

PRAXIS DE GESTIÓN DEL LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO PARA IMPLEMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

LEADERSHIP MANAGEMENT PRAXIS OF THE DIRECTIVE TEAM TO IMPLEMENT COLLABORATIVE WORK AMONG TEACHERS

Carola Salomé Beiza González

Universidad Central de Chile

Resumen

Este artículo presenta una investigación acerca del liderazgo escolar que se planteó como objetivos reconocer, describir y analizar la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre docentes en un colegio de Paine (Región Metropolitana de Santiago de Chile). El proceso investigativo se realizó el primer semestre del año 2022. El pilar metodológico de la investigación es el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se utilizó el método fenomenológico-hermenéutico y un diseño fenomenológico empírico. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, cuyas respuestas se registraron en un instrumento de registro de entrevista. Las preguntas fueron validadas por un grupo de expertos, para luego ser aplicadas en un grupo de muestra. En el proceso de análisis surgieron categorías apriorísticas, *liderazgo educacional y trabajo*

colaborativo, y una categoría emergente nuclear, *reflexión docente*. Estas permitieron construir un modelo de gestión, denominado *conexión tetraédrica*, que explica cómo dichas categorías logran envolver y mantener inmersa la praxis de gestión para implementar el trabajo colaborativo, de modo tal que esta praxis quede contenida dentro de ellas.

Palabras clave: liderazgo educacional, trabajo colaborativo, gestión educativa, administrador de la educación, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This article presents an investigation about school leadership whose objectives were to recognize, describe and analyze the management praxis of the management team in the implementation of collaborative work between teachers in a school in Paine (Metropolitan Region of Santiago de Chile). The investigative process was carried out in the first half of 2022. The methodological pillar of the investigation was the interpretive paradigm with a qualitative approach, phenomenological-hermeneutic method and empirical phenomenological design. The semi-structured interview technique was used with open questions. The answers were recorded in an interview recording instrument. The questions were validated by a group of experts, and then applied to a sample group. In the analysis process, a priori categories emerged, educational leadership and collaborative work, and an emerging nuclear category, teaching reflection. These allowed us to build a management model, called tetrahedral connection, that explains how these categories manage to surround and keep the management praxis immersed to implement collaborative work, in such a way that this praxis is contained within them.

Keywords: educational leadership, collaborative work, educational management, educational administrator, critical thinking.

En las últimas décadas, el liderazgo escolar ha sido centro de interés de sucesivas investigaciones, ya que se entiende que el trabajo que realiza el personal directivo es fundamental para impactar de manera

eficiente y sostenible los establecimientos educacionales que dirige. El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), con la elaboración del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) (Mineduc, 2015), plantea que es necesaria la capacidad del equipo directivo de dialogar, relacionarse, interactuar y reflexionar con las/os docentes, mejorando así las prácticas pedagógicas.

Existen diferentes estilos de liderazgo, dependiendo de las características de los establecimientos y de quienes los lideran. No obstante, hay prácticas que trascienden a los estilos. Una de ellas es promover el trabajo colaborativo en la comunidad educativa especialmente entre docentes. Para Vaillant (2016), los liderazgos deben promover instancias y condiciones institucionalizadas para que los/as docentes se reúnan y establezcan un trabajo colaborativo sistemático. Las interacciones entre las/os profesoras/es mejoran las prácticas docentes y, en consecuencia, los aprendizajes.

Tal como plantea Martínez (2019), una estrategia para oponerse a la soledad del trabajo docente y beneficiar la colaboración e intercambio de ideas es promover institucionalmente, por parte de los equipos directivos, el trabajo entre profesoras/es. Aun así, los equipos de gestión, conociendo la relevancia del trabajo colaborativo, muchas veces no logran que las/os docentes interactúen para mejorar su quehacer pedagógico, lo que lleva a que tampoco se generen prácticas para institucionalizar dichas interacciones, generándose aislamiento docente, y procedimientos que perjudican la construcción y consolidación de metas y objetivos comunes en la institución escolar.

Ahora bien, resulta de interés para nuestros propósitos examinar estudios españoles respecto a las políticas públicas orientadas a la mejora educativa. Monarca y Rappoport (2013) y Bolívar (2013) señalan que se han presentado leyes, pero estas no han provocado los cambios esperados, ya que una de las condiciones claves para que la mejora educativa ocurra es el trabajo colaborativo y todos los procesos que tengan relación con la participación democrática. García-Garnica y Martínez-Garrido (2019) sostienen que el liderazgo directivo en España ha presentado una evolución hacia una mirada de gestión participativa, por lo que se han creado proyectos e investigaciones con financiamiento estatal que buscan fortalecer el liderazgo y su relación con el mejoramiento escolar, colaborar en la obtención de objetivos comunes y aumentar el capital de la profesión docente.

En cuanto a América Latina, en las orientaciones de la Unesco (2013) destaca la formación y desarrollo continuo de las/os profesionales de la educación, relevando las instancias de aprendizajes colaborativos en cada contexto escolar, lo que motiva un compromiso institucional. Compartir prácticas, experiencias y reflexionar entre docentes son acciones que están integradas en diversas políticas públicas, pero necesitan de un impulso sistemático y de metodologías específicas para que se puedan implementar a cabalidad.

El aislamiento del profesorado impide ver la escuela como un conjunto, perjudicando la relación y colaboración entre docentes. La acción individual debe ser superada por intervenciones colaborativas. Unesco (2013) propone que los liderazgos directivos propicien un desarrollo profesional que se dirija hacia la organización del trabajo entre docentes y, así, orientar las prácticas colaborativas hacia el aprendizaje del estudiantado.

Finalmente, respecto a Chile, se han implementado políticas públicas con miras al trabajo colaborativo y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas para que el equipo directivo y los/as docentes se involucren con una visión conjunta de la escuela. El MBDLE (Mineduc, 2015) sostiene que se debe potenciar el liderazgo directivo y con ello la capacidad de establecer relaciones de interacción reflexivas con las/os docentes apuntando a las mejoras de las prácticas pedagógicas.

La Ley 20.903, publicada en abril de 2016, plantea que es crucial para el desarrollo profesional docente, trabajar colaborativamente y retroalimentar el trabajo pedagógico, por lo que se han puesto en marcha programas para ser promovidos en las instituciones escolares.

Aparicio y Sepúlveda (2019) señalan que los equipos directivos han implementado instancias donde las/os docentes pueden intercambiar ideas, analizar las prácticas pedagógicas y generar reflexiones a nivel colectivo. Relevan también la necesidad de que las/os docentes experimentadas/os puedan transmitir su saber a aquellas/os que se incorporan al sistema educativo, especialmente en los sectores más vulnerables.

Considerando todo lo anterior, se generó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se percibe la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre docentes? Buscando dar respuesta a la pregunta, se plantearon estos propósitos de investigación:

- Reconocer la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes.
- Describir la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes.
- Analizar la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes.

Marco conceptual

En todo grupo humano es posible distinguir quién toma las decisiones respecto a alguna situación en particular. Esto puede darse de forma autoritaria, conversada o consensuada, delegando responsabilidades, entre otras formas. Esta toma de decisiones, en el ámbito educacional, puede ser enmarcada como un liderazgo si este logra “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Mineduc, 2015, p.8).

Liderazgo educativo y su praxis

En estos últimos años, en las políticas públicas educacionales de varios países, ha irrumpido un tema trascendental en los sistemas escolares que modifica las prácticas para liderar los centros educativos: el liderazgo escolar.

Investigaciones demuestran que existe una estrecha relación entre los liderazgos de los equipos directivos y los resultados de los aprendizajes, haciendo que estos sean responsables de manera indirecta del éxito o fracaso escolar de las/os estudiantes (Aravena et al., 2019).

Leithwood (2009) define el liderazgo en función de las relaciones sociales que se establecen dentro de una organización, siendo su fin servir a dichas organizaciones, alcanzando objetivos comunitarios, por lo tanto, el liderazgo no es individual ni personalizado. Asimismo, plantea que el liderazgo busca alcanzar objetivos claros, por lo que debe organizar la institución para determinar cómo alcanzarlos.

