

PEM

REVISTA DE DIDÁCTICA
EVALUACIÓN E INNOVACIÓN



Universidad
Andrés Bello®

ISSN: 2735-7414



NÚMERO
OCHO
DICIEMBRE
2 0 2 5

PUBLICACIÓN BIANUAL DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA MEDIA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ISSN: 2735-7414
RECIBIDO: OCTUBRE 2025 / EVALUADO: NOVIEMBRE 2025 / ACEPTADO: DICIEMBRE 2025.

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA
MAGÍSTER GESTIÓN PEDAGÓGICA-CURRICULAR
Y PROYECTOS EDUCATIVOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
[HTTPS://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM](https://REVISTAPEM.UNAB.CL/INDEX.PHP/PEM)

ENTREVISTA A PAMELA LORCA ÁLVAREZ
DIRECTORA DE ESCUELA REPÚBLICA DE
MÉXICO, COMUNA DE SANTIAGO

FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

STRENGTHENING COLLABORATIVE TEACHING AS A STRATEGY TO IMPROVE READING COMPREHENSION

Mg. Mauricio Núñez Palma¹

<https://orcid.org/0009-0001-5380-549X>
m.nuezpalma1@uandresbello.edu

Mg. Heidy Bustos Fajardo²

<https://orcid.org/0009-0006-6030-8447>
h.bustosfajardo@uandresbello.edu

Mg. Gabriela Matus Morales³

<https://orcid.org/0009-0009-1842-2459>
g.matusmorales@uandresbello.edu

Dra. Julieta Fuentes Núñez⁴

<https://orcid.org/0000-0003-0318-4071>
jul.fuentes@uandresbello.edu

RESUMEN

El Objetivo de la presente investigación es explorar cómo las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y la nuclearización curricular pueden fortalecer el trabajo colaborativo docente y contribuir al abordaje de la baja comprensión lectora en un colegio de la comuna de Lo Espejo, donde el 89,1% del alumnado presenta niveles “insuficiente” o “elemental”.

Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque de etnografía fenomenológica. Participaron ocho miembros de la comunidad educativa (docentes y directivos). A través de observaciones, análisis documental y entrevistas, se buscó comprender la experiencia vivida del profesorado ante procesos de colaboración e innovación curricular.

Los hallazgos muestran una cultura profundamente instalada de aislamiento profesional, descrita por docentes como “trabajar como isla”. La implementación de las CAP y la nuclearización curricular actuó como un punto de inflexión. Estas estrategias impulsaron un tránsito desde momentos iniciales de tensión y desconfianza hacia prácticas de interdependencia, diálogo interdisciplinario y planificación conjunta en torno a Problemas Socialmente Relevantes.

El trabajo colaborativo no emerge de manera espontánea: requiere estructuras formales, un propósito pedagógico compartido y condiciones institucionales claves, especialmente tiempo protegido. La nuclearización curricular permitió resignificar la comprensión lectora como una responsabilidad colectiva, fortaleciendo la identidad docente como “productores de currículum”. Aunque el carácter prospectivo limita la generalización, el estudio ofrece una mirada profunda al cambio profesional docente y sugiere la necesidad de investigaciones longitudinales.

PALABRAS CLAVES: Trabajo colaborativo, Comunidades de Aprendizaje Profesional, Nuclearización curricular, Comprensión lectora.

¹ Universidad Andrés Bello, Chile

² Universidad Andrés Bello, Chile

³ Universidad Andrés Bello, Chile

⁴ Universidad Andrés Bello, Chile

ABSTRACT

The objective of this research is to explore how Professional Learning Communities (PLCs) and curriculum coreization can strengthen collaborative work among teachers and contribute to addressing low reading comprehension in a school in the Lo Espejo district, where 89.1% of students demonstrate “insufficient” or “basic” reading levels.

A qualitative study was conducted using a phenomenological ethnographic approach. Eight members of the educational community (teachers and administrators) participated. Through observations, document analysis, and interviews, the study sought to understand the teachers' lived experience with collaborative processes and curriculum innovation.

The findings reveal a deeply ingrained culture of professional isolation, described by teachers as “working like an island.” The implementation of PLCs and curriculum coreization acted as a turning point. These strategies fostered a shift from initial moments of tension and mistrust toward practices of interdependence, interdisciplinary dialogue, and joint planning around Socially Relevant Problems.

