







El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile

Collaborative professional learning in teachers from China and Chile

Madeleine Lourdes Palacios Núñez,^{1a} Angel Deroncele Acosta,²
Marcos Pablo Isasi Kámiche,³ Paúl Llaque,⁴

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú¹⁴
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú²³

 ORCID ID: 0000-0001-8050-5946¹
 ORCID ID: 0000-0002-0413-014X²
 ORCID ID: 0000-0003-4284-5469³
 ORCID ID: 0000-0001-9037-541X⁴

Recibido: 09 de agosto de 2022

Aceptado: 12 de noviembre de 2022

Resumen

Distintas prácticas del denominado aprendizaje profesional colaborativo (APC) se han implementado en diversos sistemas educativos. Tal aplicación ha generado una mejora significativa en el desempeño docente y un enriquecimiento del aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, la investigación en torno a esta metodología debe seguir explorando nuevas formas de aprender entre pares. Así, el objetivo del presente artículo es explicar, comparar y evaluar las modalidades del APC puestas en práctica en los sistemas educativos de dos países referentes a nivel mundial y regional: China y Chile, respectivamente. Para ello, se utilizan los métodos de la educación comparada, la investigación documental y la hermenéutica interpretativa. Se analizan ambos sistemas educativos y la implementación de las formas de APC que han realizado. Se contrastan y se evalúan dichas modalidades teniendo como contexto las particularidades socioculturales. Se concluye que las diversas prácticas del APC en China y Chile constituyen importantes lecciones por aprovechar e implementar en relación con tres aspectos: la cultura colaborativa, la cultura investigativa y la cultura organizacional.

Palabras clave: Aprendizaje profesional colaborativo; investigación pedagógica conjunta; coenseñanza; China; Chile

Abstract

Different practices of the so-called collaborative professional learning (APC) have been implemented in various educational systems, which has generated a significant improvement in

¹Email a la autora: madeleine.palacios@epg.usil.pe

teaching performance and an enrichment of student learning. However, research around this methodology must continue to explore new ways of learning among peers. Thus, the objective of this article is to explain, compare and evaluate the APC modalities put into practice in the educational systems of two countries that are world and regional leaders: China and Chile, respectively. For this, the methods of comparative education, documentary research and interpretive hermeneutics are used. Both educational systems and the implementation of the APC forms they have carried out are analyzed. These modalities are contrasted and evaluated taking sociocultural particularities as context. It is concluded that the various APC practices in China and Chile constitute important lessons to take advantage of and implement in relation to three aspects: collaborative culture, investigative culture and organizational culture.

Keywords: Collaborative professional learning; joint pedagogical research; co-teaching; China; Chile

Introducción

En un contexto muy competitivo, la educación desempeña un papel significativo como elemento importante para la generación de conocimientos e ideas innovadoras que impactan en el crecimiento y prosperidad de las naciones (Zhang & Egido, 2021). Por ello, se han movilizad o esfuerzos de reforma educativa, sobre todo en la formación del docente, ya que la calidad del profesorado influye positivamente en la calidad del sistema educativo (McKinsey & Company, 2007; UNESCO, 2015).

En línea con lo anterior, países como China y Chile promueven diversas estrategias para seguir formando a sus docentes. Ello ha impactado de manera positiva en la ubicación de dichos países en el ranking del Programa Internacional de Calificación de Alumnos (también denominado PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). China (regiones de Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang) se ubica en el primer puesto de 79 países; Chile, a su vez, se sitúa en el puesto 43, liderando la lista en la región de América Latina (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2019c). Por ello, resulta importante analizar los factores de éxito de esos dos modelos educativos.

Según la OCDE (2020a), con relación al profesorado, un factor común de los sistemas exitosos es la cultura de colaboración docente forjada en los centros educativos. Esas prácticas colaborativas entre profesores contribuyen a lograr aprendizajes en pares, cuestionar la propia práctica, procurar innovaciones en la enseñanza, todo lo cual es fundamental para afrontar los desafíos de un sistema educativo incluso más complejizado por la pandemia del covid-19 (Mollo-Flores & Medina-Zuta, 2020). Veillard (2017) sostiene que la colaboración pedagógica entre

docentes es necesaria para, por ejemplo, brindar ayuda a los estudiantes a adaptarse mejor cuando pasan de una lección teórica a una lección práctica.

En el documento de la OCDE (2020a), también se señalan otros componentes orientados al éxito educativo. Entre ellos se encuentran diversos tipos de prácticas: algunas sencillas de coordinación entre docentes, y otras más profundas y planificadas como las que corresponden al tema central de este artículo: el aprendizaje profesional colaborativo (en adelante, APC). En principio, el APC forma parte del desarrollo profesional docente o DPD (Calvo, 2014) y les permite “aprender a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar” (p. 114).

Ahora bien, resulta importante señalar que no hay un único entendimiento específico de APC, pues términos como “comunidad profesional”, “comunidad de aprendizaje”, “redes de profesores” y “comunidad de aprendizaje en red” sirven para definirlo (Wang, 2014). En general, se alude a “grupos de docentes afines que comparten su propia crítica pedagógica constructiva, además de reflexiva, inclusiva y colaborativa, orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento, con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de sus alumnos” (Hairon & Tan, 2016, p. 2). En suma, el APC constituye el aprendizaje u optimización del aprendizaje profesional docente que se realiza entre pares, que posee un sinnúmero de modalidades y que, por tratarse de un proceso permanente en el ejercicio profesional, en teoría no tiene fecha de término para el docente.