El liderazgo en una institución escolar es una condición relevante cuando se ejercen funciones directivas. Resulta trascendental que los equipos directivos puedan comprender el tipo de liderazgo que ejercen y su influencia en el mejoramiento escolar, y en la comunidad

educativa. Por ello, se debe determinar qué tipo de liderazgo existe en una institución educativa. Para eso basta con identificar conductas o características que se destacan en dichos liderazgos.

El Mineduc (2019) distingue 5 estilos de liderazgos: transformacional, distribuido, pedagógico, para la justicia social y emocional.

El *liderazgo transformacional* realiza cambios profundos en la organización, motivando a la comunidad a formar parte de estos, demostrando altas expectativas y confianza en los equipos de trabajos.

En el *liderazgo distribuido*, el equipo directivo da cuenta de las competencias de cada uno/a de los/as integrantes de los equipos de trabajo, aprovechándolas para generar un cambio, por lo tanto, cada cambio que vive la organización depende de la acción de sus trabajadoras/es, del trabajo en equipo y la confianza recíproca.

El *liderazgo pedagógico* invita al equipo directivo a apoyar y potenciar la labor docente apuntando a la mejora escolar. Es fundamental que se generen buenas prácticas orientadas hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional docente. Todo esto para alcanzar la mejora educativa permanente.

El *liderazgo para la justicia social* apunta a la inclusión en su globalidad, es decir, se orienta hacia la justicia, el respeto por la integralidad del ser humano, el bien común y la igualdad de oportunidades, entre otros aspectos. Busca eliminar toda práctica discriminatoria o segregadora de cualquier índole.

En el *liderazgo emocional*, el/la líder debe ser capaz de manejar e influir en las emociones del equipo, motivando a sus integrantes para alcanzar los objetivos que se proponen en comunidad. Para ello, es prioritario el autoconocimiento, ser empático y demostrar habilidades sociales que ayuden al/la líder a conectar con su comunidad.

Como apoyo para potenciar los liderazgos, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar (Mineduc, 2021b) plantea que la mejora escolar debe generar aprendizajes sostenibles, inclusivos y de calidad en nuestro sistema educativo. Un liderazgo efectivo puede ser gestor de un cambio exitoso en los establecimientos educacionales.

La gestión es parte fundamental del liderazgo. Esta debe generar procesos facilitadores para enfrentar situaciones de diversa índole o complejidad. Asimismo, debe anticiparse a distintas coyunturas y

ocuparse de las diferentes transformaciones que acontecen, tanto en la sociedad como en los establecimientos educacionales.

Según el MBDLE (Mineduc, 2015), "Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos, y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados" (p.9). Por tanto, es fundamental que quienes lideran los centros educativos visualicen las mejores formas de asegurar la calidad de los procesos, potenciando las capacidades de las/os docentes y los recursos que poseen, junto con fortalecer los equipos de trabajo apuntando a la mejora escolar.

Respecto a la praxis o práctica, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2024) la define como "usar o ejercer algo continuamente", mientras que Valdés (2022), refiriéndose específicamente a la práctica educativa, agrega que se trata de "aquellas acciones flexibles, contextuales y que están en constante sintonía con otros actores escolares" (p.11).

Entonces, en una comunidad educativa la acción continua o sistemática junto a una gestión eficiente y efectiva generan experiencias que apuntan a la mejora escolar y, por ende, a la construcción de procesos de calidad.

Respecto a la praxis ejercida por el equipo de gestión, el MBDLE (Mineduc, 2015) plantea que se debe establecer una dirección que apunte a alcanzar metas y expectativas, fomentar el desarrollo profesional docente, gestionar la instrucción de la enseñanza, otorgando apoyo para la planificación de la clase, la preparación de material y la evaluación de la enseñanza y el currículum.

Por consiguiente, es posible identificar un establecimiento educacional donde existe una praxis de gestión efectiva, visualizando prácticas tales como docentes activos, participativos y colaboradores, una comunidad educativa que se interesa por participar en distintas actividades, que apoya sistemáticamente tanto a estudiantes como a docentes en su trabajo diario y que reflexiona constantemente sobre los procesos que surgen. Entonces, una efectiva praxis de gestión del liderazgo "puede influir positivamente en la confianza y, consecuentemente, en la enseñanza y aprendizaje escolar" (Maureira et al., 2019, p.166).

Las prácticas del liderazgo escolar han cambiado desde una perspectiva de competencia hacia una mirada fundada en las prácticas. El MBDLE (Mineduc, 2015) sostiene que no basta con poseer

las competencias, sino que estas deben plasmarse y/o ejecutarse en un contexto para que se traduzcan en prácticas que buscan alcanzar metas. Es así como este marco, en términos de Leithwood (como se citó en Mineduc, 2015), define el concepto como “un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (p.9).

Es necesario desarrollar entendimiento recíproco entre el equipo de gestión y el profesorado para alcanzar los objetivos propuestos. Se requiere una relación director/a-empleado/a, pero, además, un vínculo entre personas (Rodríguez et al., 2022). Así, el diálogo y la comprensión serán importantes para generar espacios propicios para la preparación de material pedagógico, la implementación y evaluación de este y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Por otra parte, esta praxis bien ejecutada incidirá “sobre tres variables mediadoras: la motivación, las habilidades pedagógicas y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (a nivel aula y de escuela)” (Mineduc, 2021b, p.6). Por tal razón, el equipo de gestión, como líderes, debe ejecutar prácticas que motiven al profesorado para que pueda realizar el trabajo docente de manera tal que se alcancen los objetivos propuestos como institución.

El trabajo colaborativo y su gestión

Tal como su nombre lo sugiere, el trabajo colaborativo consiste en establecer una relación entre personas, apoyándose e intercambiando ideas o estrategias para ejecutar acciones que apunten a alcanzar un objetivo común. Por tanto, cuando se habla de trabajo colaborativo entre profesoras/es se hace referencia a una forma de trabajo entre profesionales de la educación para que “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.10).

El trabajo colaborativo en las comunidades escolares, en palabras de Vaillant (2016), no nace espontáneamente, sino que se deben crear las condiciones que permitan que este se desarrolle en toda su dimensión. Los liderazgos deben asignar tiempos, espacios y recursos para el trabajo colaborativo y, de ese modo, desarrollar

una práctica docente efectiva y una cultura de trabajo común hacia los aprendizajes de las/os estudiantes.

El equipo directivo dentro de su condición de líder debe promover, en la institución educativa, el trabajo pedagógico en contextos colaborativos, ya que en palabras de Bellei et al. (2015) “promover la existencia de espacios de intercambio y colaboración profesional al interior de las escuelas es un requerimiento del mejoramiento y efectividad, y una pieza fundamental de la profesión docente” (p.28). Los equipos directivos deben incentivar las prácticas de trabajo colaborativo para establecer objetivos comunes sostenibles y crear instancias institucionalizadas en las comunidades educativas. Para generar trabajo colaborativo, no basta con instancias informales en las que docentes se reúnan cuando puedan o cada cierto tiempo, sino que los/las líderes deben propender a la institucionalización de esta práctica, gestionando los momentos para que esto ocurra sistemática y permanentemente, considerando su realidad educativa.

Igualmente, es importante que estas prácticas institucionalizadas trasciendan hacia la comunidad, para lo cual los/as líderes deben generar nuevos liderazgos dentro de la misma institución ya que conocen el funcionamiento del centro educativo, y a quienes laboran y estudian en él. En efecto, “La sostenibilidad del mejoramiento depende fundamentalmente de la existencia de líderes escolares efectivos y procesos planificados de sucesión del liderazgo, que institucionalizan las prácticas y modos de trabajo y desarrollan el capital social y profesional de las escuelas.” (Bellei et al., 2015, p.24).

En relación con la institucionalización del trabajo colaborativo, el decreto 67 (Mineduc, 2018) propone generar espacios de reuniones por departamento, por cursos, interdisciplinarios y otras instancias donde compartir, reflexionar y buscar puntos comunes para fortalecer los procesos evaluativos que ayudarán al mejoramiento escolar en función del aprendizaje de las/os estudiantes.

