



Aprendizajes generados en una red de educación católica chilena desde la colaboración entre directivos escolares y coordinadores pedagógicos

Learning generated in a chilean catholic education network from collaboration among school directors and pedagogical coordinators

Aprendizagens geradas em uma rede de educação católica chilena desde a colaboração entre diretivos escolares e coordenadores pedagógicos

EDENILSON TATSCH ^a

PAULO FOSSATTI ^b

Resumen

En Chile, en los últimos años, se han implementado un conjunto de políticas educativas que fomentan la colaboración entre directivos e instituciones educativas públicas como factor clave para la mejora escolar. Pero existen pocos estudios que evidencian los aprendizajes que se han generado entre los actores de la red y que impactan en las diversas áreas de las comunidades educativas. Este estudio tuvo como objetivo identificar los aprendizajes que se han generado en una red de educación católica de Chile, que posee 7 centros educativos, por medio de las instancias de colaboración que realizan sus respectivos directivos escolares. Se realizó un estudio de casos con enfoque cualitativo recogiendo información a través

^aColégio La Salle Brasília, Brasília, DF, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: etatsch@uc.cl

^bUniversidade La Salle (Unilasalle), Canoas, RS, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: paulo.fossatti@lasalle.org.br

de entrevistas individuales semi-estructuradas, grupos focales y observaciones de reuniones en terreno. Los resultados refuerzan la idea de que trabajar juntos contribuye en la creación, tanto de una cultura como de una comunidad de aprendizaje, potenciando el sentido de pertenencia de las personas con la institución. Se puede concluir que cuando se generan lazos de confianza entre los actores, se comparten experiencias y las mismas se tornan en aprendizajes explícitos, llegando a ser adoptadas como estrategias para facilitar el logro de las metas locales e institucionales y, lo que es más importante, generar conocimiento nuevo, específico al contexto.

Palavras-chave: Liderazgo educativo. Cultura colaborativa. Comunidad de aprendizajes. Nexos de colaboración.

Abstract

In Chile, during the last years, a set of educational policies that promote collaboration among public educational institutions as a (key) factor for school improvement has been implemented. However, there are few studies that reveal the learning that it generates among the actors who participate in the network and that has repercussions in the different areas of the educational communities. This study aims to identify which learnings were possible to generate in this Catholic education network in Chile, as of the collaborative instances carried out by school managers. A case study with a qualitative approach is carried out by collecting data through semi-structured individual interviews, focus groups and meeting observations. The results obtained reinforce the idea that working in network contributes to the creation of both a culture and a learning community, enhancing people's sense of belonging to the institution. It is concluded that when bonds of trust are generated among managers, sharing of experiences becomes possible and they become explicit learnings, which in many cases become strategies to facilitate the achievement of local and institutional goals, and most importantly, generating new knowledge, specific to the context.

Keywords: *Educational leadership. Collaborative culture. Learning community. Collaborative bonds.*

Resumo

No Chile, foi implementado um conjunto de políticas educacionais que promovem a colaboração entre instituições públicas de ensino como fator (chave) para a melhoria escolar. Porém, são poucos os estudos que revelam o aprendizado que gera entre os atores que participam da rede e que repercute nas diversas áreas das comunidades educativas. Este estudo tem como objetivo identificar que aprendizagens se gerou em uma rede de educação católica do Chile, a partir das instâncias colaborativas que realizam os gestores escolares. Se realiza um estudo de casos com enfoque qualitativo

recolhendo dados através de entrevistas individuais semi-estruturadas, grupos focais e observações de reuniões. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que trabalhar juntos contribui para a criação, tanto de uma cultura como de uma comunidade de aprendizagem, potencializando o sentido de pertença das pessoas com a instituição. Se conclui que quando são gerados laços de confiança entre os gestores, se compartilham experiências e as mesmas se tornam aprendizagens explícitas, que em muitos casos se transformam em estratégias para facilitar a conquista de metas locais e institucionais, e o mais importante, gerando novo conhecimento, específico ao contexto.

Palabras clave: *Liderança educacional. Cultura colaborativa. Comunidade de aprendizagens. Vínculos colaborativos*

Introdução

Durante las últimas dos décadas, se ha tornado común en el ámbito educativo, hablar de trabajo en red, trabajo colaborativo y aprendizajes organizacionales. Autores como Toffler (1990; 1993) y Castells (2000), afirman que los cambios socioeconómicos y tecnológicos están causando transformaciones que afectan directamente las relaciones y estructuras sociales, impactando también en las comunidades educativas. Por tanto, surge la necesidad que las instituciones educativas, sigan profundizando e incorporando estos conceptos en sus prácticas para adaptarse a las necesidades actuales.

Según el planteamiento de Muijs, West y Ainscow (2010), el trabajo en red y la colaboración en educación se han vuelto más comunes y han sido cada vez más objeto de estudio en organizaciones privadas y públicas, aun cuando el sector privado se ha adelantado en esta transición a la educación, en gran medida debido al menor grado de regulación externa de las organizaciones privadas. Los autores mencionan que los motivos para desarrollar organizaciones en red parecen relacionarse con la comprensión del aprendizaje organizacional y especialmente a las ventajas percibidas del aprendizaje colaborativo; y, al menos en el sector privado, responden a una creciente necesidad de innovación, producto de una competencia internacional cada vez más intensa, que hace necesaria la formación de redes flexibles que reducen el riesgo y la incertidumbre (BORGATTI; FOSTER, 2003; COHEN; LEVINTHAL, 1990).

