

¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado



■ **Autores: Carolina Castillo, Denisse Gelber, Johana Contreras y Rosario Escribano.**

La colaboración docente es actualmente promovida por organismos internacionales y tiene un rol preponderante en las políticas educativas. Este número de MIDEvidencias identifica cuatro tipos de colaboración docente en Chile, en base a los resultados de la Encuesta Internacional de Docencia y Aprendizaje –TALIS (por su sigla en inglés). Concretamente, estos perfiles van desde una colaboración incipiente hasta una colaboración comprometida, en que intercambian y coordinan la enseñanza frecuentemente. Adicionalmente, los hallazgos revelan que los docentes con mayores niveles de colaboración reportan menores niveles de estrés en su trabajo. Estos resultados permiten caracterizar la colaboración docente en Chile y aportar evidencia sobre su relación con un aspecto fundamental de su bienestar laboral. De este modo, es posible que la colaboración no solo favorezca los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional docente, sino también las condiciones de ejercicio de su profesión.



La colaboración se concibe como una condición insoslayable para el desarrollo profesional docente en la medida en que el aprendizaje continuo es definido como una práctica colectiva que, en gran parte, ocurre en los establecimientos escolares durante instancias formales e informales de intercambio entre profesionales (Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017; Calvo, 2014; OECD, 2020; Vaillant, 2016).

La literatura especializada demuestra los beneficios de la colaboración docente, por ejemplo, en el aprendizaje, la toma de decisiones y la satisfacción laboral, la cultura escolar, la reflexión pedagógica y el cambio en las prácticas docentes (Ainley & Carstens, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2018; Reeves et al., 2017). El trabajo colaborativo permite a los docentes compartir, estudiar y analizar de manera conjunta sus propias prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social (Vaillant, 2016). Al situar la colaboración al centro del trabajo docente, se avanza desde una visión del docente como agente individual, hacia una perspectiva social y colectiva (Martínez, 2019). En este sentido, la colaboración forma parte del "capital profesional" de los equipos pedagógicos (Hargreaves & Fullan, 2014) y se enmarca en un movimiento internacional hacia una mayor profesionalización del docente (Ball, 2003; Maroy & Dutercq, 2017).

Adicionalmente, se ha observado que la colaboración se relaciona con un aspecto importante del bienestar docente: el estrés. En concreto, los docentes que se caracterizan por tener niveles mayores de colaboración experimentan menores niveles de estrés que sus pares, materializado en aspectos como la ansiedad y la depresión (Muckenthaler et al., 2019). El estrés puede deberse a un desbalance entre el compromiso docente y el reconocimiento que estos reciben (Schaufeli, 2005). Además, el estrés puede traducirse en burnout (Lesener et al, 2019) y tiene relación con menores niveles de autoeficacia, menor satisfacción laboral y menor nivel de compromiso laboral (Collie, Shapka & Perry, 2012). De este modo, el estrés impacta negativamente el desempeño y la calidad de vida de los docentes (Kyriacou, 2001), lo que, en definitiva, afecta el rendimiento de sus estudiantes (Herman et al, 2018; Puertas Molero et al, 2019).

En el marco de la importancia de la colaboración en la labor docente, en Chile, la ley 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (2016), otorga a la colaboración un rol relevante en la formación continua de los docentes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019a). En esta línea, se reducen las horas lectivas de los docentes para que destinen tiempo al trabajo colaborativo y se introduce una evaluación de este en el Sistema Nacional de Reconocimiento Docente (que contiene las exigencias para la



progresión en la carrera docente). A pesar de que este módulo es de carácter voluntario, fue completado por el 80% de los evaluados en el año 2018 y por el 66% el 2019, pero sus resultados no fueron promisorios (MINEDUC, 2019b). De hecho, evidencia previa en Chile revela el predominio de prácticas colaborativas informales por sobre formas de colaboración profesional (Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017).

Este escenario poco auspicioso, sumado a la escasa evidencia en Chile respecto a la colaboración docente y su asociación con el estrés, nos conduce al objetivo de este estudio. En concreto, el propósito es caracterizar las prácticas de colaboración de los docentes chilenos, y explorar en qué medida la colaboración actúa como un factor protector frente al estrés.

¿Cuánto colaboran los profesores chilenos en comparación a la OCDE?

Los datos analizados corresponden a los obtenidos durante el año 2018 mediante la Encuesta Internacional de Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey - TALIS), un estudio llevado a cabo por la OCDE que recaba información sobre docentes, directores de establecimientos y el entorno de aprendizaje de los centros educativos.