Collaborative work does not emerge spontaneously: it requires formal structures, a shared pedagogical purpose, and key institutional conditions, especially dedicated time. Curriculum integration allowed for a redefinition of reading comprehension as a collective responsibility, strengthening teachers' identity as “curriculum producers.” Although its prospective nature limits generalizability, the study offers a profound insight into teacher professional development and suggests the need for longitudinal research.

KEYWORDS: Collaborative work, Professional learning communities, Curriculum integration, Reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de comprender cómo fortalecer el trabajo colaborativo docente en contextos escolares caracterizados por una cultura de aislamiento profesional. Aunque la literatura reconoce ampliamente los beneficios del trabajo en equipo para el desarrollo profesional y la mejora educativa, persiste un vacío de conocimiento respecto de cómo se vive y transforma la colaboración desde la perspectiva de los propios docentes, en escenarios reales y desafiantes.

Desde una perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje profesional se entiende como un proceso social en el que el conocimiento se construye a través de la interacción y el diálogo (Vygotsky, 1978). En este sentido, los docentes no aprenden de manera aislada, sino que desarrollan nuevas comprensiones y habilidades mediante la reflexión compartida sobre su práctica. Esta visión, recogida también por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019), sitúa el trabajo colaborativo como un proceso de aprendizaje situado y entre pares, desplazando el foco desde la capacitación externa hacia el desarrollo profesional contextualizado.

En este marco, las **Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)** constituyen una estructura organizativa que permite transitar desde un grupo de trabajo informal hacia una comunidad profesional consolidada. Estas comunidades se caracterizan por un dominio compartido —la mejora de los aprendizajes—, relaciones sistemáticas de colaboración y una práctica común basada en la reflexión pedagógica y la planificación conjunta. El trabajo en CAP favorece la construcción colectiva de saber pedagógico y una cultura de corresponsabilidad, fortaleciendo la identidad profesional y la eficacia colectiva docente (DuFour & Fullan, 2013; CPEIP, 2019).

Por su parte, la **nuclearización curricular** se plantea como una metodología innovadora que articula asignaturas en torno a Problemas Socialmente Relevantes (PSR), lo que responde a los principios del currículum crítico (Freire, 1970; Giroux, 1988). Este enfoque desafía la fragmentación disciplinar y promueve la integración de saberes vinculados a la realidad sociocultural de los estudiantes, convirtiendo al docente en un “sujeto colectivo productor de currículum” (Caro et al., 2023). Así, la nuclearización se transforma en un espacio donde la colaboración entre docentes adquiere sentido pedagógico y social, al servicio de aprendizajes más significativos.

Diversos estudios nacionales e internacionales han demostrado los beneficios del trabajo colaborativo en la mejora educativa. En Chile, investigaciones como las de Valdés y Guerra (2023) y Rivera y Aparicio (2020) evidencian su relación con el liderazgo pedagógico y la mejora de las prácticas inclusivas. A nivel internacional, Vaillant (2016) destaca la colaboración como una condición indispensable del desarrollo profesional en el siglo XXI. Sin embargo, gran parte de estos estudios se han concentrado en los factores estructurales que la posibilitan —como el liderazgo o las políticas educativas—, más que en la experiencia vivida por los docentes que la practican.

En cuanto a la **comprensión lectora**, las investigaciones contemporáneas subrayan su relevancia transversal en todos los niveles educativos. Desde la psicología cognitiva (Roldán et al., 2021) hasta enfoques didácticos recientes (Armijo et al., 2023; López & Torres, 2024), se reconoce que el desarrollo de esta habilidad requiere estrategias diversas.

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamenta en un paradigma cualitativo, con un diseño de etnografía fenomenológica para explorar la implementación de una propuesta de mejora educativa. Esta metodología ofrece una doble manera de trabajar, por un lado, el componente etnográfico se enfoca en la descripción e interpretación de la cultura colaborativa que emerge entre los docentes, buscando comprender las normas, patrones de interacción y el lenguaje compartido en su contexto.