En Chile, desde la década de 90, han surgido políticas que de alguna forma han intencionado el trabajo colaborativo en educación. A modo de ejemplo, se pueden mencionar tres programas del Ministerio de Educación que tuvieron gran impacto en el quehacer educativo del país. El primero de ellos fue el programa de Microcentros Rurales, que se enfocaba en la reflexión pedagógica de los docentes que actuaban en escuelas multigrados de un determinado territorio. Dichas reflexiones, tenían como foco el compartir estrategias para mejorar las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes (ÁVALOS, 1999; MINEDUC, 2017; PINO-YANCOVIC; AHUMADA, 2020).

El segundo fue el programa Red de Maestros, que poseía el objetivo de generar un desarrollo profesional entre docentes, fomentando un aprendizaje colaborativo entre los mismos (MINEDUC, 2016). Y la tercera, creada en el año de 2015, con la finalidad de promover el mejoramiento continuo de los establecimientos educacionales, surgen las Redes de Mejoramiento Escolar, como una estrategia de reforma escolar, proyectándose “como un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar” (MINEDUC, 2016, p. 84).

Según el informe de Mineduc (2017), sobre la Percepción del Impacto del trabajo en Redes de Mejoramiento Escolar en la Gestión de los Equipos Directivos en el año 2015, se conformaron más de 500 redes de 4.450 colegios en todo el país. Estas instancias territoriales, tienen como finalidad vincular directores, jefes técnicos, sostenedores, supervisores ministeriales y otros actores relevantes, a objeto de promover mayores espacios y oportunidades colectivas de interacción, aprendizaje y construcción de conocimiento mediante el trabajo colaborativo, cambiando así, una cultura escolar basada en la competencia y aislamiento.

Frente a las alternativas ofrecidas por el Ministerio de Educación, mencionadas anteriormente, han existido instituciones educativas particulares católicas, pertenecientes a órdenes religiosas que, a lo largo de su historia, buscaron por sus propios medios levantar estrategias de trabajo colaborativo. Surge la necesidad de averiguar de qué modo están funcionando estas redes católicas actualmente y qué aprendizajes han desarrollado sus directivos durante el tiempo de trabajo.

Dentro de este contexto, este estudio busca investigar una red de educación católica de Chile, pretendiendo Identificar los aprendizajes que se han generado, por medio de las instancias de colaboración que realizan sus respectivos directivos escolares. Vale resaltar que la institución en estudio pertenece a una red mundial de educación católica, presente en más de 80 países en el mundo y que posee más de 340 años de existencia.

En Chile, cuenta con más de 140 años de presencia y está compuesta por siete establecimientos, denominados “obras educativas”, ofreciendo educación a más de cinco mil estudiantes en colegios subvencionados y particulares pagados. La elección de esta red educativa para el estudio, se justifica por que la misma no tiene un estudio formal sobre los aprendizajes generados al interior de la institución, por medio del trabajo colaborativo de sus respectivos directivos.

Teorías que explican el trabajo en red en el ámbito educativo

Debido a las diversas transformaciones que afectan las relaciones sociales y tecnológicas, el ámbito educativo, se ha visto en la necesidad de integrar las teorías del trabajo en red de otras ciencias sociales afines (negocios, psicología y ciencias sociales). El estudio de Muijs, West y Ainscow (2010), busca definir el trabajo en red en educación a partir de los siguientes enfoques: la teoría organizacional constructivista y la teoría del capital social.

La teoría organizacional constructivista está relacionada con las teorías de aprendizaje de Vygostki, considerando que el conocimiento está encarnado en acciones e interacciones con el entorno y con terceros. En esa línea, la cooperación está en la base de la educación, donde la interacción facilita el andamiaje que les permite a los actores lograr más de lo que podrían alcanzar de manera individual (VYGOTSKY; VYGOTSKY; JOHN-STEINER, 1978).

Cuando las organizaciones están comprometidas con un proceso de aprendizaje, son capaces de crear mayores oportunidades de mejora, al formar comunidades de prácticas en red, principalmente cuando los integrantes de la misma tienen interés problemas en común, ya que hay un nuevo conocimiento que surge en

cuanto se lleva a cabo un trabajo conjunto, llevando en consideración sus propias metas (BORGATTI; FOSTER, 2003; MUIJS; WEST; AINSCOW, 2010). Por lo tanto, se puede afirmar que las redes escolares corresponderían al modelo constructivista cuando su fin es la producción de conocimiento y son construidas según un diseño que permita la máxima apertura y colaboración entre los actores de la red.

La teoría del capital social está vinculada con la satisfacción social y emocional de ser integrante de una red, con propósitos claros, en el caso de la educación, contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en todos los centros, involucrados en el trabajo en red (MUIJS; WEST; AINSCOW, 2010). Según Ahumada, González y Pino-Yancovic (2016), el capital social está en la capacidad de los miembros de una red para establecer relaciones sociales basados en vínculos de confianza, cooperación y reciprocidad. En la medida que se generan estos lazos, los actores son capaces de intercambiar informaciones o recursos, para buscar la mejora de las escuelas vinculadas al sistema. Según Muijs, West y Ainscow (2010), el conocimiento reside en diferentes mentes, tanto individuales como colectivas y por ello se requieren redes para aumentar la efectividad. En esta misma línea, Borgatti y Foster (2003), mencionan que el efecto será mayor si la red posee varios actores involucrados que realicen aportes y conocimientos significativos. Sin embargo, se puede correr el riesgo en cuanto a la ausencia de informaciones y habilidades por parte de los individuos o, que exista una amarra estructural entre los mismos, ya que esto acaba aprisionándolos en un prototipo negativo de comportamiento.