Paralelo al decreto 67, los Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza (2021a) establecen las responsabilidades que deben asumir las/es profesoras/es para mejorar su práctica, entendiendo que estas se desarrollan en función de su relación con sus pares. Para ello, el dominio D, Responsabilidades Profesionales, en los descriptores 11.7 y 11.8, hace referencia a la capacidad de formar vínculos profesionales y de equipo con sus pares, dialogando sobre su quehacer pedagógico, discutiendo y reflexionando sobre las

prácticas e intercambiando estrategias que favorezcan el aprendizaje de las/os estudiantes y su participación dentro del establecimiento.

Con el fin de apoyar estos aprendizajes, las experiencias de trabajo colaborativo deben generar reflexiones colectivas en relación con las necesidades, estrategias y experiencias, las que convergen en objetivos comunes, fortaleciendo el trabajo institucionalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valora lo individual dentro de un contexto colectivo para trabajar en un solo bloque hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes docentes, estableciendo una cultura colaborativa por sobre la individual.

Crear un lenguaje común en relación con el trabajo colaborativo permitirá generar reflexiones hacia metas y objetivos comunes con miras a un mejoramiento escolar sostenible.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, tal como lo plantea Abero et al., (2015), en el que lo fundamental es comprender la realidad que viven los sujetos en su propio contexto y los significados que le otorgan a sus prácticas desde sus propios valores y creencias.

La investigación permitió indagar en un fenómeno particular vivido por sujetos de una comunidad educativa donde cada sujeto estudiado presenta sus percepciones ante los liderazgos directivos en la gestión de la implementación del trabajo colaborativo entre docentes. En lo que respecta al enfoque investigativo se utilizó el cualitativo, ya que esta investigación “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Baptista Lucio et al., 2014, p.358). Se buscó reconocer, describir y analizar una realidad educativa en particular, desde la percepción de la práctica de gestión en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes que tienen los sujetos que forman parte del equipo directivo y del cuerpo docente

El método de investigación fue fenomenológico-hermenéutico, el que, en palabras de Heidegger (como se cita en Barbera e Inciarte, 2012), “busca en la vida fáctica una experiencia fundamental que emerge de la vida vivida. Se ocupa de explicar los significados contenidos en las experiencias vividas” (p.204). En función de ello, la

investigación reconoció, describió y analizó la praxis de gestión en la implementación del trabajo colaborativo, desde la experiencia de sujetos del equipo directivo y cuerpo docente, entendiendo que es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Se utilizó el diseño de investigación fenomenológico empírico, ya que esta investigación buscó definir un fenómeno a estudiar, es decir, la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre docentes. En palabras de Baptista Lucio et al., (2014), las preguntas que se realizaron a los sujetos fueron sobre la naturaleza de las experiencias vividas, las que experimentaron en común respecto a un hecho. Se recopiló, desde las voces de los sujetos, información significativa sobre la realidad de una comunidad educativa ubicada en la comuna de Paine de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Respecto a la selección de los sujetos de investigación, Baptista Lucio et al., (2014) plantean que se realiza en función de la población de la que se quiere recolectar información, sin que este grupo sea necesariamente representativo. En este caso, se seleccionaron de la institución educativa dos integrantes del equipo directivo, directora y jefa de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), y dos docentes de enseñanza básica para tener igual cantidad de representantes de ambos estamentos. Se consideraron, además, características y roles que poseían estos sujetos dentro de su comunidad, de modo tal de recoger información de calidad y relevante para la investigación, atendiendo a su experticia, conocimiento y comprensión del tema a investigar.

En cuanto a los criterios de inclusión del equipo directivo, se consideró formar parte de este, ser director/a del establecimiento, dirigir la Unidad Técnico-Pedagógica en la enseñanza básica, contar con contrato vigente en el colegio y poseer experiencias en prácticas de trabajo colaborativo.

Los criterios de inclusión en el cuerpo docente, por su parte, fueron: cumplir roles pedagógicos en aula en la enseñanza básica, contar con ocho años o más ejerciendo en el establecimiento y tener contrato vigente con la institución. En el caso de que existieran más de dos docentes que cumplieran con estos requisitos, se priorizaría a aquellas/os que quisieran participar voluntariamente en la investigación y que acreditaran conocimientos del trabajo colaborativo.

Respecto a los criterios de exclusión, se excluyeron en el equipo directivo a quienes no cumplieran roles de director/a, ni jefa/e de la Unidad Técnico-Pedagógica. Y para excluir en el equipo docente, se descartaron a quienes no tuvieran contrato vigente con la institución, no cumplieran roles pedagógicos en aula, tuvieran menos de ocho años ejerciendo en el establecimiento y poco o nulo conocimiento del trabajo colaborativo.

En relación con la recolección de datos, se realizó por medio de la técnica de entrevista semiestructurada con el propósito de obtener respuestas en cuanto a la percepción de los sujetos, de modo tal que, con sus propias palabras transmitieran su entender de cada pregunta realizada, expresando sus perspectivas de forma abierta y cómoda. Para ello, la entrevistadora generó un ambiente de conversación libre de juicios de valor.

Respecto al instrumento, las preguntas que formaron parte del registro de entrevista se sometieron a un proceso de validación por académicos expertos, los que realizaron sugerencias respecto a la redacción de estas, para luego autorizar su aplicación. Validado el instrumento, se llevó a cabo la prueba piloto en sujetos que no formaban parte de la investigación, pero que sí cumplían con roles de docencia y de gestión dentro de sus respectivos establecimientos. Posteriormente, se entrevistó a los sujetos de investigación, con un libreto de preguntas consolidado que permitió tranquilidad y dominio a las investigadoras. Finalmente se coordinó con el centro educativo y los sujetos, la fecha y hora de su administración.

Tres de las cuatro entrevistas se realizaron individualmente y en línea, mediante la plataforma *Zoom*, con una duración aproximada de 40 minutos. Solo una entrevista se realizó de manera presencial. Todas las entrevistas se grabaron con autorización de las personas entrevistadas. La información recogida por medio de grabación fue transcrita a texto, utilizando la aplicación en línea *Amberscript*.

Resultados

Para analizar lo obtenido de las entrevistas, se diseñaron cuatro matrices (matriz 1, matriz 2, matriz 3 y matriz 4). Cada una de ellas cumplió una función dentro del proceso investigativo.

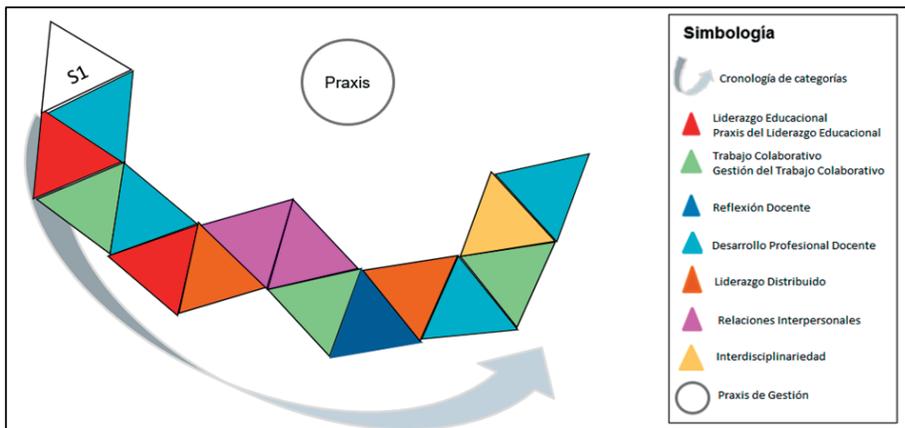
La matriz 1 se asignó a cada sujeto de investigación y en ella se transcribió el discurso completo de su entrevista. En esta se

identificaron categorías apriorísticas y emergentes, pasando luego, por un proceso de codificación. En la matriz 1, según el discurso del sujeto 1, se reconocieron las categorías apriorísticas de *liderazgo educacional*, que emergió en dos ocasiones, y *trabajo colaborativo*, en tres ocasiones.

Igualmente emergió información relevante para las investigadoras que no formaba parte de las categorías apriorísticas. A esta información se le denominó categorías emergentes. Según el discurso del sujeto 1, en cuatro oportunidades, surgió la categoría *desarrollo profesional docente*; en dos ocasiones, *liderazgo distribuido* y *relaciones interpersonales*; y, por último, en una ocasión, *interdisciplinariedad* y *reflexión docente*.