En relación con la investigación sobre el APC, se evidencia mayor indagación en Occidente que en países asiáticos (Hairon & Tan, 2016; Wang, 2014). Sin embargo, a pesar de los escasos resultados, en un país como China, el APC es un enfoque estatal institucionalizado (Chen, 2020); por ejemplo, se pueden hallar altos índices de actividades conjuntas realizadas por docentes en Shanghái (OCDE, 2020a).

En Latinoamérica, Vaillant (2017) revela mayor cantidad de prácticas de APC en países como Chile, Colombia, El Salvador, México y Perú. Sin embargo, muchos de esas iniciativas colaborativas no se sostuvieron en el tiempo debido a inconsistencias en su ejecución (Calvo, 2014). Chile es uno de los pocos que más ha avanzado en la formación docente sustentada en la colaboración (Yunginger, 2019), como se evidencia en la encuesta Talis 2018, en la que el país sureño se sitúa entre los trece primeros en realizar actividades de colaboración profesional (OCDE, 2020b). Si a ello se suma su privilegiada posición en el ranking PISA, es lógico pensar que esos resultados no son mera coincidencia.

En vista del trasfondo previo, en este artículo se intenta evaluar y comparar las prácticas del APC en China y Chile, se siguen determinados pasos. Primero, se da cuenta de la metodología utilizada. Luego, se presentan las principales características del sistema educativo, formación docente e indicadores de calidad en ambos países. Después, se realiza un análisis comparativo de las prácticas del APC en China y Chile y se evalúan dichas prácticas, con la finalidad de establecer los desafíos y potencialidades que el APC aún posee en ambas naciones. Finalmente, se plantean las conclusiones correspondientes.

Metodología

En el estudio se aplican tres métodos: educación comparada, investigación documental y hermenéutica interpretativa. La educación comparada subsume a la investigación documental. Con los procedimientos de la educación comparada, se establecen las semejanzas y diferencias que las prácticas del APC adoptan en China y Chile. En términos generales, se sigue la propuesta metodológica de Caballero et al. (2016). Según esos autores, el método de la educación comparada presenta dos grandes etapas: el diseño metodológico –destinado a seleccionar las unidades de comparación– y el desarrollo propiamente dicho de la investigación. La segunda etapa está conformada por cinco fases: descriptiva o analítica; interpretativa; de yuxtaposición; explicativa o comparativa; y la fase final correspondiente a las conclusiones y la prospectiva.

Interesa remarcar que, para los procesos educativos, los estudios comparados resultan sumamente importantes. No solo permiten descubrir criterios y principios a partir de los cuales se pueden detectar las virtudes y acaso las limitaciones de las tendencias y sistemas educativos, sino que propician el aprovechamiento de las experiencias examinadas para elaborar, mejorar y ejecutar innovaciones educativas (García, 1996; Navarro & Navarrete, 2015; Beech & Brailovsky, 2015). Este tipo de estudios también hace posible la profundidad del análisis del fenómeno educativo al segmentarlo y evaluarlo por parcelas bien acotadas en un marco en el que se yuxtaponen dos o más conjuntos de experiencias que, a un mismo tiempo, resultan similares y distintas (Maykut & Morehouse, 1994).

Paralelo al examen comparativo, se aplica la investigación documental. Además de la consulta rigurosa y selecta de las fuentes primarias y secundarias necesarias (Latorre, Rincon & Arnal, 1996), la sistematización de dichas fuentes facilita los procesos comparativos que hacen emerger nuevos conocimientos (Velloso & Pedró, 1991; Caballero et al., 2016; Hilker, 2015). Con

la investigación documental y, con mayor precisión, la técnica del análisis que es consustancial a este método, “se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas” (Peña & Pirela, 2007, p. 59).

Finalmente, al igual que la investigación documental, la hermenéutica interpretativa atraviesa las fases de la educación comparada, ya que “permite ampliar el horizonte del estudio por unidades de análisis y proporcionar datos nuevos que sean integrativos y se presenten a manera de núcleos temáticos” (Londoño, Maldonado & Calderón, 2016, p. 50).

Resultados

En esta sección, por un lado, se examinan los procesos educativos de China y Chile, y, por otro lado, se explican y evalúan las prácticas colaborativas en ambos países.

La educación en China y Chile

Al analizar la educación en China y Chile, es posible identificar tres dimensiones de estudio: el sistema educativo, la cuestión docente y los indicadores de calidad.

Sistema educativo. El marco legal de la educación en China se sustenta en la Ley de la República Popular China sobre Educación Obligatoria de 1986, la cual estipula nueve años de educación obligatoria. Los niveles educativos se dividen en parvularios infantiles, educación primaria, educación secundaria (escuelas comunitarias superiores y escuelas especializadas secundarias), educación superior (escuelas especializadas, institutos de técnicas profesionales y universidades) y posgrado.

En China, la educación es mayoritariamente pública; como muestra de ello, el sector privado representa solo 2 % en oferta de educación primaria (Beech & Brailovsky, 2015). Además, la población de China asciende aproximadamente a 1,312 millones de habitantes (20 % de la población mundial), lo cual hace de su sistema educativo uno muy competitivo (Wong, 2010). Dicha competencia alcanza su máxima expresión en el examen de ingreso a la universidad denominado *gaokao*, que a su vez es una oportunidad de ascenso social (Beech & Brailovsky, 2015; Lowe, Tan & Wong, 2020).

El examen se realiza a mediados de año y evalúa diversas materias según la carrera de cada postulante con una puntuación máxima de 750 puntos. Si un estudiante desea ingresar a la

Universidad de Qinghua o a la Universidad de Beijing, deberá prepararse arduamente para alcanzar, como mínimo, 650 puntos. Según diversos autores, someterse al *gaokao* conlleva una ardua, larga e incierta batalla que comienza desde la educación inicial (Galloso, 2014). La estrategia del *gaokao* le ha permitido a China ampliar el ingreso a la educación superior, sobre todo a estudiantes de escasos recursos económicos. Asimismo, ha motivado a las escuelas a aumentar la calidad educativa para contribuir al logro de resultados exitosos y sostenibles.