Otro punto importante a considerar, a partir de la teoría del capital social, es que el trabajo en red es un bien individual y colectivo a la vez, ya que pueden beneficiar la escuela individual, a la red como un todo, inclusive a la sociedad en general (MUIJS; WEST; AINSCOW, 2010). Por otro lado Lin (1999), menciona que, si los beneficios fuesen simplemente individuales, podrían llevar a los actores a velar sólo por sus intereses, minando las confianzas y hasta en algunos casos, comprometiendo la existencia misma de la red. Es por esto que, en el enfoque del capital social, se debe centrar en la transmisión de conocimientos o en la adquisición de mayor influencia dentro de toda la comunidad escolar.

Los aprendizajes generados a partir del trabajo en red

El aprendizaje en red ha estado asociado con las comunidades de aprendizaje en cuanto a que se busca aprender conjuntamente para después aplicarlo a la realidad particular de cada caso (COLL, 2003). Este aprendizaje en red contempla una serie de características que pueden llevar del aprendizaje en red a una red de aprendizajes. Entre estas características está la existencia de objetivos y valores compartidos, el trabajo cooperativo, aprendizaje activo, igualdad de oportunidades, liderazgo compartido, responsabilidad compartida, entender el conocimiento en un proceso de adquisición dinámico, entre otros (COLL, 2003; SHAPIRO; LEVINE, 1999). Estas características coinciden con la exposición anterior sobre el trabajo en red en las instituciones educativas. Es por esto que podemos analizar los procesos de aprendizaje de una red escolar desde las comunidades de aprendizaje. Otra mirada del aprendizaje en red se inicia en la distinción de aprendizaje implícito y explícito (REBER *et al.*, 1991; REBER, 1967; LATINJAK, 2014), la cual se tiene en cuenta en los modelos de conversión de Anderson (1983) en los que se explica que el aprendizaje tácito puede pasar a ser explícito a través de la externalización, y que socializando los aprendizajes tácitos se producen los explícitos.

Estudios de Nonaka *et al.*, (1996), comparan tres niveles de organizaciones (equipo con gobernanza vertical, equipo auto-organizado o emprendimiento individual), que evidencian la existencia de aprendizajes tanto a nivel individual como de equipos, organizacional, e inter-organizacional o en red. Estos distintos niveles de aprendizaje se articulan generando un espiral de conocimientos que transita desde lo individual a lo inter-organizacional y viceversa (HOSHI *et al.*, 1999). Por otro lado, estudios de Jackson y Temperley (2006), señalan que el aprendizaje en red involucra cuatro tipos de aprendizaje: i) aprendizaje de otros, el cual se desarrolla cuando entre todos comparten lo que cada uno ha aprendido o realiza frente a situaciones comunes y se aconsejan entre ellos; ii) aprendizaje con otros, cuando los participantes se involucran en actividades conjuntas de co-construcción; iii) aprendizaje a favor de otros, cuando aprenden prácticas que pueden ser utilizadas por otros profesionales de su colegio o los estudiantes. iv) meta aprendizaje, cuando los participantes reflexionan

acerca de cómo ellos aprenden y pueden derivar principios que les ayudan a organizar, por ejemplo, el aprendizaje profesional en sus escuelas.

Estas ideas confluyen con el estudio de Ahumada, Sisto y López (2012), que defienden la mirada sistémica del aprendizaje que se da en la red, que posteriormente se transfiere a la vez a la comunidad educativa, se modela la construcción de los aprendizajes en los estudiantes, el profesorado y el resto de comunidad educativa. Existen pocos estudios que evidencian el efecto de las redes educativas en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, hay evidencia robusta que un buen trabajo en red si se vincula a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así un estudio realizado por Chapman y Muijs (2014), evidencia como redes escolares que tienen por foco mejorar los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje y matemáticas logran estos objetivos en mayor medida que establecimientos que no trabajan en red. Por otra parte, Pino-Yancovic y Ahumada (2020), mencionan en un estudio empírico, que cuando existe una metodología clara de trabajo en red, como la indagación colaborativa, el trabajo en red se relaciona a que los docentes aumenten las expectativas de logro sobre sus estudiantes. En el caso de las instituciones católicas, también se ha determinado que es relevante considerar los estilos, prácticas y elementos distintivos de la gestión de las escuelas en particular, especialmente la integración entre la productividad y la trascendencia de las iniciativas de mejora (VOLANTE, 2010).

El aprendizaje en red puede intensificar las capacidades de las escuelas, permitiendo afianzar lazos, principalmente de las instituciones que antes se encontraban aisladas, favoreciendo el compartir buenas prácticas (HARRIS *et al.*, 2006). En esta perspectiva, los estudios de Muijs, West y Ainscow (2010), mencionan que la colaboración y el trabajo en red facilita que los profesores visualicen de otra perspectiva a sus estudiantes con dificultades de aprendizajes y a una menor polarización entre las escuelas, pero hay que tener mucha precaución en cuanto a los aprendizajes en sí, ya que las competencias son contextuales y en última instancia, están localizadas en las personas y en la cultura. Por lo tanto, se debe intervenir lo antes posible, potenciando el lenguaje compartido entre los actores en el trabajo colaborativo (BOGENRIEDER; NOOTEBOOM, 2004).

El proceso colaborativo de una red

El proceso colaborativo, es un propósito fundamental en las redes educativas, a partir de que la misma se organice de tal forma que los integrantes puedan crear vínculos comunicativos y a la vez facilitar el intercambio de informaciones de una escuela con la otra (AHUMADA; GONZÁLEZ; PINO-YANCOVIC, 2016). En esta línea, el trabajo colaborativo, dentro de la red, contribuye de alguna forma, a crear una cultura colaborativa entre los participantes (HARGREAVES, 2005), aportando a los profesionales el afrontamiento del estrés y el síndrome de agotamiento consecuente de las barreras pedagógicas, didácticas y organizativas existentes en los centros educativos (BETORET; ARTIGA, 2010).