Figura 1

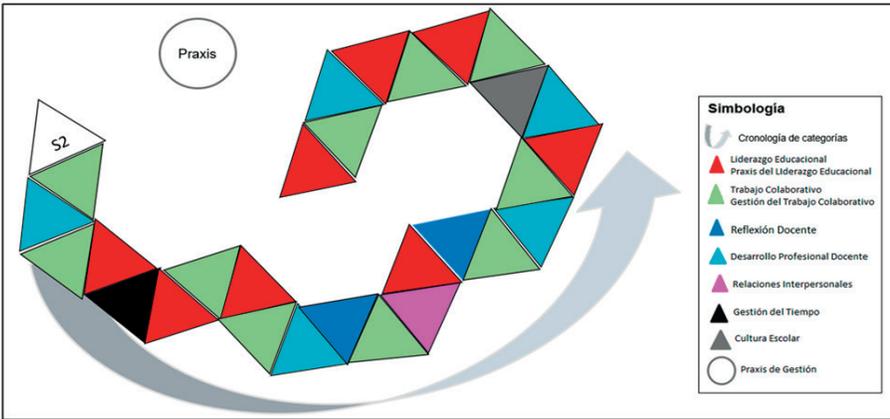
Categorización de la matriz 1 del sujeto 1



Diseño de las investigadoras (2022)

En la matriz 1 del sujeto 2 se reconocieron las categorías apriorísticas liderazgo educacional y trabajo colaborativo, las que emergieron en ocho y diez ocasiones respectivamente. Respecto a las categorías emergentes, en cinco oportunidades, surgió desarrollo profesional docente; en dos ocasiones, emergió reflexión docente; y, en una, relaciones interpersonales, gestión del tiempo y cultura escolar.

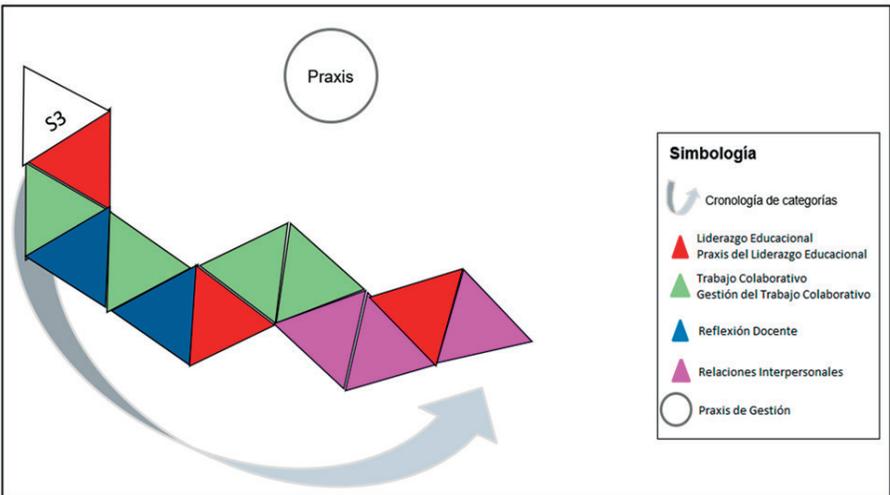
Figura 2
Categorización de la matriz 1 del sujeto 2



Diseño de las investigadoras (2022)

En el discurso del sujeto 3 en su matriz 1, también se evidenciaron las categorías apriorísticas de liderazgo escolar, que emergió en tres ocasiones, y trabajo colaborativo, en cuatro. Respecto a las categorías emergentes, surgió, en dos oportunidades, reflexión docente y, en tres, relaciones interpersonales.

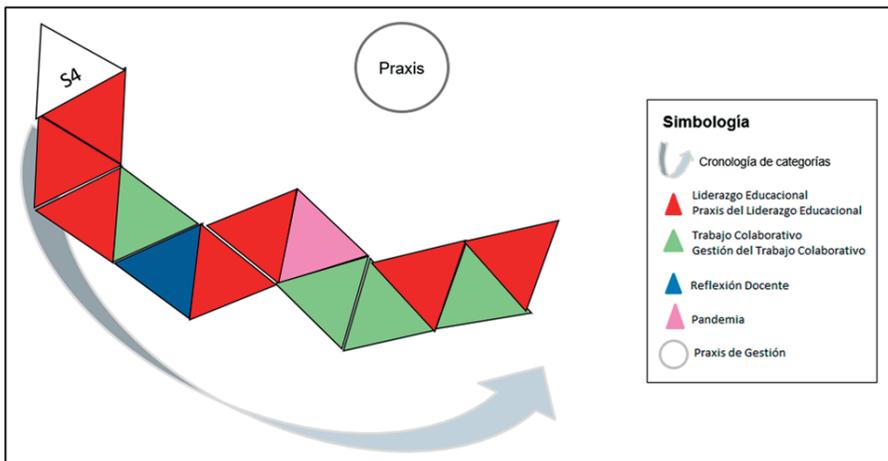
Figura 3
Categorización de la matriz 1 del sujeto 3



Diseño de las investigadoras (2022)

En cuanto al sujeto 4, en su matriz 1, emergieron las categorías apriorísticas de liderazgo educacional, en siete ocasiones, y trabajo colaborativo, en cuatro; y las categorías emergentes reflexión docente y pandemia, ambas en una sola ocasión.

Figura 4
Categorización de la matriz 1 del sujeto 4

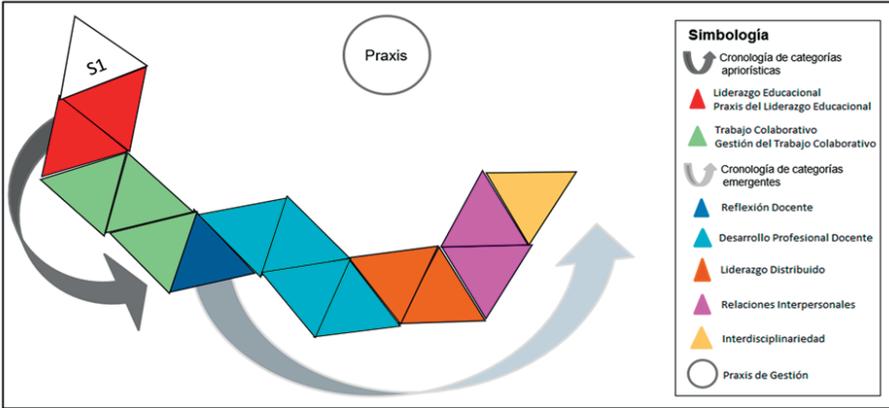


Diseño de las investigadoras (2022)

Seguido a este proceso, la información de la matriz 1, codificada y categorizada, en lo que se refiere tanto a categorías apriorísticas como emergentes de cada sujeto de investigación, se trasladó a una matriz 2 para cada uno de los sujetos, organizando primero las categorías apriorísticas y luego las categorías emergentes.

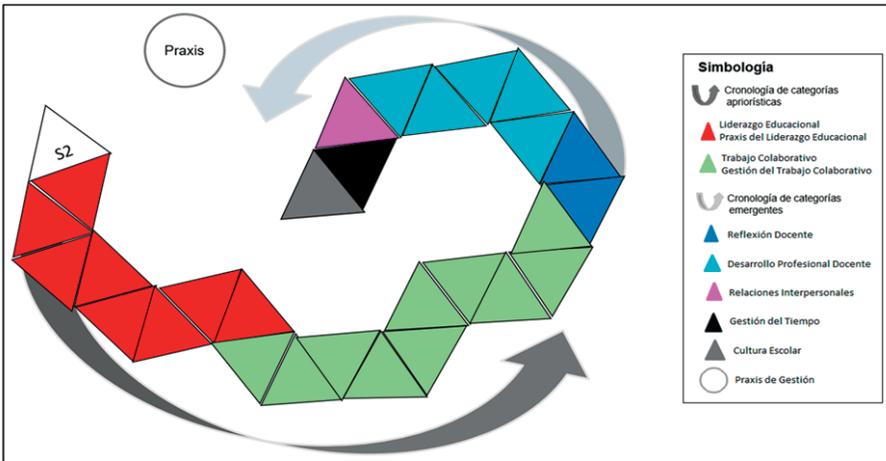
A continuación, se presentan las figuras 5, 6, 7 y 8 correspondientes a la matriz 2 de los sujetos 1, 2, 3 y 4.