Por otro lado, como señalan Denzin & Lincoln, 2023 y Tracy, 2020, el componente fenomenológico se centra en comprender al individuo dentro de esa cultura, explorando las percepciones, sentimientos y significados que atribuyen a la transición del trabajo. La investigación etnográfica reciente en escuelas demuestra su eficacia para analizar culturas profesionales, relaciones de poder y patrones de trabajo cotidiano (Marin & Jacomuzzi, 2022). Por otra parte, estudios fenomenológicos recientes destacan el valor de examinar la experiencia situada de los docentes para comprender los procesos de cambio pedagógico (Annamalai et al., 2022; Page et al., 2021). La combinación de ambos enfoques permite construir un entendimiento integral, donde la experiencia personal se interpreta considerando el contexto cultural donde se desenvuelve.

La **selección de los participantes** se realizó mediante un muestreo intencionado por criterio, incluyendo a los actores involucrados en la propuesta de mejora del Colegio Polivalente Saint Trinity. La muestra fue de ocho participantes, divididos en dos grupos clave. El primer grupo estuvo conformado por cuatro profesores de segundo año medio, uno por cada una de las asignaturas centrales del proyecto (Lengua y Literatura, Matemática, Historia y Geografía, y Artes Visuales). Este grupo, protagonista de la experiencia colaborativa, fue seleccionado buscando una diversidad en años de experiencia y género para enriquecer las perspectivas. El segundo grupo lo integraron cuatro miembros del equipo directivo: el director, el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y dos coordinadores de ciclo. Su participación fue crucial para comprender la perspectiva de la gestión, los factores institucionales y la visión estratégica que impulsó la iniciativa. Todos los individuos accedieron a participar voluntariamente.

Se emplearon **Instrumentos y procedimientos de datos**, como entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes registradas en diarios de campo. Las entrevistas permitieron profundizar las percepciones y experiencias personales de los docentes, mientras que las observaciones capturaron las dinámicas grupales y las prácticas colaborativas en contexto.

La recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas: (1) diagnóstico inicial, (2) diálogo y presentación de la propuesta y (3) reflexión posterior.

El **análisis de los datos** siguió un enfoque inductivo y cílico basado en los principios del análisis temático de Braun & Clarke (2006). El proceso incluyó la familiarización con los datos mediante lecturas repetidas, la generación de códigos iniciales, la búsqueda y revisión de temas, su definición y la elaboración del reporte ilustrado con extractos de las entrevistas. Se utilizó el software de Excel como herramienta de apoyo para la organización y codificación de la información.

La investigación se adhirió rigurosamente a los **estándares éticos**. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada participante, asegurando su comprensión de los objetivos, procedimientos y su derecho a retirarse en cualquier momento. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato mediante el uso de seudónimos en todas las transcripciones y en el informe final, protegiendo la identidad de las personas.

RESULTADOS

El **primer hallazgo clave**, surgido de las entrevistas iniciales, reveló una arraigada cultura de aislamiento profesional entre los docentes antes de la intervención. Describieron su labor como un ejercicio individualista, donde la colaboración era anécdota y se limitaba a asuntos administrativos. La metáfora de "trabajar como isla" fue una descripción recurrente y potente de su realidad. Como expresó una profesora, "cada uno estaba en su isla. Cerrabas la puerta de tu sala y ese era tu mundo". Esta dinámica, confirmada en el diario de campo, mostraba que las conversaciones pedagógicas eran casi inexistentes, y el tiempo teóricamente colaborativo se usaba para tareas individuales.

Esta cultura de aislamiento tenía consecuencias directas: generaba sobrecarga y desgaste emocional al enfrentar los desafíos en soledad, frenaba la innovación al no existir un diálogo profesional, y fomentaba una responsabilidad fragmentada sobre el aprendizaje. Problemas como la comprensión lectora eran vistos como tarea exclusiva del departamento de Lenguaje, no como un desafío común. Este punto de partida de aislamiento generalizado es fundamental para dimensionar la profunda transformación que la experiencia colaborativa posterior significaría para los participantes.

El proceso fue descrito por los docentes como una construcción conjunta y evidenció un cambio en tres fases. Inició con la **Fase 1: Tensión y Desconfianza**, marcada por interacciones formales y cautelosas. La docente de Lenguaje señaló "**Al principio era tenso. Nadie quería decir algo que sonara a crítica del otro. Todos muy correctos, pero no era una colaboración real.**"

La **Fase 2: Diálogo Emergente** surgió cuando la confianza permitió compartir dificultades. El docente de Matemática **dijo que no sabía cómo enseñar a interpretar un gráfico. Ahí nos dimos cuenta de que todos teníamos problemas parecidos y podíamos ayudarnos.**” Esto condujo a la **Fase 3: Interdependencia y Sinergia**, donde la **nuclearización curricular** actuó como el catalizador, forzando el diálogo y la planificación conjunta para diseñar unidades interdisciplinarias.