Por otro lado, la colaboración entre establecimientos permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar conocimiento "nuevo" específico al contexto (AINSCOW *et al.*, 2006). En la misma línea, se puede afirmar que también facilita el aprendizaje e innovación a partir de la colaboración en red. Por lo tanto, se puede concluir que el trabajo colaborativo aporta significativamente la construcción de nuevos conocimientos por parte del equipo, facilitando la resolución de problemas y desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales (VYGOTSKY, 1978; KATZ; EARL, 2010).

Otro estudio realizado en Chile, (AHUMADA; SISTO; LÓPEZ, 2012), da a conocer que las redes con énfasis en procesos colaborativos actúan por dos focos: compartir prácticas y compartir aprendizajes. Los autores mencionan que las redes focalizadas en compartir prácticas se centran en el proceso de mejoramiento, buscando la innovación o el cambio de ciertos hábitos. Por otro lado, las redes que se focalizan en compartir aprendizajes enfatizan el intercambio y la gestión de conocimientos, entendiendo estas como proceso de encontrar, agregar, seleccionar, organizar, distinguir y presentar el conocimiento favoreciendo la mejora de la comprensión en una o más áreas de interés (AHUMADA; BUSTOS, 2004).

Metodología

La investigación está enmarcada dentro de un enfoque cualitativo, con una metodología tipo estudios de casos (BLASCO; PÉREZ, 2007). El paradigma es de

carácter interpretativo-cualitativo implicando un análisis de la situación y de observación de la realidad estudiada a partir de las subjetividades de los participantes (STAKE, 2006).

Tenemos por objetivo identificar los aprendizajes que se han generado en una red de educación católica de Chile, por medio de las instancias de colaboración que realizan sus respectivos directivos escolares. La muestra fue intencional y el número de participantes corresponde a trece personas, siendo seis directores¹ y siete coordinadores pedagógicos de la red que se reúnen frecuentemente para tratar temas comunes que impactan directamente en los centros educativos.

Como forma de mantener la confidencialidad, tanto de los participantes como de los datos, fueron recogidas firmas de los participantes en una carta de consentimiento en conformidad con el Comité de Ética de la Universidad responsable por esta investigación. Dicha carta describía en qué consistía el estudio, la modalidad de recogida de información, además de afirmar que los datos eran estrictamente anónimos, **confidenciales** y de carácter privado, sólo serían usados para fines académicos y no sufrirían cualquier alteración. La participación fue voluntaria, por lo tanto, no hubo ninguna dificultad por parte de los participantes.

Instrumentos, recogida de información y análisis de datos

La recogida de información se ha llevado a cabo en cuatro instancias: 1) Observación de dos reuniones de directores. 2) Observación de dos reuniones de coordinadores pedagógicos 3) Entrevista semi estructurada a dos directores y dos coordinadores pedagógicos. (Un requisito utilizado, fue que el director y el coordinador pedagógico pertenecían al mismo colegio) y 4) Focus group con todos los directores y coordinadores pedagógicos.

Se han utilizado tres instrumentos: Pauta de Observación de reuniones de Red; Pauta con preguntas semi estructuradas para entrevista personal y pauta para Focus Group. Dichas pautas se han elaborado a partir del Informe Técnico “Redes de

¹ Los participantes de la investigación corresponden a los directivos de las 7 obras educativas de la red. En el caso de los directores hay 6 participantes en vez de 7 porque el investigador de este estudio es a la vez director y, por tanto, no se contempla como participante.

mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?” (AHUMADA; GONZÁLEZ; PINO-YANCOVIC, 2016). Este informe corresponde al trabajo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). También se ha considerado el informe del Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar (MINEDUC, 2017). Este trabajo fue liderado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en colaboración con investigadores y académicos de la Universidad de Chile y de la Universidad de Magallanes, en que diseñaron un estudio cualitativo de casos múltiples, para conocer y comprender la implementación de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar en cinco territorios del país (Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Biobío y Magallanes), desde la perspectiva de todos los actores involucrados.

La modalidad de análisis que se adopta es la de inducción. Una vez que se aplican los instrumentos de recogida de datos, se organiza la información obtenida y se transcribe para pasar a la fase de análisis. Teniendo en cuenta que los instrumentos cualitativos están contruidos para comprender la experiencia de los directivos con la institución, se establecen códigos correspondientes a tres tipos (MILES; HUBERMAN, 1994): descriptivos, interpretativos e inferenciales. Los interpretativos e inferenciales se han obtenido de la teoría establecida en el marco teórico mientras que los descriptivos han emergido durante el análisis. El análisis de los datos se ha realizado utilizando el programa Atlas Ti, versión 8.4.2(974) para Macintosh. Las observaciones de las reuniones fueron utilizadas para corroborar y dar mayor solidez a las afirmaciones que realizan los directivos de manera verbal. Esto sirvió para conocer con mayor profundidad y de manera práctica como se evidencia lo que dicen y también para explorar posibles contradicciones.

Resultados

Para presentar los resultados, se han analizado los datos obtenidos teniendo en cuenta las dimensiones y códigos levantados en la teoría y se han añadido códigos emergentes que ayudan a complementar la información que describe el objetivo del estudio. Para dar mayor veracidad en las informaciones, se presentan relatos de parte de los directivos.