Por su parte, el sistema educativo de Chile se sustenta en la Ley de Educación (LGE) del 2009. Cuenta con cuatro niveles: parvularia o de primaria, básica, intermedia y superior; los dos primeros son obligatorios. En Chile se maneja un modelo de financiamiento de los centros educativos conocido como *vouchers* o subsidios a alumnos (Donoso-Díaz & De Souza, 2016). La ayuda es de dos tipos: por un lado, se beneficia a estudiantes de familias indigentes, de educación preferencial, de familias vulnerables; por otro lado, existe una subvención para alumnos con desempeño de excelencia, también conocida como Bono SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño). Esta subvención promueve no solo la equidad en el acceso a la educación, sino también en la calidad educativa (Aedo & Sapelli, 2001), ya que diversos centros recibirán estos bonos siempre que las familias los elijan de forma libre, lo cual muchas veces depende del prestigio de dichas instituciones por el desempeño académico de sus estudiantes.

La cuestión docente. En China, desde 1897, año en que se fundaron las escuelas normales, se ha puesto principal énfasis en desarrollar la competencia investigativa del profesorado; ello continuó con la inclusión de la formación docente en universidades en 1990 y se actualizó en 2010 con especial concentración en la profesionalización y el desarrollo de sus competencias (Zhang & Egido-Gálvez, 2021). El principal objetivo era repensar una forma de pedagogía que no sea una copia del extranjero, sino que surja desde las características particulares de la sociedad y cultura chinas. Así, se ha procurado una “construcción de la pedagogía china” y no la “introducción de la pedagogía en China” (Zhicheng, 2011).

Además de lo explicado sobre la investigación entre docentes, es importante resaltar el filtro usado para seleccionar a los estudiantes que serán formados como docentes en universidades. Ese filtro se realiza a través de una evaluación multidimensional de aspectos como lo moral, lo intelectual, lo físico y lo estético. También, se considera la puntuación que obtuvieron en el examen final de la secundaria superior (el *gaokao*). En ese sentido, la labor y elección de un docente goza de muy buen estatus social y reconocimiento por parte de la sociedad.

Respecto a la cuestión docente en Chile, desde la Ley 18962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE (Ministerio de Educación de Chile, 1990), se empezó a considerar la educación como un tema muy importante en la agenda pública del país. Posteriormente, a partir de 1996 se presentaron diversas propuestas que tenían como finalidad potenciar los resultados de las pruebas a nivel nacional e internacional. Una de esas propuestas fue el refuerzo en la gestión pedagógica del docente (Rappoport, 2012), el cual consistió en un sistema de incentivos económicos como recompensa para docentes con mejores resultados y, al mismo tiempo, se exhortó a fortalecer su práctica pedagógica a quienes obtuvieran un bajo desempeño.

No obstante, la bonificación económica por sí sola no es suficiente para forjar un profesorado calificado que contribuya a una educación de calidad. Por ello, en agosto de 2009, se derogó la ley del año 1990 y se promulgó la Ley 20370, Ley General de Educación (LGE) (Ministerio de Educación de Chile, 2009). En esa nueva norma, se establece el deber de asegurar una educación gratuita y de calidad para los ciudadanos chilenos. Además, se observa un importante avance en relación con la cultura colaborativa entre docentes. A través del Decreto 170 referido al Programa de Integración Escolar (PIE) (Ministerio de Educación de Chile, 2010), se establece una estrategia de apoyo entre un docente regular y docente diferencial para “proporcionar sustento y soporte, dentro de las aulas, a los estudiantes con mayor necesidad educativa especial” (Mineduc, 2013, p. 7). De esta manera, queda evidenciado que la mejora salarial a un docente no basta para mejorar la educación, si esto no va acompañado de su desarrollo profesional y políticas de trabajo colaborativo.

Indicadores de calidad. Es indudable el avance en el índice de escolarización en educación básica regular obligatoria alcanzado por China y Chile. Sin embargo, el desafío no ha concluido, pues ahora ambos países se enfrentan al reto de lograr la igualdad y acceso a una educación de calidad, tan desafiante como la expansión cuantitativa (Beech & Brailovsky, 2015). En China, la tasa de escolarización ha aumentado considerablemente en los últimos diez años. En 2009, no pasaba del 90 % en regiones como Macao, mientras que en 2019 el porcentaje ascendió al 99.94 % (Instituto de Estadística de la Unesco, 2011; Ministerio de Educación de la República Popular de China, 2021). El avance se ha logrado gracias al esfuerzo aunado del Estado y los gobiernos locales de cada región (Unesco-IBE, 2011; Hernández-Lara & Cascón-Pereira, 2016).

En Chile también hubo un incremento en el índice de escolarización, ya que en 2010 era de 84.7 %, mientras que en 2017 la tasa de matrícula en menores de 3 a 5 años ascendió a 93 %, según

cifras de la OCDE (2020a). De esta manera, Chile se va aproximando al promedio de matriculación de otros países líderes en educación como China, Finlandia, Noruega, los cuales cuentan con más del 90 % de escolaridad en sus niveles educativos (OCDE, 2019b).