En el caso específico de Chile, el cuestionario se aplicó entre 2017 y 2018, abarcando una muestra representativa de 1.963 docentes, pertenecientes a 7º y 8º año de enseñanza básica de las diversas regiones y dependencias del país, siendo un 64,6% mujeres.

El cuestionario incorpora ocho preguntas para relevar la colaboración docente, que pueden ser agrupadas en dos ámbitos (OECD, 2020). En primer lugar, la colaboración profesional implica un nivel más profundo de cooperación entre docentes y un alto grado de interdependencia entre los participantes (Little, 1990), como

por ejemplo enseñar juntos en el aula, observar y retroalimentar clases de colegas. En segundo lugar, el intercambio y coordinación para la enseñanza, considera actividades de menor intensidad como participar en conferencias o intercambiar materiales didácticos (Tabla 1).

Según los resultados sobre las prácticas de colaboración reportados (Tabla 1), los docentes chilenos exhiben niveles similares al resto de países de la OCDE en el ámbito de la colaboración profesional. Sin embargo, se aprecia que tanto en la OCDE como en Chile estos aspectos tienen bajo nivel de frecuencia, lo que revela que esta dimensión de la colaboración profesional está poco desarrollada.

En contraste, en cuanto al intercambio y la coordinación para la enseñanza, Chile se encuentra por debajo de los resultados de la OCDE en todas las actividades involucradas en este ámbito. Sin embargo, es interesante constatar que tanto en la OCDE como en Chile, esta dimensión de la colaboración se encuentra más desarrollada en comparación con la colaboración profesional.



▼ **Tabla 1: Preguntas sobre prácticas de trabajo colaborativo en cuestionario de docentes.**

Ámbitos	En promedio, ¿cuán a menudo hace lo siguiente en su escuela?	% OCDE	% Chile
Colaboración profesional	Enseñar juntos en clase como un equipo.	28%	29%
	Formar parte del desarrollo profesional colaborativo.	21%	24%
	Participar en actividades conjuntas entre diferentes clases y grupos de edad.	12%	14%
	Observar las clases de otros docentes y entregar retroalimentación.	9%	6%
Intercambio y coordinación para la enseñanza	Ser parte de discusiones sobre el desarrollo de aprendizaje de estudiantes específicos.	61%	43%
	Intercambiar material didáctico con colegas.	47%	37%
	Participar de conferencias en equipo.	43%	16%
	Trabajar con otros profesores en la escuela para asegurar estándares comunes en evaluaciones para medir el progreso de los estudiantes.	40%	32%

1. Los análisis fueron realizados considerando el diseño complejo de la muestra de TALIS 2018.

2. Los porcentajes reflejan la proporción de personas que indicaron realizar esta actividad "al menos una vez al mes".

Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018 (OECD, 2020).

¿Qué perfiles de colaboración se constataron?

Con el fin de detectar perfiles o tipos de colaboración docente mediante la identificación de patrones comunes de respuesta en los ocho ítems mencionados, se llevó a cabo un análisis de conglomerados. Esta técnica estadística permitió identificar cuatro perfiles de colaboración: Comprometida, Sostenida, Esporádica e Incipiente (Figura 1).

La colaboración Comprometida (10,2%) reúne a los docentes que evidencian mayores niveles de colaboración en todos los ítems, participando de estas actividades al menos una vez al mes. Se destacan principalmente por enseñar como un equipo en clase, ser parte del desarrollo profesional colaborativo, participar de discusiones acerca del aprendizaje de estudiantes, intercambiar material didáctico con colegas y asegurar estándares comunes de evaluación.

La colaboración Sostenida (20,2%) corresponde a una menor frecuencia de participación en actividades de colaboración (en promedio, menos de una vez al mes). En particular, la única actividad que presenta un nivel de frecuencia similar al tipo anterior es la enseñanza en clase como un equipo, actividad que es realizada, en promedio, al menos una vez al mes.

La colaboración Esporádica (34,8%) implica colaborar mayormente en actividades como el intercambio de materiales con colegas, discutir sobre el aprendizaje de estudiantes y trabajar con otros docentes de la escuela para asegurar estándares comunes de evaluación. Cabe señalar que este perfil se asemeja en gran medida con la colaboración sostenida, sin embargo, se diferencia de ella al tener una frecuencia mucho menor de la enseñanza en clases como un equipo, aspecto clave de la colaboración profesional.