Figura 5
Matriz 2, Sujeto 1



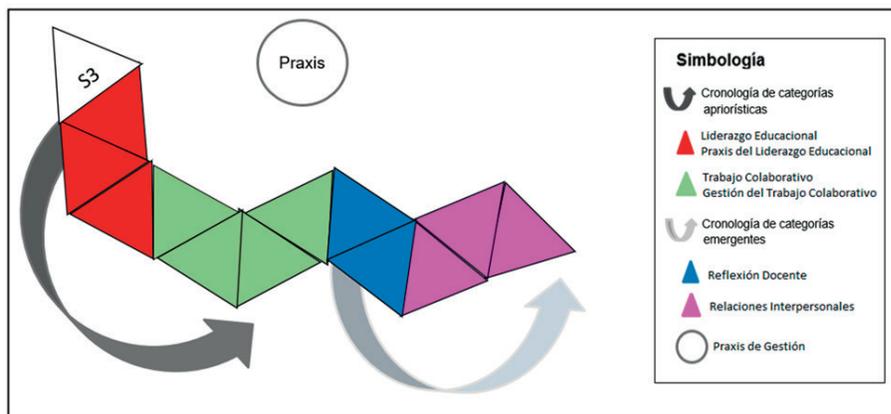
Diseño de las Investigadoras (2022)

Figura 6
Matriz 2, Sujeto 2



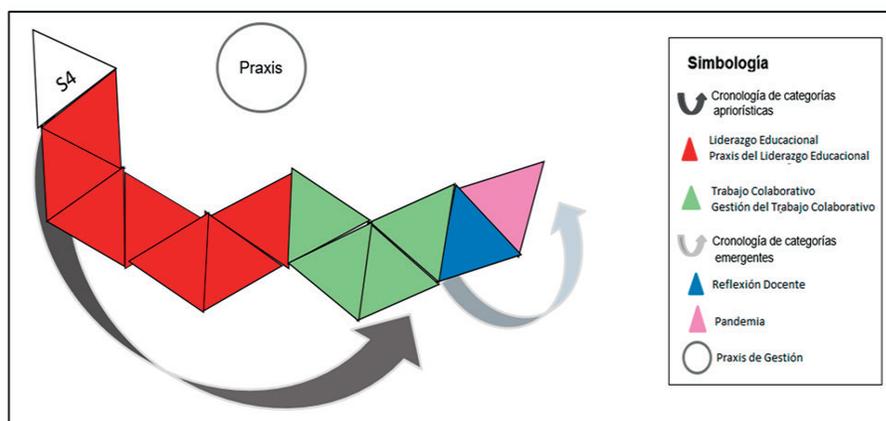
Diseño de las investigadoras (2022)

Figura 7
Matriz 2, Sujeto 3



Diseño de las investigadoras (2022)

Figura 8
Matriz 2, Sujeto 4

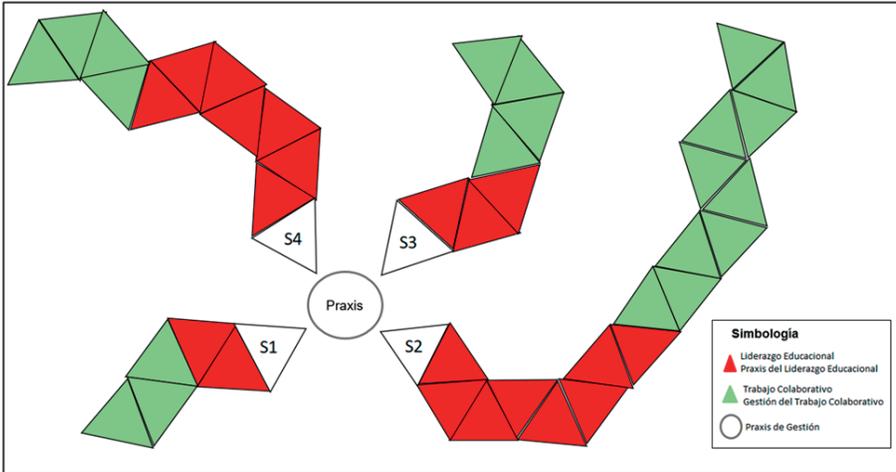


Diseño de las investigadoras (2022)

Posterior a este agrupamiento y organización de la matriz 2, la información se trasladó a la matriz 3, la que recibió información de los cuatro sujetos de investigación. Esta matriz 3 se subdividió en las matrices 3.1 y 3.2.

En la matriz 3.1 se agruparon y organizaron las categorías apriorísticas, es decir, las categorías de *liderazgo educativo* y *trabajo colaborativo*, que emergieron de los cuatro sujetos de investigación.

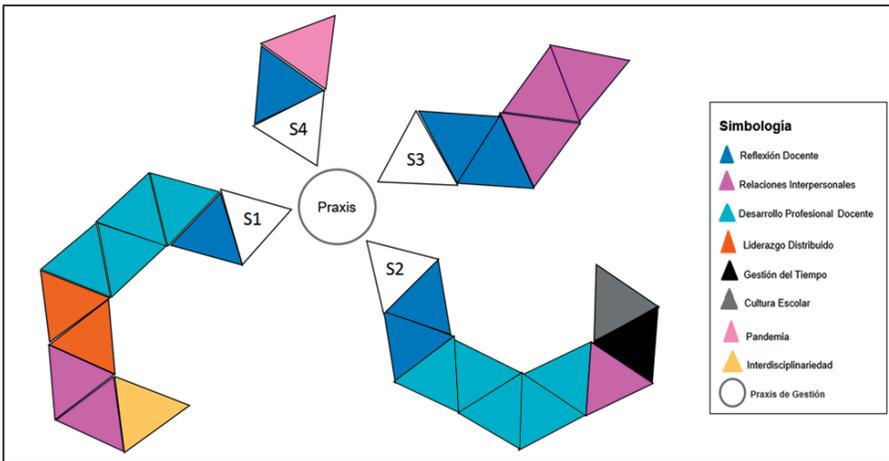
Figura 9
Matriz 3.1: Organización de categorías apriorísticas



Diseño de las investigadoras (2022)

Por otra parte, la matriz 3.2 recibió la información de los cuatro sujetos de investigación, pero solo de las categorías emergentes, *reflexión docente, desarrollo profesional docente, relaciones interpersonales, liderazgo distribuido, interdisciplinariedad, gestión del tiempo, cultura escolar y pandemia*.

Figura 10
Matriz 3.2: Organización de categorías emergentes



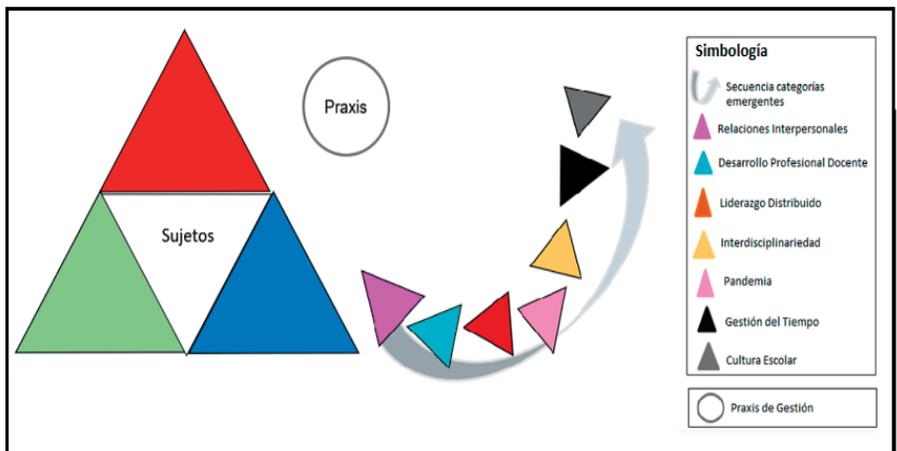
Diseño de las investigadoras (2022)

El proceso finalizó con una matriz 4 que agrupó solo aquella información proveniente de la matriz 3.1 y 3.2 que se logró evidenciar como coincidente en los cuatro sujetos de investigación, es decir, las categorías apriorística *liderazgo educacional* y *trabajo colaborativo*, y la categoría emergente nuclear *reflexión docente*.