Otro indicador que ayuda a medir la calidad en la educación de China y Chile corresponde a los resultados del informe PISA (Figura 1). Entre 2009 y 2018, China se mantiene en el primer puesto con la diferencia de que en 2009 solo lo hizo con una región (Shanghai), mientras que en 2018 ya figuraban cuatro regiones liderando el ranking: Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang. Respecto a Chile, también hubo una mejora, ya que en 2009 ocupaba el puesto 44, mientras que en 2018 se ubicó en el puesto 43. Si bien podría parecer que el incremento no es significativo en Chile, se debe resaltar que la tendencia a largo plazo evidencia que Chile mantiene un alza significativa en el puntaje promedio a nivel de países latinoamericanos: 410 puntos en el año 2000; 449 en 2009; y 452 en 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Figura 1
Indicadores de calidad en educación en China y Chile



Nota. La figura muestra una comparación de los indicadores de calidad en educación alcanzados por China y Chile respecto a su posición en la evaluación PISA y el promedio de escolaridad entre los años 2009 y 2019. Fuente: OCDE (2019a), Ministerio de Educación de China (2019), IEU (2011), Agencia de Calidad de la Educación (2019).

Resulta importante recordar que, tanto en China como en Chile, la universalización de la educación está acompañada de un énfasis en la calidad del servicio educativo: en China por la alta exigencia de la evaluación *gaokao*, y en Chile por el sentido competitivo generado en las escuelas mediante la política de los *vouchers*. Asimismo, ambos países comprenden que el desarrollo docente predispone a un líder y lo capacita para impulsar una educación de calidad (Aleman-Saravia, Medina-Zuta & Deroncele-Acosta, 2020). Para ello, se requiere trabajar en varios flancos,

siendo uno de ellos la formación del profesorado con base en el intercambio y trabajo colaborativo (Delors et al., 1996).

Las prácticas del APC en China y Chile

La encuesta Talis 2018 (OCDE, 2020a) mide el índice de prácticas colaborativas en los sistemas educativos. En su haber, estas prácticas se dividen en dos tipos según el nivel de colaboración: actividades de colaboración superficial, que implica intercambiar información entre docentes sobre el rendimiento de los estudiantes de forma espontánea; y actividad de colaboración profesional a nivel profundo, lo cual implica una interacción más planificada y cohesionada. Un análisis más detallado permite evidenciar que, si bien China no es tan expansiva en diversas prácticas colaborativas entre docentes, sí profundiza en un aprendizaje profesional colaborativo sustentado en la investigación pedagógica conjunta que le ha sabido dar muy buenos resultados.

En China. Según Chen (2020), en países asiáticos como China, las experiencias del APC se desarrollan bajo un paraguas perteneciente al Estado, al que se le denomina “institucionalizado”. Una de las variantes del APC practicado en China es el *Teaching Research Groups* (en adelante, TRG), el cual consiste en que un grupo de investigación docente realiza un proceso cíclico de “estudio de la lección”, por lo que también se le llama *lesson study* (Chen, 2020; Soto & Pérez, 2015). Ese proceso se realiza de tres maneras: en primer lugar, a través de reuniones colectivas de docentes para revisar, preparar, observar y mejorar lecciones (*gongkaike*); en segundo lugar, se lleva a cabo la práctica deliberada de la misma lección repetidamente en distintas escuelas y regiones hasta perfeccionarla.

Por último, un docente experto se graba a sí mismo para que su ejemplo sea visto por profesores principiantes de diferentes lugares, en especial de las zonas rurales pobres de China (Ding, Jones & Sikko, 2019). Además del estudio de lecciones, también existe un programa de mentoría, donde docentes expertos tienen la responsabilidad de asesorar a los profesores novatos: preparan juntos las lecciones y las discuten. La interdependencia entre ellos es muy fuerte, análoga a la que existe entre padre e hijo, basada en el respeto, obligaciones y responsabilidades mutuas.

Respecto al criterio de liderazgo docente, en China se procura el desarrollo de docentes expertos o mentores, quienes a su vez son responsables del desarrollo y perfeccionamiento de otros grupos docentes. Así, existe una fuerte relación entre el docente experto y los nuevos docentes. Acerca de la evaluación y rendición de cuenta del aprendizaje profesional colaborativo entre docentes, en el país chino las labores colaborativas docentes son parte de la evaluación de

rendimiento, lo que cuenta como un factor por ser considerado para sus promociones y ascensos. A los docentes se les evalúa en función de cuánto y cómo participan en grupos colaborativos de aprendizaje, y a objetivos cumplidos relacionados a publicaciones en revistas científicas y reconocimientos obtenidos. A un docente en China no le es permitido conseguir ascensos si no ha demostrado con evidencias sus trabajos copedagógicos.

Respecto al tiempo, en China el docente enseña en aula un promedio de diez a doce horas por semana y, cuando es novato, el tiempo es de seis a ocho horas en su primer año. Después de ese tiempo, el docente emplea aproximadamente dos horas al día a calificar y acompañar a los estudiantes. El tiempo restante lo dedica a participar en actividades de desarrollo docente, entre las cuales, se cuentan horas de trabajo colaborativo para el diseño de lecciones, observaciones de otras clases y críticas en clase (Wang, 2014). Este sistema lleva por nombre “organización de enseñanza artificial” (Wong, 2010), pues es un tiempo dedicado a la preparación de las clases.

En resumen, el APC en China propicia que el aula se convierta en un laboratorio y la enseñanza en una investigación experimental permanente. De allí que el aprendizaje docente en China se basa en el constructivismo social, en el cual el conocer y el hacer en grupo son uno solo (Chen, 2017). Esa forma de APC promueve la investigación-acción entre los docentes e impulsa la investigación colaborativa junto a una reflexión crítica y dialógica entre pares.