Finalmente, la colaboración Incipiente (34,8%) presenta un bajo nivel de colaboración en las actividades indagadas. A modo de ejemplo, aproximadamente el 80% de los docentes “nunca” enseñó junto a un par en el aula.

¿Cómo se relaciona la colaboración entre los docentes con el estrés percibido en su trabajo?

En términos generales, existen diferencias significativas entre el nivel de estrés experimentado en el trabajo y los perfiles de colaboración a los que pertenecen los docentes. Uno de cada tres colaboradores comprometidos indicó haber experimentado “bastante o mucho estrés” en su trabajo (36,4%), mientras que más de la mitad de los

Figura 1: Cuatro tipos de colaboración docente

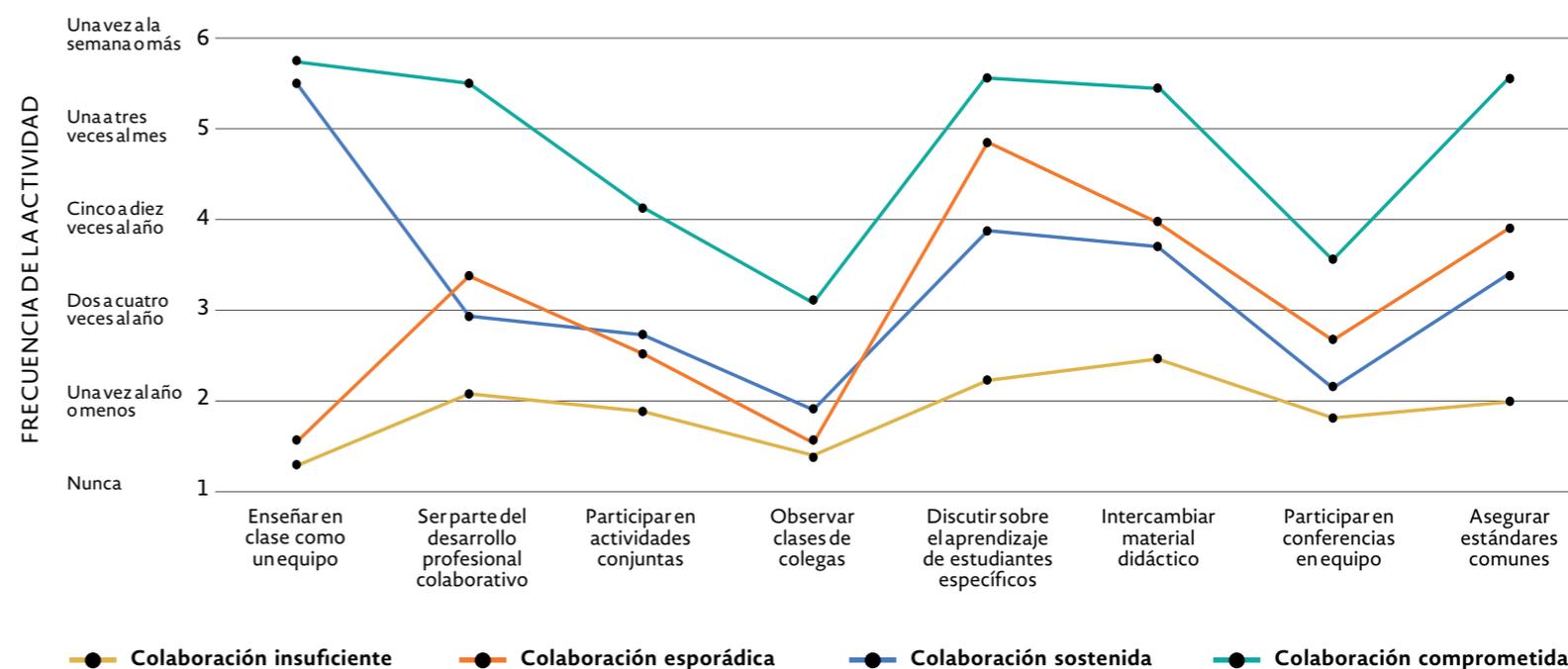
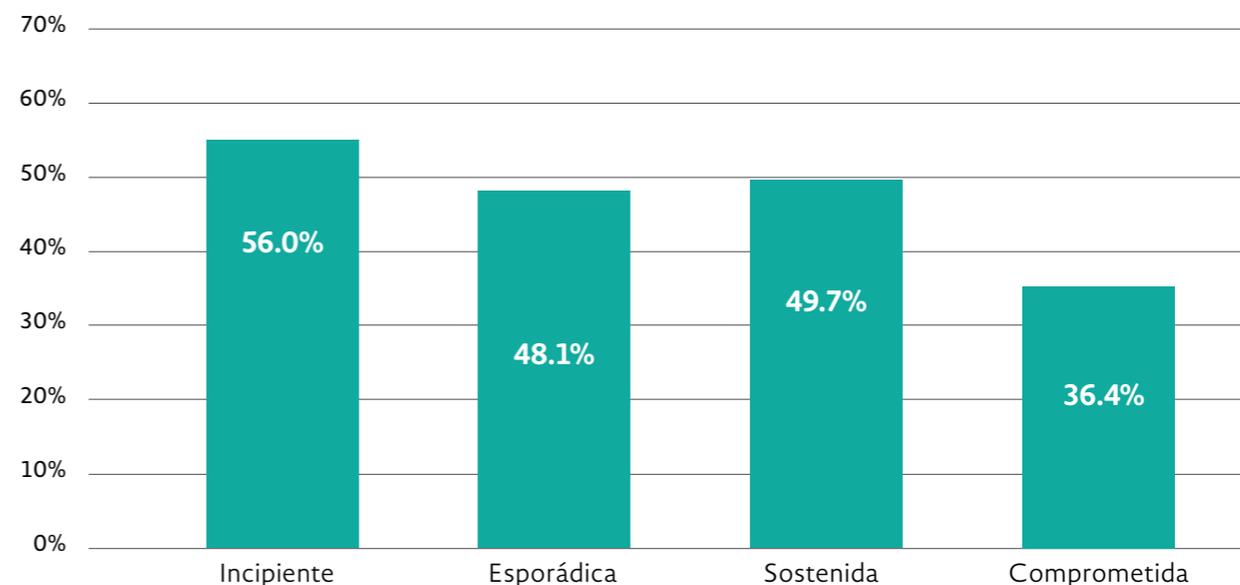