Comenzó, entonces, el proceso de trasladar la información a la matriz 4, la que quedó organizada con las categorías apriorísticas, *liderazgo educacional* y *trabajo colaborativo*, para finalizar con *reflexión docente*, la única categoría emergente nuclear, sin olvidar que emergieron otras categorías, pero no alcanzaron la denominación de nuclear.

Figura 11

Matriz 4: Categorías apriorísticas, emergente nuclear y no nucleares



Diseño de las Investigadoras (2022)

Con esta información, que se organizó en la matriz 4, se realizó la triangulación entre la información extraída de los sujetos de investigación categorizada como *apriorística* y *emergente nuclear*, con lo que plantearon los autores en el marco teórico y la interpretación de las investigadoras.

Este proceso de triangulación comenzó con la categoría apriorística *liderazgo educacional*. Los cuatro sujetos de investigación informaron que se evidenciaba un liderazgo educacional que provenía del equipo de gestión. No obstante, se evidenciaron diferentes formas en cuanto a cómo era percibido este liderazgo por los propios sujetos.

De manera unánime, entonces, los sujetos informaron que desde el equipo de gestión se lideraban prácticas hacia el trabajo colaborativo, pero la diferencia estaba en la percepción de los sujetos de la praxis del liderazgo, ya que, en algunos de los discursos, los sujetos sentían que sus opiniones, sugerencias, ideas sí eran consideradas; por el contrario, otros consideraban que no se valoraban ni consideraban sus sugerencias.

Esto llevó a enfocar la mirada hacia el marco teórico de esta investigación. Considerando que los/as líderes educacionales deben dirigir, mover, influenciar o motivar a las/os docentes para alcanzar los objetivos propuestos, esta movilización no necesariamente significa hacer algo, sino más bien puede manifestarse en motivar a desarrollar propuestas, en destacar capacidades, en promover perfeccionamientos o en mejorar las condiciones para la efectividad de los procesos.

El MBDLE (Mineduc, 2015) plantea que una buena gestión debe anticiparse a distintas situaciones que pudieran surgir, tanto en la sociedad misma como en los establecimientos educacionales. Se debe escuchar y hacer partícipe al equipo docente de las actividades que se proponen, de modo tal de motivarlas/os y asegurar la calidad de todos los procesos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, asumiendo nuevamente las responsabilidades y consecuencias que puedan surgir de dicha gestión.

En este caso, según lo vivenciado por cada sujeto, el liderazgo se presentó o percibió de diferentes formas según la relación establecida con las/os docentes, ya que parte de los sujetos no se sentían respaldados en el ejercicio de su labor y consideraban que sus ideas o sugerencias no eran contempladas. Por el contrario, otros percibían este liderazgo como cercano y abierto a lo que las/os docentes deseaban aportar.

Continuando con el proceso de triangulación, el siguiente análisis se desarrolló en función de la categoría apriorística *trabajo colaborativo*. De acuerdo con la información de los cuatro sujetos de investigación, el trabajo colaborativo entre docentes fue gestionado e implementado por parte de los liderazgos de la institución educativa, evidenciándose en las llamadas "mesas de trabajo", como respuesta a la necesidad de organizarse y establecer lineamientos propios del trabajo pedagógico.

Los cuatro sujetos compartieron la percepción de que estas instancias eran momentos y tiempos para compartir entre docentes

propuestas desde y para el aula y, así, avanzar desde la individualidad a lo colectivo en busca de soluciones o nuevas estrategias. Por consiguiente, se demostró una concordancia con las bases teóricas de esta investigación, donde el trabajo colaborativo se definió como una relación con el otro, apoyándose e intercambiando ideas y/o estrategias para ejecutar acciones con el fin de alcanzar un objetivo en común.

Es importante relevar lo planteado por uno de los sujetos de investigación, referido al concepto de trabajo colaborativo. Este hizo notar que muchas veces el equipo de gestión no definía correctamente qué era el trabajo colaborativo, ya que utilizaban el concepto para actividades no pedagógicas, que no formaban parte de la concepción teórica de este constructo. Es importante que los equipos directivos conozcan, practiquen y actualicen sus conocimientos, de modo tal de ser un ejemplo para que puedan enseñar o transmitir a las/os docentes sus conocimientos y, así, promover la apropiación de estas prácticas, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Finalizando con el proceso de análisis, correspondió dirigir el foco a la categoría emergente y única nuclear, *reflexión docente*. Para esta categoría se consideró apropiada la definición de Vanegas y Fuentealba (2018), que plantean que la reflexión consiste en procesos cognitivos y afectivos, y que la interacción de estos procesos provoca cambios personales y en el entorno, todos movilizados por experiencias problemáticas, las cuales, en palabras de Schön (1998), deben ser analizadas, pero también ser resueltas con creatividad e innovación.

Los cuatro sujetos de investigación se refirieron a la importancia de la *reflexión docente* para su profesionalidad y cómo esta se gestionó mediante encuentros o diálogos entre las/os docentes del establecimiento, a través de mesas de trabajo. La reflexión se visualizó desde y hacia el trabajo en aula y cómo se podrían generar instancias de aprendizaje entre las/os profesoras/es.

Los sujetos se interesaron en mejorar las prácticas, pero también se evidenció un desencanto en cómo se ejecutó el proceso, pues se impusieron limitaciones sobre la planificación, tiempo y recursos, desmotivando a las/os docentes en cuanto al desarrollo de sus habilidades y capacidades profesionales.

Según Fullan y Hargreaves (2000), algunos problemas a los que se enfrenta la/el docente son la desmotivación, la falta de ánimo y de energía tras ejercer y desarrollar un trabajo rutinario durante

un tiempo prolongado, capacitarse para desarrollar habilidades distintas de su interés profesional y el escaso vínculo profesional con sus pares en relación con el tiempo y el respaldo que tienen, laboralmente hablando.

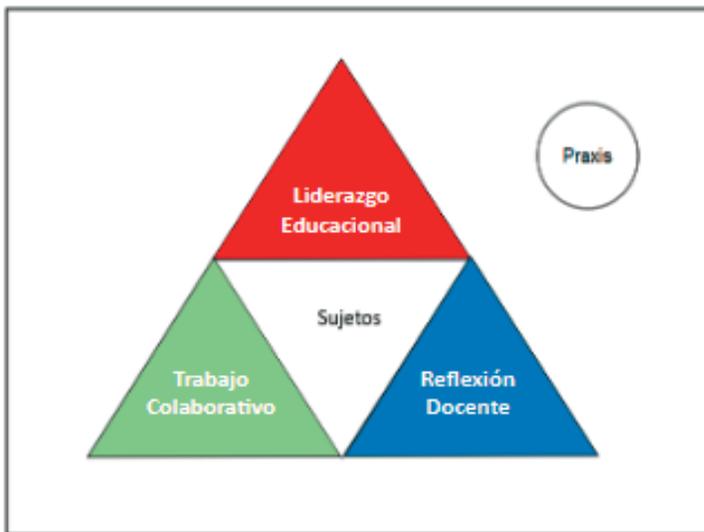
Ahora bien, este desencanto o desmotivación se relaciona con los procesos reflexivos, ya que según Nocetti de la Barra y Medina Moya (2018), primero se toma conciencia de la acción esperada y lo realizado, luego aparece una reacción emocional que provoca un desequilibrio que, a su vez, hace que aparezca la reflexión docente.

Este proceso de triangulación culminó con una esquematización de las categorías apriorísticas y emergente nuclear, las que se pueden visualizar en la figura 12. Estas categorías emergieron desde las voces de los sujetos de investigación, estableciendo, así, una relación directa con la praxis de gestión del equipo directivo hacia la implementación del trabajo colaborativo entre docentes.

En la figura 12, se visualiza a los sujetos de investigación al centro, rodeados por las categorías apriorísticas y la categoría emergente nuclear, siendo el círculo el que contiene la praxis de gestión del equipo directivo.