En Chile. Entre todas las variantes del APC que se practican en Chile, algunas de índole superficial y otras más profundas de planificación colaborativa, existe una que destaca por el carácter de obligatoriedad en el Decreto 170 de la Ley General de Educación (LGE) de 2009 (Mineduc, 2013). Se trata de la coenseñanza o codocencia, bastante investigada internacionalmente. Esta consiste en la colaboración entre un docente de clases regulares a tiempo completo, quien debe disponer de horas de trabajo para coordinar con un profesional de psicopedagogía con la finalidad de ayudar de forma cooperativa y atendiendo las necesidades de los alumnos del Programa de Integración Escolar (o PIE) (Rodríguez & Ossa, 2014).

Se trata de una retroalimentación, instrucción y planificación colaborativa constante entre un docente principal, quien aporta conocimientos del curso, y el profesor secundario o de educación especial, que a su vez aporta conocimientos sobre la metodología (Véliz-Jorquera et al., 2020). Para este trabajo colaborativo, es necesario el diálogo y discusión de ideas entre los coenseñantes, así como habilidades blandas relacionadas con la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y la ayuda administrativa mutua (Urbina et al., 2017).

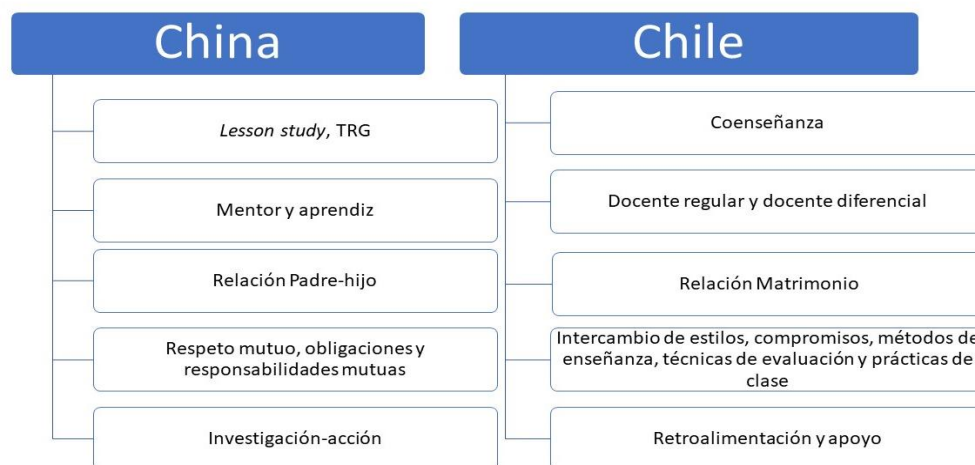
Las modalidades más comunes de APC en Chile son la coenseñanza complementaria, la cual implica una retroalimentación de un docente a otro; y la coenseñanza de apoyo, que consiste en que un docente principal dirige la sesión teórica y el segundo docente supervisa a los estudiantes, absuelve sus consultas y recolecta información de su progreso y dificultades académicas (Rodríguez & Ossa, 2014). Muchos investigadores han coincidido en comparar la codocencia con un matrimonio profesional, ya que la relación que se genera entre los docentes se basa en compartir sesiones de clase, intercambiar estilos de enseñanza y aprendizaje, asumir responsabilidades de forma recíproca, entre otros procedimientos (Urbina et al., 2017).

Respecto al criterio de liderazgo docente, en el país chileno se puede apreciar dos tipos de roles. El rol principal corresponde al docente que denominan regular, quien ejerce funciones como docente líder o docente primario de su curso. El otro rol es secundario y lo cumple el docente encargado de la educación especial (Rodríguez & Ossa, 2014). Sin embargo, aun cuando los roles de los docentes que intervienen en ese tipo de educación colaborativa debieran ser compartido con alta dependencia entre sus miembros, esto no suele ocurrir, pues no se posee una distribución de roles que fomente la cultura profesional colaborativa. Urbina (2017) señala que se produce una pseudocolaboración entre docentes, porque no llega a ser un modelo colaborativo completo, y se acerca más a un modelo consultivo de apoyo, el cual carece de espacios dedicados a la interacción o intercambio positivo de saberes. Sobre la evaluación y rendición de cuentas del aprendizaje profesional colaborativo entre docentes, en Chile se evidencia que el ejercicio de las prácticas colaborativas de los docentes de coenseñanza es una práctica voluntaria y espontánea que el equipo directivo fomenta a través de incentivos como la reducción de tareas administrativas (Rodríguez, 2014).

Respecto al tiempo destinado para la colaboración entre pares, en Chile los docentes tienen asignada una de las más altas cantidades de horas de enseñanza entre los países miembros de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), pues asciende a 26 o 28 horas semanales, 14 horas no lectivas y 3 horas de recreo del profesor en un contrato de 44 horas (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Cabe señalar que la media anual de esas horas de docencia en Chile excede el promedio de la OCDE. Por esta razón, investigaciones como la de Rodríguez y Ossa (2014) recoge como principales reclamos la falta de tiempo para el trabajo colaborativo; pese a ello, destinan tiempo fuera de su jornada para coordinar, ya sea de forma presencial o no presencial (Urbina et al., 2017).

Esa ausencia del recurso del tiempo dificulta un trabajo colaborativo adecuado entre los docentes para coordinar mejores prácticas en el marco de una educación inclusiva. Más aún, la investigación de Wang (2014) y el informe de la OCDE (2020a) demuestran que los docentes chilenos padecen mucho estrés por el trabajo administrativo, bastantes tareas o evaluaciones por revisar y la preocupación por el rendimiento de sus estudiantes (Wang, 2014; OCDE, 2020a). La investigación de Mendoza (2022) también precisa que, cuando un docente se sobrecarga laboralmente, el afán de cumplir con sus múltiples quehaceres puede extralimitar sus capacidades. Como se ha podido observar, ambos países, China y Chile, presentan peculiaridades respecto a la implementación del APC. Esta comparación de las variantes del APC en China y Chile se ha sintetizado en la Figura 2, en la cual se pone énfasis en las fortalezas y oportunidades de mejora que representan ambos modelos.

