigación, como también realizar acciones prácticas con los participantes para demostrar o simular la validez de las estrategias de intervención propuestas.</p>		

IV. OTROS LOGROS DEL PROYECTO. Describa, si las hay, actividades tales como:

- Estadías de investigación
- Formación de recursos humanos exceptuando lo reportado en el ítem 3.
- Cualquier otro logro no contemplado en los ítems anteriores y que Ud. quiera destacar

- El equipo ha sido invitado al Seminario sobre "Estrategias e instrumentos de innovación y dinamización en centros escolares" que se desarrollará en Junio de este año 2.003 en la Universidad Autónoma de Barcelona, para mostrar los principales hallazgos de esta experiencia y comparar los resultados de esta investigación con los encontrados en experiencias europeas análogas.
- El coordinador y su reemplazante colaboraron en el diseño de un nuevo diplomado que dictará la facultad de Educación sobre "Liderazgo Educacional", donde proyectaron en sus dos cursos parte de los resultados y experiencia de esta investigación.
- Cuatro de los investigadores dictan diversos cursos en los Programas de Postgrado de la Facultad (Doctorado, Magíster, Postítulos y Diplomados) donde proyectan parte de las experiencias y resultados de la investigación.
- Tres de los investigadores de este Proyecto formaron parte del comité organizador y gestor del V Encuentro Latinoamericano de Administración de la Educación, donde asistieron cerca de 500 investigadores del continente y cuyos resultados se concretaron entre otros productos, en la publicación del N° 31 de la revista "Pensamiento Educativo" dedicado enteramente al tema de Política y Gestión de la Educación, en el que se difunden las principales ponencias del ya mencionado V Encuentro.
- Dos de los investigadores han participado en diversos cursos de perfeccionamiento solicitados por el Ministerio (Programa de Perfeccionamiento Fundamental) para docentes Directivos de escuelas básicas y Liceos científico-humanistas; para directivos y docentes de Liceos técnico-profesionales y para directivos y educadoras de Párvulos, en los tres años que ha durado el proyecto.
- Otro de los investigadores asumió la dirección de un Servicio Público (Servicio Nacional del Adulto Mayor) donde ha impulsado la idea de configurar equipos profesionales colaborativos.
- Los temas que se abordaron en cada centro escolar dieron origen a diversos documentos datos, análisis y planes de tratamiento que constituyen en sí un producto relevante.

V. RESUMEN (NO DEBE EXCEDER ESTE ESPACIO)

Describa en forma precisa y breve el tópico general del proyecto, sus metas y objetivos y los resultados alcanzados. Utilice un lenguaje adecuado para la comprensión del público no especialista en el tema que Ud. ha desarrollado.

En la línea del desarrollo de una cultura colaborativa en los centros escolares y en el contexto de la reforma educacional, se plantea la cuestión de cómo incrementar el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la capacidad de autorenovación de la organización. Enmarcado en una metodología de investigación acción, el proyecto presenta tres fases principales para lograr los correspondientes objetivos:

- Detectar y evaluar la eficacia de las formas tradicionales de trabajo colaborativo para resolver los problemas y mejorar las prácticas que se presentan entre docentes de centros escolares.
- Introducir los mejoramientos a las instancias existentes e incorporar nuevas estrategias de trabajo entre pares.
- Evaluar los impactos de dichas innovaciones en las prácticas y en la organización en general.
- Cada una de estas fases tiene sus particularidades metodológicas, derivadas de sus objetivos.

La primera se trató de un diagnóstico de la situación sobre las instancias de trabajo y aprendizaje entre pares en cada centro escolar, donde se pudo detectar en términos generales, que la mayoría de los centros observados mantienen una baja cultura de trabajo y aprendizaje entre pares, centrados más bien en la coordinación administrativa mínima pero que escasamente se detecta un trabajo en equipo sistemático entre docentes que trabajen en in mismo nivel escolar o asignatura. Los instrumentos de medición elaborados para este diagnóstico y los criterios para evaluar el tipo y nivel de cultura colaborativa son algunos de los principales logros de esta fase.

La segunda fase se trató de una intervención en colaboración con un equipo de docentes voluntario de docentes, que a partir del diagnóstico realizado, se le hizo a un número más reducido de centros escolares, con el fin de mejorar las prácticas de trabajo común e introducir nuevas estrategias y metodologías de trabajo y aprendizaje en colaboración. El modelo general desarrollado contempla cinco etapas para avanzar en el proceso de aprendizaje colaborativo: 1. Definir tópicos centrales de interés, formando equipos por temática; 2. Explorar las prácticas actuales de los profesores y posibles nuevas estrategias de abordar el problema; 3. Experimentar diseñando un plan de acción y ponerlo en práctica; 4. Reflexionar individual y grupalmente acerca de las acciones realizadas; y 6. Compartir los hallazgos con toda la comunidad escolar. Este modelo es uno de los principales logros del proyecto y su experimentación muestra que puede ser exitoso si se dan como principales condiciones un fuerte compromiso del equipo directivo del centro y el tiempo de trabajo común y frecuencia de reuniones necesario para hacer eficaz y eficiente la constitución y desarrollo del equipo.

La tercera y última fase del proyecto, al realizar la evaluación de las actividades desarrolladas, se pudo constatar que, aunque se parta de una débil cultura colaborativa entre docentes, se puede avanzar hacia niveles más altos y complejos de colaboración si se dan las condiciones siguientes:

- Existe un Proyecto compartido por los docentes.
- El Centro presenta una estructura facilitadora.
- Se acuerdan contenidos de aprendizaje que responden alas necesidades personales y del Centro.
- Se dispone de tiempo suficiente para trabajar en común.
- Hay estabilidad laboral entre los directivos.
- Se observa una significativa participación y compromiso con el logro de metas en los grupos.
- Se reflexiona habitualmente sobre las prácticas docentes.

Habría que mencionar por último que hay algunos centros escolares que mostraron en su diagnóstico inicial que tenían una cultura colaborativa mediana o bastante desarrollada entre sus docentes. En ese caso, se observa que este tipo de centros mantienen o avanzan en sus prácticas colaborativa, aún en casos en que no se den todas las condiciones mencionadas anteriormente.