El tercer hallazgo de esta investigación se refiere a la **dificultad en la comprensión** lectora evidenciada entre los estudiantes de segundo medio del colegio en estudio. El diagnóstico institucional mostró que un **89,1% del alumnado se encuentra en niveles “insuficiente” o “elemental” de comprensión lectora**, lo cual constituye un obstáculo significativo para el aprendizaje transversal y el desarrollo del pensamiento crítico. Este fenómeno se asocia tanto a factores pedagógicos como socioculturales, evidenciando una enseñanza fragmentada y centrada en el trabajo individual del docente, más que en la construcción colectiva del conocimiento (Vygotsky, 1978; CPEIP, 2019).

Las observaciones participantes y las entrevistas revelaron que las dificultades se expresan en los tres niveles de comprensión establecidos por el Ministerio de Educación: **literal, inferencial y crítico-reflexivo** (MINEDUC, 2023). En el nivel literal, los estudiantes presentan dificultades para identificar información explícita y reconocer estructuras textuales. En el nivel inferencial, se evidenció una baja capacidad para establecer relaciones entre ideas o deducir significados implícitos. Finalmente, en el nivel crítico-reflexivo, las respuestas tienden a ser reproductivas, sin elaboración personal ni vínculo con su contexto.

Estas dificultades fueron descritas con claridad por los docentes participantes. Una profesora de Lenguaje señaló: “Ellos leen, pero no logran construir sentido; repiten lo que dice el texto, pero no comprenden su propósito”. Similarmente, un docente de Matemática comentó: “No es que no sepan operar, sino que no entienden lo que el problema plantea”. Desde Historia, otro profesor agregó: “Les cuesta ver las relaciones entre causa y consecuencia en un texto histórico; se quedan en la superficie”.

Los docentes coinciden en identificar tres causas principales: (a) la **ausencia de estrategias lectoras transversales**, (b) la **descontextualización de los textos escolares**, alejados de la realidad sociocultural de los estudiantes, y (c) la **falta de espacios sistemáticos de reflexión pedagógica**. Como señaló una integrante del equipo directivo: “Cada profesor hace lo suyo; no existe aún una mirada común sobre cómo enseñar a leer comprensivamente”.

En este contexto, la implementación de las **CAP** y la **nuclearización curricular** emergen como estrategias transformadoras, que permiten abordar la lectura de manera interdisciplinaria y situada. De este modo, la comprensión lectora deja de ser una habilidad instrumental para convertirse en una **práctica social y crítica**, capaz de articular el desarrollo profesional docente y la mejora significativa de los aprendizajes estudiantiles (Menacho López, 2021; Caro, 2024).

DISCUSIÓN

La interpretación de los hallazgos a la luz de la pregunta rectora que guió esta intervención sugiere que la respuesta no radica en una acción, sino en la confluencia de una estructura formal y un propósito pedagógico compartido. Esta investigación revela que el trabajo colaborativo no emerge espontáneamente; debe ser intencionado.

El primer hallazgo, sobre la cultura de “trabajar como isla”, se presenta como la barrera fundamental que debe ser superada. Este individualismo arraigado no es una mera preferencia laboral, sino un obstáculo estructural que, como se constató, genera sobrecarga y fragmenta la responsabilidad sobre el aprendizaje. Este escenario es la antítesis directa del paradigma socio-constructivista (Vygotsky, 1978) que sustenta el aprendizaje profesional. El aislamiento docente imposibilita la construcción social del conocimiento pedagógico que el CPEIP (2019) identifica como esencial. Por lo tanto, el primer paso para “impulsar” la colaboración es desarticular esta cultura de aislamiento.