Figura 2
Comparación del Aprendizaje Profesional Colaborativo en China y Chile



Nota. Elaboración de los autores de este artículo con base en Chen, 2020; Urbina Hurtado et al., 2017; Soto-Gómez & Pérez Gómez, 2015.

Discusión

A partir del examen de la educación de China y Chile, y el análisis de las prácticas colaborativas en ambos países, se prospechan a continuación desafíos y potencialidades en torno al APC.

De la promoción del individuo a la cultura colaborativa

En China existe un fuerte sentido de visión compartida, lo cual propicia el éxito del TRG y otras manifestaciones de APC (Zhang & Wong, 2017; Álvarez, 2006). Esto se observa en el hecho de que, frente a un examen, los docentes son recompensados con una bonificación económica siempre que todos sus estudiantes aprueben el examen; no basta con que solo algunos aprueben; deben aprobar todos, lo cual evidencia un fuerte sentido de colectivismo de los maestros chinos por objetivos comunes. Por otro lado, en el caso chileno, aun cuando también hay una exigencia por obtener un buen rendimiento en los exámenes, pues de ello depende el prestigio de la institución para acceder a las subvenciones, no existen políticas concretas que propicien la visión de objetivos compartidos, por lo que se tiende a generar una competencia individualista entre los docentes.

Por lo señalado, resulta necesario superar el enfoque egoísta de una formación individualista, de manera que se promueva una cultura colaborativa sostenida en valores organizacionales como el respeto, la tolerancia, la confianza y, por encima de todo, el compromiso personal y la responsabilidad compartida. De este modo, se podrá lograr una mejor instrucción del docente. Aplicando esos valores, se agilizarán las interacciones de los involucrados, con orientación al logro de resultados. Palacios, Medina-Zuta y Deroncele (2020) destacan que para el trabajo copedagógico es relevante poseer habilidades interpersonales, así como intrapersonales como, por ejemplo, la creatividad, la comunicación y, sobre todo, la empatía. El ejercicio de esas habilidades potenciará la interacción entre los integrantes de un grupo y ellos se orientarán con mayor eficiencia hacia las metas trazadas (Morales & Morales, 2018).

Otro indicador de cultura colaborativa es el nivel de interdependencia entre los integrantes de la comunidad en el marco de una cultura copedagógica. Por ejemplo, en China es responsabilidad del docente experto coadyuvar en el desarrollo de una cultura colaborativa del TRG, de manera que se pueda observar que el vínculo entre el docente experto y el docente aprendiz se parece al de un padre e hijo; así es como el docente aprendiz deja de lado el rol pasivo y se involucra y participa de manera activa en la investigación copedagógica mediante el TRG o *lesson study*, lo cual además disminuye las probabilidades de conflicto y confrontación (Zhang & Wong, 2017).

En Chile, la copedagogía ejecutada por los docentes implica una exigencia de interrelación entre ellos, la cual debiera ser distribuida en un liderazgo conjunto. A partir de este, se debe desarrollar un plan de gestión de la actividad pedagógica a favor de la integración escolar. Un

liderazgo conjunto refuerza un mayor sentimiento de interdependencia positiva y genera que aumenten las opciones para que las instituciones educativas se beneficien de las competencias de muchos más docentes, lo cual es de suma importancia para constituir comunidades profesionales de aprendizaje, como señalan Morales y Morales (2018).

De una cultura colaborativa a una cultura investigativa en conjunto

En la actualidad, la actitud colaborativa entre los docentes debe propiciar la transformación de su práctica pedagógica. Así, el objetivo de colaboración entre pares ha de evolucionar desde el intercambio de experiencias y metodologías a un docente que, sobre la base de la investigación conjunta, propone cambios y mejoras en su quehacer educativo.

Sobre ello, Villagómez (2012) declara la urgencia de incorporar la investigación al proceso de formación profesional de los docentes a través de una estrategia transformadora y emancipatoria. Una estrategia de colaboración profunda podría ser la investigación-acción participativa, la cual es una práctica bastante común en China, que da cuenta de la exigencia autoformativa de los docentes y la interreflexión propiciada entre pares. Así, los profesores chinos que son parte de la investigación-acción no solo obtienen más conocimiento, sino también mayores herramientas procedimentales para aplicarlas a la solución de problemas en su práctica profesional. Asimismo, Peláez y Montoya (2013) afirman que se aprende a investigar principalmente por medio del trabajo compartido entre estudiantes y los docentes que poseen una trayectoria como investigadores. Por tanto, la colaboración entre docentes se puede proyectar hacia los estudiantes.

En ese sentido, son certeras las palabras de Estacio-Chang y Medina-Zuta (2020) cuando sostienen que, con base en los presupuestos de la epistemología de la investigación, urge la necesidad de políticas promotoras del desarrollo docente y de relaciones de interacción creativas entre los profesores.

De la institucionalización a una cultura organizacional del APC

Resulta evidente que, en el marco de políticas y normas de China y Chile, el trabajo colaborativo docente es una estrategia de perfeccionamiento profesional para una educación de calidad. De acuerdo con Zhang y Wong (2017), cuando la acción coordinada se repite y la construcción conjunta de sentido se integra gradualmente en los sistemas de la organización, el aprendizaje integrador avanza hacia la institucionalización; esto distingue el aprendizaje organizacional del aprendizaje individual o grupal. Entonces, ¿cuánto de lo propuesto en la norma

aterriza en acciones concretas de la cultura organizacional en las instituciones?