Aprendizajes generados en la red

Los directivos mencionan que la red ha pasado por procesos interesantes, en que al inicio, los directivos se reunían para preparar actividades en conjunto. Con el pasar de los tiempos estas actividades comenzaron a exigir más reflexión tornándose aprendizajes explícitos, de estrategias que benefician todas las escuelas de la red.

Se ha ido pasando mucho de hacer de tareas, tareas y tareas, se ha ido generando procesos más de reflexión, más de diálogo, más de compartir, más enriquecimiento que vas más allá de lo que tiene que hacer puntualmente. Fue dando más sentido a nuestro quehacer en cuanto grupo. Yo creo que esto también ha estado desde un principio también y nos juntábamos para hacer una tarea concreta, hoy en día esta dinámica se ha ido dando más sentido pues hemos creado el método de formación, elementos de diálogos de compartir y de generar sinergias. Yo creo que es allí donde fuimos conociendo más y avanzando (Dir.4: E).

Los directivos mencionan que el aprender juntos contribuye a la creación de aprendizajes implícitos/conductuales como es el “crear una cultura de colaboración”. Esto se transfiere también a los profesores para facilitar el logro de las metas del colegio y de la red y a la vez sirve de modelaje para los estudiantes:

Una cultura de colaboración. Veo que trabajamos así y esto se transfiere de alguna manera hacia los profesores que también lo notan así, como un tema de trabajo horizontal de ayuda mutua para lograr lo que se pide como red, creo que esto es fundamental y es un aprendizaje transversal que también lo llevamos harto, para que ellos trabajen en grupos para lograr las metas que el colegio tiene. Esto también se transfiere hacia los estudiantes, sacando modelos (C.P.1:E).

También hacen referencia a que los aprendizajes explícitos, como es la interpretación de datos a través de la técnica “Uso sabio de datos”, también se transfieren hacia los profesores por la implicancia que tienen en el desempeño escolar de sus estudiantes.

Bueno otro aprendizaje, es el análisis sabio de datos de las informaciones que nos entregan las evaluaciones estandarizadas. Hemos aprendido desde la red, lo trasparamos hacia los profesores. Los profesores reciben esto y hacen este aprendizaje como algo suyo enfocado a sus evaluaciones como estrategia para focalizar el aprendizaje en los estudiantes. (C.P.6:E).

Se evidencia también que otro aprendizaje importante que han adquirido los actores de la red, ha sido el trabajar de forma colaborativa. Según el relato de los

directivos, esta modalidad de trabajo adquirida se transfiere a las comunidades locales, facilitando aún más el logro de los objetivos institucionales.

Viendo bien profundamente creo que hemos aprendido a trabajar colaborativamente. Hay una cultura de colaboración entre nosotros. Veo que trabajamos así y esto se transfiere de alguna manera hacia los profesores que también lo notan así, como un tema de trabajo horizontal de ayuda mutua para lograr lo que se pide como red, creo que esto es fundamental y es un aprendizaje transversal que también lo llevamos hartos, para que ellos trabajen en grupos para lograr las metas que el colegio tiene. Esto también se transfiere hacia los estudiantes (C.P.6:E).

Los directivos mencionan que los aprendizajes generados localmente son acogidos por la coordinación central y en muchos casos se tornan elementos de red. Se evidencia que a partir de una acción que desarrolló un director en su respectivo colegio, se compartió en la reunión de coordinación y luego se tornó algo de prioridad de la red. Los directivos tuvieron que aprender con otros y con asesores para implementar en sus respectivos centros educativos.

[...] incluso con el tema de la planificación estratégica que estamos ahora parte la iniciativa de un colegio. En el año 2011, si bien es cierto cada colegio tenía su plan anual operativo, pero el 2011 nace la idea de una directora, el tema de la planificación estratégica, y para 2012 ya aparece con más fuerza la necesidad de cumplir las metas como sector, o como red. Luego la red nos apoyó con un experto para que pudiésemos aprender a cómo elaborar un plan estratégico y actualmente es nuestra herramienta de trabajo que sentimos tiene un impacto fuerte en la gestión (Dir. 3:E).

Por medio del relato de los directivos, es posible identificar que los actores, han desarrollado el sentido de pertenencia a la red y están comprometidos con las metas institucionales. En la medida que desarrollan sus acciones localmente, están aportando con el cumplimiento de los objetivos de la red que fueron acordados en las reuniones de coordinación que se tornaron focos de trabajo para el año.

[...] yo por lo menos lo que siempre les digo a mis profesores, cuando vamos al aula a hacer clase, a acompañarlos, yo siempre les digo, yo no les acompaño solo desde mi ser y profesional, sino que yo los acompaño desde las orientaciones generales de la institución. Entonces el profesor sabe que la pauta de acompañamiento es un esfuerzo en conjunto elaborado en las reuniones de coordinación de la red. Así que hay varias instancias que tienen que ver con este trabajo colaborativo. Cada una de nosotras las coordinadoras pedagógicas, vamos al aula a mirar lo mismo en los

diferentes colegios y eso el profesor tiene que saberlo porque a lo mejor al profesor le molesta que esté mirando tal cosa y yo no le estoy mirando sino que es una orientación general que todos respondemos a ella" (C.P.6:E).

Los aprendizajes de los estudiantes son percibidos en actividades comunes de la red. Cuando los colegios organizan alguna actividad común y todos son invitados a participar.