Figura 2: Porcentaje de docentes que manifiesta bastante o mucho estrés según tipo de colaboración



Fuente: Elaboración propia a partir de información de TALIS (2020)

4. Pregunta original: “En su experiencia como profesor en esta escuela, ¿en qué medida experimentó estrés en su trabajo?”, con las siguientes opciones de respuesta: “Para nada”, “Poco”, “Bastante” y “Mucho”.

5. $\chi^2(3) = 25.63; p < 0.01$



colaboradores incipientes (56,0%) reportan haber experimentado “bastante o mucho estrés” en su trabajo (Figura 2). Los niveles de estrés entre colaboración esporádica y sostenida son similares, e intermedios entre los observados para los perfiles incipientes y comprometidos.

Conclusiones

El análisis de la evidencia recabada por TALIS 2018, dio cuenta de que la gran mayoría de los docentes de séptimo y octavo básico en Chile colaboran con baja frecuencia. Dos de cada tres lo hacen de manera incipiente o esporádica, en actividades que requieren escaso nivel de compromiso e intercambio (aseguran estándares comunes de evaluación o discuten sobre los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo). Este hallazgo es consistente con los resultados reportados en un trabajo precedente (Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017), mostrando que en el profesorado prevalecen formas débiles de colaboración y que las prácticas que requieren mayor involucramiento se mantienen aún poco generalizadas.

Avanzar hacia una colaboración profesional es esencial debido a los beneficios que supone en los aprendizajes de los estudiantes y la labor docente. En el contexto chileno, este estudio demostró que cuando los docentes exhiben mayores niveles de colaboración profesional, presentan menores niveles de estrés. Pese a que no se establece una relación causal entre esos factores, la literatura existente permite hipotetizar que cuando se favorecen prácticas de colaboración orientadas al aprendizaje, los docentes expresan mayor satisfacción laboral y sienten más confianza en sus capaci-

dades (Ainley & Carstens, 2018; Chong & Kong, 2012; Stearns et al., 2014). En este sentido, el nuevo Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente ofrece una oportunidad inédita para promover formas más comprometidas de colaboración, tanto a través del aumento de horas asignadas a este aspecto, como mediante las instancias de evaluación, de formación inicial, inserción a la profesión y formación continua.

A nivel de la investigación, será esencial estudiar cómo estas políticas orientadas a la promoción de la colaboración inciden en las prácticas docentes y en los ambientes laborales de los establecimientos educacionales. Al respecto, la evidencia del portafolio de la evaluación docente constituye un material de análisis de gran cobertura en cada proceso y a través del tiempo que sería muy provechoso investigar.