Con la intención de forjar una cultura organizacional en torno al APC y aterrizar lo que está normado en acciones concretas, se deberán atender varios asuntos. Por un lado, se deben generar recursos reales y efectivos de tiempo y espacio para el trabajo colaborativo docente. Por otro lado, es necesario integrar el trabajo colaborativo como una práctica evaluada que mide el desarrollo profesional del docente. Si solo se abordara el APC como un acto espontáneo y voluntario, los resultados serán mínimos y poco sostenibles. En cambio, si se incorpora como un criterio de evaluación, a largo plazo ello repercutirá en los temas de la formación continua del docente y, con el tiempo, también en su formación inicial. Asimismo, la evaluación del APC debe ir sustentada en un acompañamiento y soporte al docente. De allí que también se deberá hacer énfasis en la preparación del personal que liderará esos grupos de trabajo; dicho personal no solo deberá contar con conocimientos y habilidades sino también con valores y actitudes que generen un efecto multiplicador de colaboración entre los docentes.

En la Figura 3, se observa una articulación entre las tres potencialidades del APC en relación con la promoción de la cultura colaborativa, la cultura investigativa y la cultura organizacional para el éxito de la implementación. Cuando esos elementos se articulan estratégicamente, se contribuye al fortalecimiento de la formación del docente, quien será un agente que movilice los cambios necesarios para una educación de calidad sostenible.

Figura 3

Modelo de articulación entre cultura colaborativa, cultura investigativa y cultura organizacional del APC



Nota. La figura muestra el modelo de articulación entre cultura colaborativa, cultura investigativa

y cultura organizacional del APC para el fortalecimiento de la formación docente en el marco de una educación de calidad.

Si el APC es una estrategia de formación docente para su mejora continua –como en efecto lo es–, se debe trabajar arduamente por propiciar las condiciones que giran en torno a su implementación. Esa implementación debe pasar de la promoción del individuo a la promoción de una cultura colaborativa, a fin de que todos tengan claro lo beneficioso de reflexionar juntos sobre la práctica pedagógica. Progresivamente, esa interreflexión deberá generar propuestas tangibles de innovación educativa sustentadas en esas prácticas de investigación pedagógica conjunta. Al mismo tiempo, se debe asegurar que el APC se materialice en políticas educativas concretas adoptadas por la cultura escolar para que la institucionalización de la práctica no se limite a una implementación a nivel de la norma, sino que se vea reflejada de manera cotidiana y compartida por todos los agentes educativos.

Países como China y Chile no solamente son referentes de calidad educativa a nivel mundial y regional, respectivamente, sino que también comparten un interés genuino por la colaboración profesional entre los docentes como estrategia para lograr y optimizar una educación de calidad. Si bien en Occidente la investigación sobre la estrategia del APC es mayor que en Oriente, en un país como China está más ordenado e institucionalizado, mientras que en un país como Chile resulta una práctica más espontánea, poco estructurada y escasamente estratégica. Ambos contextos arrojan prácticas y resultados interesantes de analizar para identificar los factores de éxito en la implementación del APC.

Mientras Chile es más expansivo en la diversidad de modalidades del APC, con especial énfasis de la codocencia en la educación inclusiva, China se ha enfocado en el trabajo colectivo en forma de grupos de investigación docente o TRG para desarrollar “estudio de lecciones” o *lessons studies*. Esta última práctica se halla muy relacionada con el empoderamiento del docente propositivo y creativo como agente de cambio, puesto que promueve en el docente la autorreflexión e interreflexión sobre su actuar pedagógico y lo lleva a proponer nuevas y mejores metodologías sobre la base de la investigación conjunta.

Aun cuando en China y Chile el APC está regulado en la norma, lo cual favorece su institucionalización, existen varios desafíos que exigen la necesidad de tres tipos de culturas: una cultura colaborativa, otra investigativa y una organizacional. La cultura colaborativa se ejemplifica en las diversas modalidades de codocencia del modelo chileno en la educación inclusiva. La cultura

investigativa se ilustra en los grupos de investigación conjunta entre docentes o TRG, lo cual fomenta el empoderamiento del docente propositivo y creativo como agente de cambio. Por último, la cultura organizacional permite situar las políticas educativas en acciones concretas: liderazgo distribuido entre codocentes, asignación y cumplimiento de recursos, formas de evaluación de la participación en actividades de colaboración profesional y en el desempeño de mejoras educativas. La consolidación de esas tres culturas por parte del APC contribuye directamente con la superación del individualismo tan arraigado en la sociedad actual.

Conclusiones

Más allá de las particularidades de los sistemas y de la implementación real de las modalidades del APC, tanto los docentes de China como los de Chile implementan prácticas que superan la colaboración sencilla y logran un mayor grado de interdependencia entre ellos al coordinar y trabajar juntos. Queda como tarea revisar que la relación interprofesional que se dispone entre los docentes sea coherente con los propósitos de la práctica colaborativa.

Queda también como lección de esta investigación aprovechar las prácticas del APC en China y Chile para implementarlo en otras latitudes. Así –sin descartar que ambas medidas puedan implementarse de forma paralela–, en un primer momento una relación vertical como en el TRG asegurará un primer vínculo entre un docente experto y un docente aprendiz que cada vez logrará un empoderamiento y se perfilará como un docente propositivo. Un segundo momento podría consistir en una relación más horizontal como en la coenseñanza, en la que se propiciará un liderazgo compartido entre los docentes expertos.