Me encanta como lo importante de red tiene que ver con la participación de los estudiantes cuando hacemos una actividad que un colegio se hace cargo de esa actividad para todos los colegios, como fue el día de inglés; este año fue de Deportes, fue una instancia bonita. Salen a relucir mucho el tema valórico en ese tipo de encuentro y tú lo vez cristalizado en los estudiantes, una cosa es que nosotros podamos hablar de valores y otra cosa es ver como nuestros estudiantes evidencian y en esos encuentros uno lo percibe (C.P.1:E).

En cuanto a los apoderados (responsables de los estudiantes), los directivos mencionan que el aprendizaje está más bien a nivel de compartir informaciones de que el colegio está realizando en beneficio de los estudiantes. Esto sirve también para que los padres sean colaboradores del proceso formativo que el colegio está desarrollando.

Con los apoderados, creo que las visitas que hacemos ya qué hacemos también especie de talleres con ellos específicamente con resultados, claro no haciendo junto con ellos análisis, pero sí realizando preguntas ¿Que deben hacer ellos frente a estos resultados? entonces no hay un trabajo enfocado a los resultados, pero sí de manera preventiva, cuestión que ellos consideran como valores. En otros temas que también son de la institución que son más importante que los resultados. Tenemos por ejemplo escuelas para padres que ellos también participan bastante, todo esto son aprendizajes (Dir. 2:FG).

En definitiva, se puede mencionar que la red en estudio, tras relatos de los actores, ha generado aprendizajes en la medida que los actores ejecutaban tareas en sus centros educativos y compartían los resultados con los demás en las reuniones de coordinación central. Las experiencias locales, los aciertos y errores, se tornaron aprendizajes que contribuyen en la conformación de una cultura de aprendizajes, beneficiando directamente a los demás integrantes que actúan localmente, como profesores, estudiantes y padres.

Instancias que permiten establecer nexos de colaboración entre los directivos de la red

La red en estudio, tiene momentos formales, como las reuniones centrales, que permiten que los agentes establezcan nexos de colaboración, compartan sus necesidades, experiencias y materiales para que el éxito esté en todas las escuelas y el establecimiento de acuerdos está la determinación de metas pedagógicas de la red, estas surgen de la comparación entre centros educativos con resultados de pruebas estandarizadas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En estos casos, se tiene en cuenta el contexto de cada centro y se comparten las estrategias utilizadas que han derivado a esos resultados. Cuando la práctica implementada es buena, los demás coordinadores aprenden de la misma.

La idea es encontrar un colegio que esté siendo exitoso y nosotros aprender de cómo se está implementando tal proyecto. Esto sirve a todos para que podamos ir adaptando nuestras prácticas pedagógicas, para luego ir haciendo la bajada a nuestros profesores (C.P.6:E).

Se comenta que al término de la reunión hay una gran satisfacción de haber estado allí compartiendo con otros colegas de trabajo. Todos participan con igualdad de condiciones, compartiendo la riqueza de cada uno. “En la verdad cuanto se termina y hacemos una evaluación, se agradece estas reuniones. Y no se agradece solamente los contenidos de que se trató sino la oportunidad de compartir experiencias y de verse.” (Dir.3:).

Se evidencia también que la colaboración entre los directivos ocurre también en momentos informales, no necesariamente esperan las reuniones centrales para consultar sobre alguna temática. Se utiliza las redes sociales (WhatsApp), para establecer nexos de colaboración. Se percibe que el hecho de consultar a los demás sobre determinados temas ayuda con que el conocimiento no se quede en la persona, pero a disposición de la institución.

Nos ha pasado que usamos mucho el whatsapp, bueno yo soy muy preguntona, en saber ¿Oye cómo están? ¿Hicieron tal cosa? ¿Cómo les fue que se yo? Y creo que esto, independiente de la cantidad de años que uno lleva, pero si tiene que ver con el tema de nuestro sello. Que la gente a veces colabora y no se mezquina en sus cosas.

Porque claro a veces pasa que la gente tiene todo muy guardado para sí y en realidad solo cuando lo comparte se da cuenta que es valioso o no. Alguna vez esto se ha dado, pero igual agradezco a las personas que me han colaborado (C.P.1:E).

Para concluir, se puede decir que la red en estudio ofrece instancias formales en su organización que permite a los actores generar lazos de confianza potenciando aún más la colaboración, y a la vez, permite que los mismos establezcan nexos de colaboración. Dichos nexos ocurren en momentos formales como en las reuniones de coordinación, o momentos informales como por los medios de comunicación. Esto facilita el compartir necesidades, experiencias y materiales para que el éxito esté en todas las escuelas de la red.

Discusión de resultados

Los actores de la red evidencian que las reuniones de coordinación facilitaron la generación de lazos de confianza entre los participantes. En un principio, compartían resultados de acciones ejecutadas localmente y con el tiempo este acto de compartir se tornó reflexión de cómo mejorar los resultados de dichas acciones, tornándose aprendizajes explícitos que benefician la red como un todo. En esta perspectiva, estos aprendizajes están relacionados con lo que Coll (2003), plantea como formación de comunidad de aprendizajes, pues en la medida que los actores aprenden conjuntamente, de la experiencia del otro, tienen la misión de replicar tal conocimiento en una determinada realidad particular. Cuando se presenta este diálogo y este cambio de ideas, se genera la responsabilidad compartida, igualando las oportunidades entre actores y los centros escolares (COLL, 2003; SHAPIRO; LEVINE, 1999).