Frente a este panorama, las propuestas de las CAP emergen como la estructura necesaria. Los hallazgos muestran cómo la mera voluntad de colaborar es insuficiente. La transición descrita —desde la “tensión y desconfianza” inicial hacia la “interdependencia y sinergia”— no fue automática; requirió de un espacio formalizado, sistemático y con un objetivo claro. Sin embargo, la estructura de las CAP por sí sola podría haberse quedado en un formalismo administrativo. El verdadero catalizador fue el propósito, la nuclearización curricular, que demuestra ser la respuesta más efectiva al “cómo”. Al exigir a docentes de distintas asignaturas (Lenguaje, Matemática, Historia, Artes) que diseñaran unidades interdisciplinarias en torno a Problemas Socialmente Relevantes (Caro, 2024), la nuclearización forzó un diálogo pedagógico profundo. Ya no era posible que el docente de Matemática se desentendiera de la lectura, ni el de Historia de la interpretación de datos.

Por otra parte, los hallazgos interpretan este bajo rendimiento no como un fracaso exclusivo de la asignatura de Lenguaje, sino como la consecuencia predecible de la fragmentación curricular. Al promover un abordaje transversal, la propuesta de nuclearización redefine la comprensión lectora como una responsabilidad colectiva y una herramienta para la comprensión crítica del mundo, tal como lo postula la teoría. El hecho de que los docentes comienzan a compartir estrategias, es la evidencia fenomenológica de que este modelo puede, efectivamente, transformar la práctica pedagógica para abordar un problema común.

CONCLUSIONES

Esta investigación aporta evidencia empírica significativa sobre cómo impulsar el trabajo colaborativo docente en contextos de aislamiento profesional arraigado, particularmente en establecimientos educativos chilenos que enfrentan desafíos críticos de aprendizaje. El principal hallazgo es que la colaboración docente no emerge espontáneamente ni se sostiene únicamente mediante voluntarismo o directrices administrativas; requiere, fundamentalmente, la confluencia de tres elementos: una estructura formal (Comunidades de Aprendizaje Profesional), un propósito pedagógico compartido y situado (la nuclearización curricular en torno a problemas socialmente relevantes), y condiciones institucionales habilitantes, particularmente el tiempo como recurso protegido.

El valor distintivo de este estudio radica en su capacidad para documentar la experiencia de docentes que transitan desde una cultura de “trabajar como isla” hacia la interdependencia profesional. Por otra parte, esta investigación ofrece un modelo alternativo fundamentado teóricamente en el socioconstructivismo y el currículum crítico. La nuclearización curricular, como estrategia práctica, desafía la fragmentación disciplinar tradicional y reposiciona a los docentes no como meros implementadores, sino como co-elaboradores del currículum y diseños de intervenciones pedagógicas coherentes.

Finalmente se puede concluir que, el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente se revela no como un fin, sino como el medio indispensable para construir comunidades educativas resilientes, reflexivas y capaces de enfrentar sus desafíos más profundos desde la acción colectiva. Este estudio demuestra que cuando se dan las condiciones estructurales y existe un propósito pedagógico compartido, los docentes pueden transitar desde el trabajo individual al trabajo colaborativo, transformando no sólo sus prácticas, sino su comprensión de lo que significa educar.

REFERENCIAS

- Annamalai, N., Rashid, A., Shanmugam, S., & Hussin, N. (2022). Teachers' lived experiences after one year of remote teaching: A phenomenological inquiry. *Frontiers in Psychology*, 13, 869687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869687>
- Armijo, P., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Caro, M. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação & Sociedade*, 45. <https://doi.org/10.1590/ES.284670>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). Orientaciones para el trabajo colaborativo docente. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Solution Tree Press.
- López, O., & Torres, Y. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: una revisión sistemática. ResearchGate.
- Marin, B., & Jacomuzzi, D. (2022). Discovering the identity of support teachers in an inclusive school: An ethnographic study. *Frontiers in Education*, 7, 948202. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.948202>
- Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 243–258. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2021-250314>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Orientaciones para la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora. Unidad de Curriculm y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl>
- MINEDUC – CPEIP. (2019). Trabajo colaborativo. https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Rivera, Y. D. C., & Aparicio, C. (2020). Características del liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, 59(2).
- Roldán, L. A., et al. (2021). Habilidades de comprensión lectora: una revisión desde la psicología cognitiva. *Revista de Psicología*, 39(2), 481–512.
- Tracy, S. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley.
- Valdés, Y., & Guerra, P. (2023). Articulación entre el desarrollo profesional docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en un contexto de accountability: El caso de Chile. *REXE*, 22(49), 321–346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.