Referencias

- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). *El sistema de vouchers en la educación: Una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile*. https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Chile_sist_vouchers_educacion.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados. Competencia lectora, matemática y científica en estudiantes de 15 años en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Aleman-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, C. A. (2020). La calidad docente

- en un marco de equidad: Balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17 (4), 762-782. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Álvarez, G. V. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15 (29), 7-34. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2319>
- Beech, J., & Brailovsky, D. (2015). *Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisCompardo_ChinaConoSur.pdf
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 39-56. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): Some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, 40 (3), 373-385. doi: [10.1080/02188791.2020.1717439](https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717439)
- Delors, J., Al Mufti, I, Amagi, I, Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.-A., Singh, K., Won, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Ding, L., Jones, K., & Sikko, S. A. (2019). Interconnectedness and differences between action research and a lesson design study in Shanghai, China. *Educational Action Research*, 27 (4), 595-612. doi: [10.1080/09650792.2019.1579745](https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1579745)
- Estacio-Chang, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: Reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17 (2), 341-356.

- <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Galoso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13 (1), 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>
- García, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47 (1), 91-104. doi: [10.1080/03057925.2016.1153408](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408)
- Hernández, A. B., & Cascón, R. (2016). Un análisis comparativo de los sistemas de formación profesional en Extremo Oriente: Los casos de China, Taiwán, Corea del Sur y Japón. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 169-198. http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/216/195
- Instituto de Estadística de la Unesco. (2011). *El índice de desarrollo de la educación para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index-es.pdf>
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. <https://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf>
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge. <https://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- Lowe, J., Tan, C., & Wong, T.-H. (2020). Being modern in China. A western cultural analysis of modernity, tradition and schooling in China today. *British Journal of Sociology of Education*. doi: [10.1080/01425692.2020.1800997](https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1800997)
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. <https://cutt.ly/Jzyzsom>
- Mendoza, E. (2022). Competencia digital, burnout y compromiso organizacional en educadores de universidades privadas en el contexto de la covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12 (3). doi:

10.17162/au.v12i3.1141

- Ministerio de Educación de Chile. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-orgánica-constitucional-de-ensenanza>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación 20370*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvenciones para educación especial*. <https://www.leychile.cl/N?i=1012570yf=2010-08-25yp=>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Gobierno de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Indicadores de la educación en Chile: 2010-2016*. Gobierno de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Popular de China. (2021). *Perspectiva general sobre la educación en China. El desarrollo de la educación en el año 2019*. http://es.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210210_513220.html
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2019). *Panorama de la educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/panorama-de-la-educacion-2019-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol-version-preliminar/educacion-estadisticas-union-europea/23108>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: Hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17 (4), 635-651. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Morales, S., & Morales, O. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 99-125.

https://www.researchgate.net/publication/331101231_Comunidades_profesionales_de_aprendizaje_de_la_gestion_empresarial_a_la_gestion_educativa

Navarro, M. A., & Navarrete, Z. (Eds.). (2015). *Educación comparada. Internacional y nacional*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada & Plaza y Valdés Editores.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe*. (2° ed.). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mirada-regional-Informe-EPT-2013-2014.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *PISA 2009. Results: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019a). *Results from PISA 2018*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019b). What characterises upper secondary vocational education and training? *Education Indicators in Focus*, 68. https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-characterises-upper-secondary-vocational-education-and-training_a1a7e2f1-en#page1

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019c). *PISA 2018. Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020a). *Guía del profesorado Talis 2018*. (Vol. 2). http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020b). *Resultados de Talis 2018 Volumen II*. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_Vol_II_es.pdf

Palacios, M. L., Medina-Zuta, P., & Deroncele, A. (2020). ¿Cómo formar la ciudadanía global desde entornos virtuales? El docente frente al trabajo colaborativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 20 (26). <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/42>

8

- Peláez, L. E., & Montoya, J. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: Una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 7 (13), 20-25. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/644>
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402007000100004&script=sci_abstract
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, (41), 1-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14000249>
- Rappoport, S. (2012). Análisis comparado de la situación educativa en Chile y Argentina desde la década del 90. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 219-244. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7584/7252>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 219-233. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, F. F., & Ossa, C. J. (2014) Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 303-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Soto, E., & Pérez, Á. I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 15-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43 (2), 355-374. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200019&lng=en&tlng=en
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-294). Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>

- Véliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., & Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (2), 1-28. doi: 10.15517/aie.v20i2.41709.
- Veillard, L. (2017). Complex transitions between different learning contexts: a case study from a French vocational school. *Revista Española de Educación Comparada*, (29), 160-178. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/17552/15925>
- Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(2), 116-123. doi: 10.17163/alt.v7n2.2012.03
- Villalaz-Castro, E. S. & Medina-Zuta, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, (1), 121-136. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5184>
- Wang, T. (2014). Contrived collegiality versus genuine collegiality: demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 45(6). doi: [10.1080/03057925.2014.952953](https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953)
- Yunginger, K. (2019). Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y red escolar: Un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado. *Revista Educación las Américas*, 8, 1-19. doi: [10.35811/rea.v8i0.2](https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.2)
- Zhang, H., & Egidio, I. (2021). Evolución de la formación inicial del profesorado en China (1897-2019). *Social and Education History*, 10 (1), 47-72. doi: 10.17583/hse.2021.5204
- Zhang, X., & Wong, J. L. N. (2017). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organizational learning. *Teachers and Teaching*, 24 (2), 119-134. doi: [10.1080/13540602.2017.1388227](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388227)
- Zhicheng, H. (2011). El desarrollo de la pedagogía en China. *Foro de Educación*, 9 (13), 7-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544588002>