La cultura de colaboración también está presente entre los directivos, principalmente cuando los centros se preparan para las rendiciones de la prueba SIMCE². Se evidencia que en las reuniones de coordinación de la red, los actores

² Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE), fundado en 1968 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile, desde los años sesenta. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los

comparten cuáles fueron las fortalezas y debilidades de cada colegio en las evaluaciones del año anterior, además de las prácticas adoptadas localmente para alcanzar determinados resultados. En esta línea, varios autores (BORGATTI; FOSTER, 2003; MUIJS; WEST; AINSCOW, 2010), plantean que cuando las organizaciones están comprometidas con un proceso de aprendizaje, son capaces de crear mayores oportunidades de mejora, al formar comunidades de prácticas en red, principalmente cuando los integrantes de la misma tienen interés o problema común, ya que hay un nuevo conocimiento que surge en cuanto se lleva a cabo un trabajo conjunto, llevando en consideración sus propias metas.

Por lo tanto, se puede concluir que los miembros de la red generan capital social pues establecen relaciones sociales basados en vínculos de confianza, cooperación y reciprocidad. En la medida que se generan estos lazos, los actores son capaces de intercambiar informaciones o recursos, para buscar la mejora de las escuelas vinculadas al sistema (AHUMADA; FERÁNDIZ, 2017).

Se evidencia también que la red ha buscado ayuda externa para potenciar, en los directivos, el aprendizaje de interpretación de datos, desarrollando la reflexión entorno a los resultados y a partir de esto impactar fuertemente en el trabajo que desarrolla el profesor en las clases. De acuerdo con los estudios de Jackson y Temperley (2006), se puede afirmar que la red en estudio está potenciando los cuatro tipos de aprendizajes afirmadas por los autores: aprendizajes de otros, en la medida que los actores aprenden de las estrategias de los demás integrantes; aprendizaje con otros, cuando los directivos sugieren acciones en beneficio de los otros centros, que no son los suyos indirectamente; aprendizaje a favor de otros; cuando los directivos aprenden de personas externas y replican estos conocimientos para sus profesores que se impactará en las acciones de los docentes y meta aprendizajes; cuando profesionalizan sus trabajos a partir de la interpretación de los resultados de los estudiantes. Por tanto, se puede concluir que existe, en la red en estudio, una mirada de sistema respecto al aprendizaje y que tiene como foco, mejorar los aprendizajes de los estudiantes (AHUMADA *et al.*, 2019), además de intensificar las capacidades de

logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

los centros educativos, favoreciendo el compartir de buenas prácticas (HARRIS; LAMBERT, 2003).

En relación a los aprendizajes generados en la red que podrían impactar en los estudiantes, los directivos mencionan que los mismos son observados en acciones comunes, que los estudiantes son los protagonistas, como el festival del inglés entre otros, o mismo en los resultados de las evaluaciones estandarizadas. En esta línea, los autores Chapman y Muijs (2014), mencionan que dependiendo cual es el foco de la red, es posible identificar si hay impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Según los autores, si las mismas tienen por foco mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas logran estos objetivos en mayor medida que establecimientos que no trabajan en red. En cuanto a las escuelas católicas, se ha determinado que es relevante considerar los estilos, prácticas y elementos distintivos de la gestión de las escuelas en particular, especialmente la integración entre la productividad y la trascendencia de las iniciativas de mejora (VOLANTE, 2013).

Se evidencia también que las instancias de reuniones formales han permitido que los directivos establezcan nexos de colaboración entre ellos que a la vez, permite buscar ayuda con otro actor de la red en instancias informales. Dichos encuentros aportan en que los actores dialoguen sobre diversos temas, institucionales y personales que contribuyen a la creación de vínculos comunicativos y, a la vez, facilitar el intercambio de informaciones de una escuela con la otra (AHUMADA *et al.*, 2019). Los directivos mencionan que frente a necesidades emergentes de cada unidad, se comunican espontáneamente por medio de las redes sociales, para solicitar ayuda o consejos de cómo deben actuar o tomar una mejor decisión. Por tanto, el trabajo colaborativo, dentro de la red, contribuye de alguna forma, a crear una cultura colaborativa entre los participantes (HARGREAVES, 2005), aportando a los profesionales el afrontamiento del estrés y el síndrome de agotamiento consecuente de las barreras pedagógicas, didácticas y organizativas existentes en los centros educativos (BETORET; ARTIGA, 2010).

Conclusiones

Si bien es muy valorada la forma de trabajo y los aprendizajes que los directivos desarrollan al establecer nexos de colaboración y de confianza, se hace necesario

seguir estudiando el impacto directo en los aprendizajes tanto de estudiantes como de profesores. Al principio, se percibe la intencionalidad de los directivos, y también de la red, en impactar las prácticas de los docentes a partir de la reflexión sobre las informaciones explícitas entregadas en las evaluaciones externas, pero no se evidencia en los relatos que tanto se ha mejorado dichos resultados en todos los centros educativos. Por otro lado también, no queda claro cuánto aprenden los docentes ya que se percibe que los directivos establecen vínculos de colaboración entre ellos pero no los docentes con otros docentes.

La red está en proceso de colaboración, principalmente entre los directivos y la coordinación central, pero es importante seguir estudiando dicha red para evidenciar que tanta densidad la misma posee, pues en la medida que se conozca y se establezca la cantidad de vínculos existentes y la cantidad de vínculos posibles entre agentes, permitirá potenciar aún más los aprendizajes entre los integrantes de los centros.

En cuanto a los conocimientos, los resultados de esta investigación refuerzan la teoría de que en las redes escolares predomina la colaboración y deriva a ser un espacio de aprendizaje para los directivos, con la consecuencia de que se transfieran dichos conocimientos a los contextos locales.

Al igual que otros estudios cualitativos, este tiene la limitación que no se pueden hacer generalizaciones sobre la caracterización de esta red en base a la voz de algunos participantes. Otra limitante se encuentra en la ausencia de recogida de información de los coordinadores de la red. Sería muy valioso conocer la percepción de estos en cuanto a sus aprendizajes como coordinadores centrales, relacionándolas con las informaciones presentadas por los directivos.