Figura 12

Sujetos de investigación, categorías apriorísticas, emergente nuclear y praxis de gestión



Diseño de las Investigadoras (2022)

Discusión

Es importante destacar que los triángulos que forman parte de las figuras no tienen relación exclusiva con el proceso de triangulación, sino que se enfocan desde otra mirada. Esta hace referencia a la perspectiva del equilibrio matemático, recurriendo a los triángulos equiláteros, cuyos lados poseen la misma medida, al igual que los ángulos, donde las alturas, medianas, bisectrices y ejes de simetría coinciden en una misma recta.

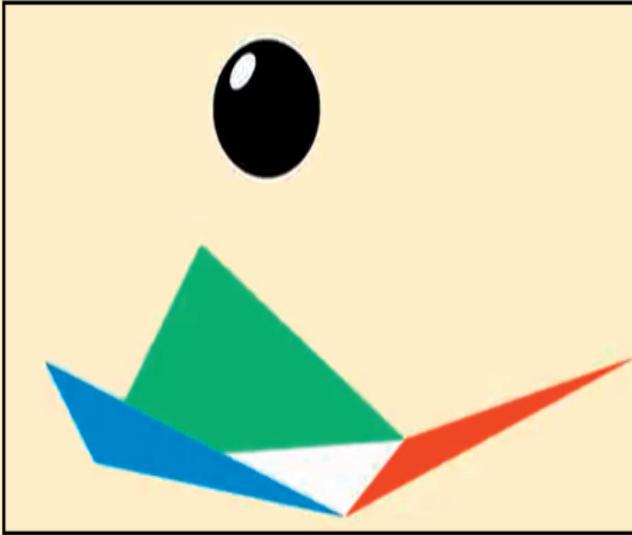
Estas regularidades del triángulo equilátero coinciden con las formas en que las categorías apriorísticas y la categoría nuclear emergente se presentaron y coincidieron en los cuatro sujetos de investigación: *liderazgo educacional* y *trabajo colaborativo*, más la categoría emergente nuclear, *reflexión docente*, suman tres. Es decir, los tres lados de los triángulos equiláteros, los cuales fueron declarados por los cuatro sujetos de investigación como necesarios y permanentes para realizar una praxis de gestión hacia la institucionalización del trabajo colaborativo.

Debido a esta relación se logró visualizar la real importancia de las categorías que emergieron en todos estos. Es por ello que, por medio de esa representación visual, emerge, desde la perspectiva de las investigadoras, un modelo de gestión que se denominó 'conexión tetraédrica', en el que esta red o esquema en dos dimensiones logra elevarse y salir del plano, para llegar a la tridimensionalidad a la que pertenece el ser humano. La categoría emergente nuclear, *reflexión docente*, hizo la conexión entre las categorías, ya que según Vanegas y Fuentealba (2018), la reflexión está compuesta por procesos cognitivos y afectivos, cognitividad que hace que los sujetos puedan conectar la información y afectividad que hace partícipe a los sentimientos y emociones.

La praxis de gestión del equipo directivo hacia el trabajo colaborativo la representa una esfera, la que ahora es contenida por los elementos que la rodean, los cuatro triángulos equiláteros, rescatando la importancia de cada categoría que emergió desde las voces de los cuatro sujetos. Esto se puede visualizar, a continuación, en las figuras 13 y 14.

Figura 13

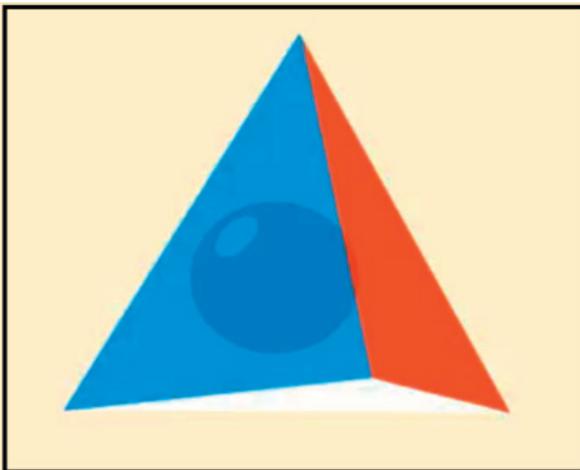
Hacia la contención de la praxis de gestión



Diseño de las investigadoras (2022)

Figura 14

Contención de la praxis de gestión



Diseño de las Investigadoras (2022)

Desde la figura 13 a la figura 14 se visualiza el modelo que pretende generar una relación equilibrada entre estas cuatro caras para

mantener un enlace entre todos los elementos. Estas caras son una metáfora de las categorías apriorísticas, categoría emergente nuclear y las voces de los sujetos. Al mismo tiempo, para mantener el equilibrio de esta figura de tres dimensiones, sus caras y la esfera se pueden manipular o modificar, pero sin romper sus principios básicos de caras congruente, con el fin último de envolver a la praxis y así mantenerla inmersa y contenida.

Este modelo de gestión y, a su vez, geométrico se sustenta en las propiedades del poliedro regular llamado tetraedro regular, cuyas caras son todos triángulos equiláteros. La esfera inscrita en este tetraedro es tangente a cada una de sus caras, es decir, toca en un punto a cada una de ellas.

Desde ahí se generó la relación entre sujetos, categorías y praxis de gestión en la implementación del trabajo colaborativo con el tetraedro regular, en el cual todo debe estar en equilibrio para que la gestión del equipo directivo pueda manifestarse en la labor docente en perspectivas organizadas y sistemáticas, de modo tal de alcanzar los mejores procesos de enseñanza aprendizajes, y para que el establecimiento educativo apunte hacia la sostenibilidad.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se presentan, en una primera instancia, respondiendo a los propósitos planteados en la misma, los cuales se visualizan en sucesión para generar un hilo conductor en el desarrollo del proceso investigativo.

En relación con el primer propósito, *reconocer la gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes*, puede decirse que se reconoció la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo, pero no como equipo, sino individualizada según la función de los miembros del equipo. Las investigadoras percibieron, según la información proporcionada por los sujetos de investigación, que un miembro del equipo de gestión era el responsable de planificar y ejecutar esta práctica.

En cuanto al propósito de *describir la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre docentes*, la descripción varió según la percepción de cada sujeto, ya que algunos la describieron como impuesta desde el equipo de gestión,

demostrando desconocimiento teórico de lo que significa el trabajo colaborativo. Otros, como dialogada y consensuada, permitiendo aportes de ellas/os como docentes y, finalmente, se evidenció como una práctica que apoya a las/os docentes a empoderarse en su desarrollo profesional. Aunque existieron diferentes descripciones, las investigadoras lograron evidenciar la importancia que los sujetos de investigación otorgaron a la creación de mesas de trabajo, práctica que evidenció el trabajo colaborativo entre docentes.

El último propósito de esta investigación correspondió a *analizar la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes*. Se observó una práctica llamada "mesas de trabajo", donde el equipo de gestión demostró iniciativa y preocupación por la implementación y desarrollo de esta. Sin embargo, también se visualizó desconocimiento respecto a lo qué es y cómo instaurar el trabajo colaborativo, ya que se utiliza el concepto para trabajo no pedagógico, contradiciendo lo planteado por el marco teórico y los lineamientos desde las políticas nacionales.

El análisis de la praxis de gestión del equipo directivo para la implementación del trabajo colaborativo entre docentes logró rescatar información valiosa, ya que las mesas de trabajo que se instauraron desde el equipo de gestión eran percibidas como enriquecedoras por el equipo docente. Esta práctica, sin embargo, debería ir mejorando, sobre todo en sus reflexiones.

Respecto a la pregunta formulada al inicio de esta investigación, *¿cómo se percibe la praxis de gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo entre las/os docentes?*, se puede decir que la percepción de los sujetos sobre la gestión del equipo directivo en la implementación del trabajo colaborativo se evidenció en la conformación de las mesas de trabajo donde el profesorado participó activamente. No obstante, la percepción varió según la experiencia de cada sujeto, ya que algunos percibieron un desconocimiento del concepto del trabajo colaborativo por parte del equipo de gestión, lo que lleva a una puesta en práctica errónea. Otros la percibieron como el acompañamiento del equipo de gestión a propuestas de estrategias pedagógicas. Por último, hay quienes la vivenciaron desde el punto de vista de la participación y ser escuchados en cuanto a sus propuestas hacia el equipo de gestión. Por tanto, no existió una sola percepción, sino que esta dependió del rol que desempeñaban en el establecimiento y de cada experiencia profesional. Aunque las percepciones fueron diferentes, todos los

sujetos reconocieron la importancia de las mesas de trabajo para su quehacer profesional.