Por otro lado, una tarea pendiente es indagar en qué medida la falta de colaboración profesional se replica en otros niveles educativos no evaluados en TALIS (Educación inicial, Educación Media Técnico-Profesional y Educación Media Humanístico-Científica), y cómo los establecimientos influyen en las diversas formas de colaboración. Adicionalmente, los resultados de este trabajo demuestran la necesidad de realizar estudios cualitativos y observaciones in situ con el fin de explorar las distintas prácticas y formas de colaboración.

En otras palabras, no es suficiente saber si los docentes colaboran o con qué frecuencia lo hacen. En general, frente a esta pregunta la gran mayoría va a responder que efectivamente colabora con sus pares. Es cuando se indaga en mayor profundidad cómo lo hacen,

que aparecen las diferencias más profundas y es posible identificar las áreas en las cuales es preciso intervenir.

Por último, es necesario estudiar los acuerdos y discrepancias entre las concepciones de colaboración y establecer puentes entre la literatura y las políticas educativas (particularmente en su evaluación), y los actores del mundo escolar. Es posible que la preeminencia de prácticas informales o no profesionales se deba, entre otros factores, a que los equipos pedagógicos consideran que tales prácticas son igualmente efectivas que las formas sostenidas y comprometidas. Por otro lado, es posible que, aun teniendo los conocimientos y competencias para la colaboración profesional, los equipos pedagógicos no dispongan de las estructuras organizacionales y tiempos necesarios. A pesar de los avances en la reducción de las horas lectivas, es importante continuar el trabajo con directivos y autoridades locales de modo que las prácticas colaborativas se instalen efectivamente en las comunidades educativas.

Finalmente, es relevante mencionar algunas de las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, se debe considerar que este trabajo es exploratorio y se basa en un número pequeño de preguntas generales sobre la colaboración y el estrés, por lo tanto, la caracterización de formas de colaboración requiere de evidencia adicional que permita realizar distinciones más precisas entre las categorías. En segundo lugar, al analizar los perfiles de colaboración y el nivel de estrés, podemos plantear la existencia de una relación con diferencias estadísticamente significativas entre las categorías, sin embargo, no es posible concluir en términos de causalidad. Este aspecto podría ser abordado en investigaciones futuras.

Referencias

- **Ainley, J. & Carstens, R. (2018).** *Teaching and learning international survey (TALIS) conceptual framework*. OECD Education Working Papers, 187. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- **Ávalos-Bevan, B. & Bascopé, M. (2017).** Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- **Calvo, G. (2014).** Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC (Eds.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). CEPPE y UNESCO.
- **Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. (2012).** School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>.
- **Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014).** *Capital profesional*. Ediciones Morata
- **Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2018).** Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- **Martínez Orbegozo, E. F. (2019).** El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *ICE, Revista de Economía de La Educación y Política Educativa*, Septiembre (910), 105-116. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- **Lesener, T., Gusy, B. & Wolter, C. (2019).** The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work and Stress*, 33(1), 76-103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- **Little, J. (1990).** The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406>.
- **MINEDUC (2019a).** Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- **Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019).** Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 147-168.
- **OECD (2020).** TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- **Puertas Molero, P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U. & Valero, G. G. (2019).** Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 1-12.
- **Reeves, P., Pun, W. & Chung, K. S. (2017).** Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- **Schaufeli, W. B. (2005).** Burnout entre profesores: Una perspectiva de intercambio social. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- **Vaillant, D. (2016).** Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En *Docencia*, 60, 5-13.

Comité editorial de MIDEvidencias:

Jorge Manzi y María Rosa García.
midevidencias@uc.cl

Acerca de los autoras/es:

Carolina Castillo es antropóloga social de la Universidad de Chile, máster en sociología de la Universidad de Barcelona, y estudiante de doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. carolina.castillo@uc.cl

Denisse Gelber es licenciada en Sociología de la Universidad Católica del Uruguay, PhD. de la Universidad de Texas en Austin e investigadora independiente. denisse.gelber@gmail.com

Johana Contreras es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PhD. en Sociología de la Université de Bordeaux, Francia. Actualmente es investigadora postdoctoral del Centro de Medición MIDE UC. jtcontre@uc.cl

Rosario Escribano es licenciada en Astronomía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Actualmente es investigadora asociada en la Línea de Inclusión Pedagógica del Centro de Justicia Educativa. mdescrib@uc.cl

Cómo citar esta publicación:

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