Esta investigación puede ser de utilidad para otros estudios sobre redes escolares con que tengan la intención indagar sobre los aprendizajes que se generan en la red cuando se tiene como intención trabajar colaborativamente.

Referências

AHUMADA, L. *et al.* *Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico*. Valparaíso, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2009. (Nota Técnica Líderes Educativos, n. 3)

AHUMADA, L.; BUSTOS, A. Modelo ágora: un modelo integrado de gestión del conocimiento, la información y el aprendizaje organizacional en bibliotecas universitarias. *Acta Colombiana de Psicología*, n. 11, p. 35-46. 2004.

AHUMADA, L.; FERNÁNDEZ, B. (Coord.) *Estudio sobre la Implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación, 2017.

AHUMADA, L.; GONZÁLEZ, A.; PINO, M. *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2016. (Documento de Trabajo Líderes Educativos, n. 1)

AHUMADA, L.; SISTO, V.; LÓPEZ, V. Prácticas de liderazgo de directores y equipos directivos de establecimientos educacionales en Chile. In: CATALÁN, J. (Ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena, 2012. p.119-136. ISBN: 978-956-7393-72-5.

AINSCOW, M.; MUIJS, D.; WEST, M. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, v. 9, n. 3, p. 192–202, 2006.

ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard, 1983.

ÁVALOS, B. *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar*. Los Microcentros Rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. In: Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo. *Anais [...]*. San José de Costa Rica, Junio Banco Mundial, y PREAL, 1999a.

BETORET, F. D.; ARTIGA, A. G. Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 13, n. 2, p. 637-654, 2010.

BLASCO, J. E.; PÉREZ, J. *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario, 2007.

BORGATTI, S. P.; FOSTER, P. C. The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of management*, v. 29, n. 6, p. 991-1013, 2003.

BOGENRIEDER, I.; NOOTEBOOM, B. Grupos de aprendizaje: ¿Qué tipos hay? Un análisis teórico y un estudio empírico en una empresa consultora. *Estudios de organización*, v. 25, n. 2, p. 287–313, 2004. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0170840604040045>. Acceso em: 22 set. 2022.

CASTELLS, M. *Internet y la sociedad red*. In: Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. *Anais [...]*. Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya, v. 7, p. 1-13, october, 2000.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. *Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation*. *Administrative science quarterly*, 1990. p. 128-152.

COLL, C. La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003. p. 15-56.

CHAPMAN, C.; MUIJS, D. Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, v. 25, n. 3, p. 351-393, 2014.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 967-983, 2005.

HARRIS, A.; LAMBERT, L. *Building leadership capacity for school improvement*. London: McGraw-Hill Education, 2003.

HARRIS, A. *et al.* Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School effectiveness and school improvement*, v. 17, n. 4, p. 409-424, 2006.

HOSHI, K. *et al.* The primary calcification in bones follows removal of decorin and fusion of collagen fibrils. *Journal of bone and mineral research*, v. 14, n. 2, p. 273-280, 1999.

JACKSON, D.; TEMPERLEY, J. From professional learning community to networked learning community. In: *Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Anais [...]. Fort Lauderdale, USA, January 3rd – 6th 2006.

KATZ, S.; EARL, L. Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, v. 21, n. 1, p. 27-51, 2010.

LATINJAK, A. *Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender*. En V. López y J. Sargatal, *El aprendizaje de la acción táctica*. Girona: Universitat de Girona-Servei de Publicacions, 2014. p. 59-85.

LIN, N. Building a network theory of social capital. *Connections*, v. 22, n. 1, p. 28-51, 1999.

MUIJS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M. Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 21, n. 1, p. 5–26, 2010.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (No. 300.18 M5), 1994.

MINEDUC. *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General, 2016.

MINEDUC *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General, 2017.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.; UMEMOTO, K. A theory of organizational knowledge creation. *Internacional Journal of Technology & Management*, v. 11, n. 7/8, p. 833-845, 1996.

PINO-YANCOVIC, M.; AHUMADA, L. Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile. *Tandfonline*, 31 enero 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/eprint/VBPQ2NYZTAGVYPVPACH9/full?target=10.1080%2F13632434.2020.1716325&https://www.tandfonline.com/eprint/VBPQ2NYZTAGVYPVPACH9/full?target=10.1080/13632434.2020.1716325>. Acceso en: 22 set. 2022.

REBER, A. S. Implicit learning in artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 6, p. 317-327, 1967.

REBER, A. S.; WALKENFELD, F. F.; HERNSTADT, R. Implicit and explicit learning: Individual differences and IQ. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 17, p. 888-896, 1991.

SHAPIRO, N. S.; LEVINE, J. H. *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

STAKE, R. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

TOFFLER, A. *El Shock del Futuro*. Barcelona: Plaza & Janes Editores, 1993.

TOFFLER, A.; APARICIO, R. *El cambio del poder: conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI*. España: Plaza & Janés, 1990.

VOLANTE, P. *Influencia Instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. 170 p. 2010. Tesis (Doctoral en Psicología) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Psicología, Santiago, Chile, 2010. Disponible en: <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/180779>. Acceso en: 22 set. 2022.

VYGOTSKY, L.; VYGOTSKY, S.; JOHN-STEINER, V. (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

RECEBIDO: 10/01/2022
APROVADO: 02/05/2022

RECEIVED: 01/10/2022
APPROVED: 05/02/2022

RECIBIDO: 10/01/2022
APROBADO: 02/05/2022