Por tanto, se evidenció la gestión de los líderes en la implementación del trabajo colaborativo, aunque de manera incipiente o experimental, ya que llevan solo un año en esta implementación, pero con visión de perfeccionamiento. Se constató el compromiso del equipo gestión con el desarrollo y ejecución de iniciativas en el ámbito del trabajo colaborativo entre docentes y también de parte de las/os docentes a participar y dar relevancia a estas prácticas.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, cabe señalar que en un inicio se consideró entrevistar a todo el equipo de gestión y a toda la planta docente, pero debido a las condiciones horarias laborales de los funcionarios y compatibilidad con los tiempos de las investigadoras, no fue posible.

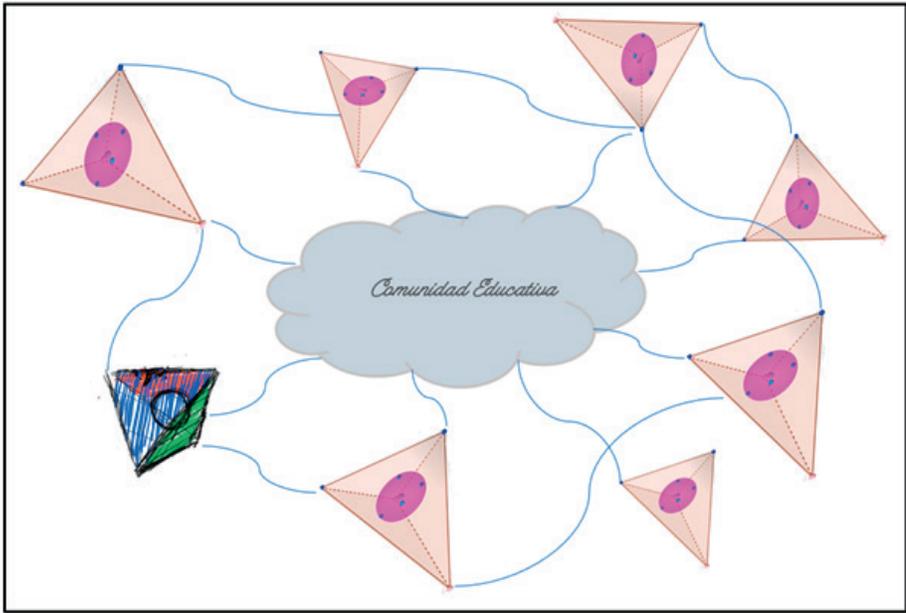
Finalmente, desde una mirada prospectiva, se consideran varias líneas o recomendaciones. Una de ellas consiste en volver a visitar el establecimiento donde se realizó la investigación para presentar sus resultados y contribuir al mejoramiento de las prácticas de gestión, incluyendo el *modelo de gestión conexión tetraédrica*. Otra es volver al establecimiento para evidenciar si aún se percibe la práctica en la implementación del trabajo colaborativo, ya que cuando esta investigación finalizó, uno de los sujetos de investigación había renunciado al establecimiento. Este era la persona responsable, dentro del equipo de gestión, de la implementación y ejecución de las mesas de trabajo donde se llevó a cabo la práctica del trabajo colaborativo.

Otra línea de desarrollo posible es aplicar esta investigación en las otras dos sedes del establecimiento, en una primera instancia en la sede de los niveles iniciales y luego en la escuela de lenguaje.

Pensamos que esta investigación abre la puerta a preguntas relacionadas con las prácticas que acontecen en una comunidad educativa, invitándonos, a nosotras/os como investigadoras, e inspirando a otros/os, a buscar la filosofía que complementa el *modelo de gestión conexión tetraédrica* y, así, fundamentar desde esta área un enlace de prácticas en redes, provocando un quiebre en cómo se han observado y realizado diversas prácticas dentro del establecimiento educacional.

Lo descrito anteriormente, se visualiza en la figura 15.

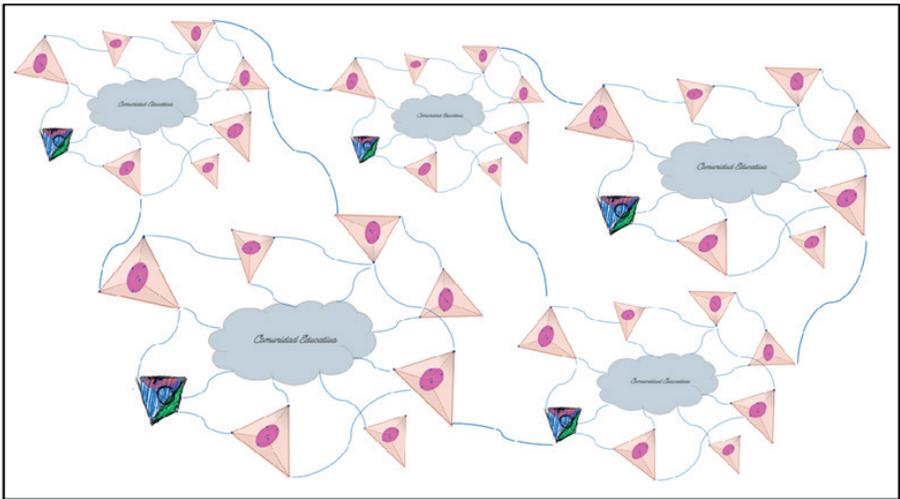
Figura 15
Diversas praxis en la comunidad educativa



Diseño de las investigadoras (2022)

Con esta visión proyectiva, las investigadoras proponen a los nuevos estudios ir más allá de la comunidad educativa investigada y avanzar hacia la integración con otras comunidades con estudios de diversas praxis de gestión para, así, generar una red interconectada que logre encaminarse hacia un sistema entre praxis a nivel educacional. Presentamos esta visión en la figura 16.

Figura 16
Sistemas de praxis interconectadas



Diseño de las investigadoras (2022)

Referencias

- ABERO, L., BERARDI, L., CAPOCASALE, A., GARCÍA MONTENJO, S. Y ROJAS SORIANO, R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.
- APARICIO MOLINA, C. Y SEPÚLVEDA LÓPEZ, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- ARAVENA, F., CÁDIZ, M., PEÑA, C., GONZÁLEZ, M. Y NÚÑEZ, C. (2019). Liderazgo escolar: una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de unidad técnica pedagógica en Chile. *Calidad de la Educación*, (51), 252-280, <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- BAPTISTA LUCIO, P., HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. Y FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- BARBERA, N. Y INCIARTE, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- BELLEI, C., MORAWITZ, L., VALENZUELA, J. P. Y VANNI, X. (2015). *Nadie dijo que sería fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM Ediciones.
- BOLÍVAR, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos*:

- competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp.145-177). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Decreto 67 de 2018 (31 de diciembre de 2018). Ministerio de Educación de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (2000). *La escuela que queremos*. Amorrortu Editores.
- GARCÍA-GARNICA, M. Y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/96901-11>.
- LEITHWOOD, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. 4 de marzo de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- MAUREIRA, O., GARAY, S., AHUMADA, L. Y ASCENCIO, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad en la Educación*, (51), 164-191.
- MARTÍNEZ ORBEGOZO, E. F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *Revista de Economía de Información Comercial Española (ICE)*, (910), 105-116. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Mineduc (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Liderazgo Escolar: reconociendo los tipos de liderazgo*.
- Mineduc (2021a). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.
- Mineduc (2021b). *Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*.
- MONARCA, H., Y RAPPOPORT, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, (extraordinario), 54-78.
- NOCETTI DE LA BARRA, A. Y MEDINA MOYA, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>
- Real Academia Española (2024). Practicar. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/practicar>

- RODRÍGUEZ, A., SÁNCHEZ, J. Y VILORIA, J. (2022). Escenarios posibles y praxis de liderazgo educativo dialógico en la transición de las organizaciones escolares hacia comunidades de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 11(3), 113-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1710>
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Unesco (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
- VAILLANT, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*, (60), 5-13. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>
- VALDÉS MORALES, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- VANEGAS, C. Y FUENTEALBA, R. (2018). *Reflexión docente. Perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. Appris.

